

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 18, № 3, 2023
Volume 18, № 3, 2023

Казань – Kazan, 2023

«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 <https://eandsjournal.kpfu.ru/ru/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://eandsjournal.kpfu.ru/en/>
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,
академик РАО
lshat.gafurov@tatar.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

Roza Valeeva

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, academician
of the Russian Academy of Education

Alfiya 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 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

Elena Ibragimova

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

Лиу Мейфенг

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

Жигалова Мария Петровна

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

Чошанов Мурат Аширович

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

Попов Леонид Михайлович

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

Прохоров Александр Октябринович

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 of the Clinical and Personality Psychology 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)

Зелеева Вера Петровна

Кандидат педагогических наук,
независимый исследователь,
частная практика, действительный
член Восточно-Европейской
ассоциации экзистенциальной терапии
zeleewy@yandex.ru

Асафова Елена Владимировна

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

Галимова Эльвира Габдельбаровна

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,
independent researcher, private
practice, full member of the East
European Association for Existential
Therapy

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)

Quality of Teacher Education in International Studies

Aydar Kalimullin

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia;

Samarkand State University, Samarkand, Uzbekistan

E-mail: kalimullin@yandex.ru

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

DOI: 10.26907/esd.18.3.01

EDN: IRXSTC

This special issue of the Education and Self-Development journal presents articles based on the presentations of Russian and international colleagues at the 9th International Forum on Teacher Education (IFTE) held May 24–26 at Kazan Federal University.

One of the main missions of KFU is to unite the efforts of Russian and foreign scholars in the study of topical issues of teacher training. Unfortunately, for a number of reasons, the Russian system of teacher education was only fragmentarily represented in the international scientific and pedagogical community. Meanwhile, the historical past, traditions, features of political and socio-economic development have formed a rather interesting educational system in Russia. Therefore, the main philosophy of our scientific activity, an important element of which is the IFTE, has been and remains cooperation with scientists from around the world, studying the best educational practices, objectively covering the history and current state of teacher training in Russia, comparing them with global trends and processes taking place now or taking place at a particular historical stage.

The teachers' professional and pedagogical activity is significantly changing today. The question that becomes extremely important is: "How exactly should the teacher's professional and pedagogical activity change in order to provide a new quality of education meeting the "challenges of the time?". Human capital in the modern world is becoming a main resource for the development of any country, a factor ensuring its stability and progress. These issues are explored in the works of researchers who participated in the International Forums on Teacher Education held annually in Kazan Federal University since 2015 (<http://ifte.kpfu.ru/en/home-page/>).

Traditionally the Forum program includes pre-conference and post-conference events, three main conferences, keynote lectures, symposia and paper sessions, as well as different roundtables and workshops. Currently the International Forum on Teacher Education is one of the biggest platforms for discussing various educational trends and reforms in the field of teacher education. Over the years Forum has grown to be one of the most influential conferences in the field of education in Eastern Europe and post-Soviet countries. Thousands of papers on different educational themes have been presented at the Forum since 2015. Researchers shared their views and research results on the issues of modernization and development of the content of teacher education, including the requirements of a competency-based approach. They discussed questions related to values and priorities within the field of modern teacher education. Key issues of teachers' professional development and other essential topics related to teacher education were also touched upon at the symposiums and roundtables. Thus, the International Forum on Teacher Education became the educational research partnership platform.

The International Forum on Teacher Education is a unique conference space, the hallmark of which is the ability to develop and transform. In recent years, it has acquired the characteristics of a hybrid academic space, opened its doors to talented young people who are fond of scientific research, contributed to the development of interaction between Russian and international scientists, as well as practicing teachers. Today, IFTE is the hallmark of Kazan Federal University, which is rapidly developing in terms of teacher training, one of the brightest, most anticipated events in the field of Russian and international teacher education.

The ninth International Forum on Teacher Education was no exception. According to the results of three days of the Forum, 785 reports were presented and 133 scientific sessions were held. Participants from 15 countries, 116 cities and 167 universities from all over the world gathered in KFU to discuss the topic: “Quality of teacher education in the context of modern challenges”. The conference for 9 years has grown from 100 people to 800 people in the face-to-face format, and 12,000–16,000 people are online participants.

The experience of Kazan Federal University in organizing the International Forum on Teacher Education was presented at the ISATT conference in July 2023 at the University of Bari (Italy) and published in the anniversary monograph ‘Teaching and Teacher Education in International Contexts’ (Valeeva et al. 2023). In this special issue we have also included an analytical article on the results of the 9th International Forum on Teacher Education on the transformation of the field of research and innovation in teacher education, prepared by Alexander Bermous, Roza Valeeva, and Tatiana Baklashova.

The special issue of the journal includes articles by our distinguished keynote speakers Prof. Manpreet Kaur from Partap College of Education (India), Prof. Andreja Istenic from University of Primorska (Slovenia), Maria Alzira Pimenta from University of Sorocaba (Brazil), Loredana Perla from University of Bari Aldo Moro, Laura Agrata from University of Bergamo and Viviana Vinci from University of Foggia (Italy). In addition, the special issue publishes articles by partners from different Russian universities who are working on joint projects within the framework of the International Community of Researchers in Teacher Education (ICREP) (<https://te.kpfu.ru/>) and who annually present the results of their research at the Forum.

Fruitful cooperation continues!

References

- Valeeva, R., Kalimullin, A., & Baklashova, T. (2023). International Forum on Teacher Education as an Educational Research Partnership. In Craig, C.J., Mena, J. and Kane, R.G. (Ed.) *Teaching and Teacher Education in International Contexts* (*Advances in Research on Teaching*, Vol. 42, pp. 289-305), Emerald Publishing Limited, Bingley. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720230000042027>

От редактора: Качество педагогического образования в международных исследованиях

Айдар М. Калимуллин

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия;
Самаркандский государственный университет, Самарканд, Узбекистан
E-mail: kalimullin@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7788-7728>*

DOI: 10.26907/esd.18.3.01R

EDN: JXQFNA

В данном спецвыпуске журнала «Образование и саморазвитие» представлены статьи, подготовленные на основе докладов отечественных и зарубежных коллег на IX Международном форуме по педагогическому образованию, проведенном 24–26 мая в Казанском федеральном университете.

Одной из основных миссий КФУ является объединение усилий российских и зарубежных ученых в исследовании актуальных проблем подготовки педагогических кадров. К сожалению, в силу ряда причин российская система педагогического образования была лишь фрагментарно представлена в международном научно-педагогическом сообществе. Между тем историческое прошлое, традиции, особенности политического и социально-экономического развития сформировали в России достаточно интересную систему образования. Поэтому основной философией нашей научной деятельности, важным элементом которой является Международный форум по педагогическому образованию IFTE, было и остается сотрудничество с учеными всего мира, изучение лучших образовательных практик, объективное освещение истории и современного состояния подготовки учителей в России, сопоставление их с мировыми тенденциями и процессами, происходящими сейчас или происходящими на том или ином историческом этапе.

Профессионально-педагогическая деятельность учителя сегодня существенно меняется. Чрезвычайно важным становится вопрос: «Как именно должна измениться профессионально-педагогическая деятельность учителя, чтобы обеспечить новое качество образования, отвечающее «вызовам времени?». Человеческий капитал в современном мире становится главным ресурсом развития любой страны, фактором, обеспечивающим ее стабильность и прогресс. Эти вопросы описаны в работах исследователей в области педагогического образования, принявших участие в Международных форумах по педагогическому образованию, ежегодно проводимых в Казанском федеральном университете с 2015 года (<http://ifte.kpfu.ru/en/home-page/>).

Традиционно программа форума включает предконференционные и постконференционные мероприятия, три основные конференции, ключевые лекции, симпозиумы и секционные заседания, а также различные круглые столы и семинары. В настоящее время Международный форум по педагогическому образованию является одной из крупнейших площадок для обсуждения различных образовательных тенденций и реформ в области педагогического образования. За годы своего существования Форум стал одной из самых влиятельных конференций в области образования в странах Восточной Европы и постсоветского пространства. С 2015 года на Форуме были представлены тысячи докладов по различным образовательным темам. Ученые делились своими взглядами и результатами исследований по вопросам модернизации и развития содержания педагогического образования. Обсуждались вопросы,

связанные с ценностями и приоритетами в области современного педагогического образования, с процессами модернизации и содержанием педагогического образования, в том числе с учетом требований компетентностного подхода. На симпозиумах и круглых столах также были затронуты ключевые вопросы профессионального развития педагогов и другие актуальные темы, связанные с педагогическим образованием. Таким образом, Международный форум по педагогическому образованию стал партнерской площадкой в области образовательных исследований.

Международный форум по педагогическому образованию, организованный на площадке Казанского федерального университета, – это уникальное конференц-пространство, отличительной чертой которого является способность к развитию и трансформации. За последние годы он приобрел черты гибридного академического пространства, открыл свои двери для талантливой молодежи, увлекающейся научными исследованиями в области психолого-педагогической проблематики, способствовал развитию взаимодействия российских и зарубежных ученых, практикующих педагогов в области педагогического образования. Сегодня IFTE – визитная карточка стремительно развивающегося Казанского федерального университета, одно из самых ярких, ожидаемых событий в области российского и международного педагогического образования.

Не стал исключением и IX Международный форум по педагогическому образованию. По итогам трёх дней работы Форума, было заслушано 785 докладов и проведено 133 научных заседания. Участники из 15 стран, 10 из которых дальше зарубежье, 116 городов и 167 университетов со всего мира собрались в стенах КФУ ради обсуждения темы: «Качество педагогического образования в условиях современных вызовов». Конференция за 9 лет выросла от 100 человек до 800 человек в очном формате, а заочными участниками являются 12–16 тысяч человек.

Опыт Казанского федерального университета по организации Международного форума по педагогическому образованию был представлен на конференции ISATT в июле 2023 года в университете Бари (Италия) и опубликован в юбилейной монографии *Teaching and Teacher Education in International Contexts* (Valeeva et al., 2023). В данный спецвыпуск мы также включили аналитическую статью по итогам IX международного форума по педагогическому образованию в КФУ по трансформации поля исследований и инноваций в сфере педагогического образования, подготовленную А.Г. Бермусом, Р.А. Валеевой и Т.А. Баклашовой.

В спецвыпуске журнала мы включили статьи наших уважаемых ключевых спикеров – профессора Манприт Каур из Партапского педагогического колледжа (Индия), профессора Андреа Истенич из университета Приморска (Словения), Марии Алзиры Пимента из Университета Сорокабы (Бразилия), Лореданы Перла из университета г. Бари им. Альдо Моро, Лауры Аграты из университета Бергамо и Вивианы Винчи из Университет Фоджии (Италия). Кроме того, в спецвыпуске публикуются статьи партнеров из разных университетов России, которые работают над совместными проектами в рамках Международного сообщества исследователей педагогического образования (МСИПО) (<https://te.kpfu.ru/>), ежегодно представляющие результаты своего исследования на форуме.

Плодотворное сотрудничество продолжается!

Список литературы

- Valeeva R., Kalimullin A., Baklashova T. International Forum on Teacher Education as an Educational Research Partnership // *Teaching and Teacher Education in International Contexts (Advances in Research on Teaching)*. – Emerald Publishing Limited, 2023. – P. 289–305. – DOI:10.1108/S1479-368720230000042027

УДК 371.13

Трансформация поля исследований и инноваций в сфере педагогического образования (по итогам IX Международного форума по педагогическому образованию)

Александр Г. Бермус¹, Роза А. Валеева², Татьяна А. Баклашова³

¹ Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: bermous@sfedu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9342-6339>

² Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: valeykin@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8312-4054>

³ Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: ptatyana2011@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3038-6990>

DOI: 10.26907/esd.18.3.02

EDN: MGTMYI

Дата поступления: 1 июня 2023; Дата принятия в печать: 30 июня 2023

Аннотация

Целью исследования стала организация рефлексивного понимания проблематики и тенденций развития поля исследований в педагогическом образовании России посредством аналитики некоторых аспектов Международного форума по педагогическому образованию на базе Казанского федерального университета (<https://ifte.kpfu.ru/>). В этом контексте решались три задачи: развитие концептуального аппарата «полевого описания» конференционной деятельности; формирование предварительного «полевого образа» Форума IFTE-2023, выявление ведущих тенденций и актуальных задач в организации конференционных мероприятий в ближайшей перспективе. Методология исследования включала три компонента: проведение массового анкетирования среди участников Форума, ориентированного на выявление имеющихся приоритетов, установок в сфере педагогического образования; анализ тематики «ключевых докладов»; анализ высказываний экспертов-участников Панельной дискуссии по проблемам педагогического образования, состоявшейся 25 мая 2023 в рамках IX Форума. Полученные результаты позволяют сделать выводы об использовании «полевых» представлений для изучения исследовательской и инновационной деятельности в сфере образования; об обобщенных требованиях к проектированию мероприятий конференционной направленности в сфере педагогического образования; о предварительной оценке востребованности и значимости событий; об условиях повышения качества и эффективности конференционных обсуждений; о приоритетных направлениях исследований в области практической педагогики; об активизации общественного участия в междисциплинарных и межинституциональных проектах; о приоритетах трансформации системы педагогического образования. **Ключевые слова:** международный форум по педагогическому образованию (IFTE), поле образования, поле исследований, сфера педагогического образования, культурный капитал, приоритеты исследований, приоритеты инноваций, профессиональные дефициты.

Transformation of Research and Innovations in the Sphere of Teacher Education: Reviewing the Results of the 9th International Forum on Teacher Education (IFTE-2023)

Alexander Bermous¹, Roza Valeeva², Tatiana Baklashova³

¹ Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

E-mail: bermous@sfnu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9342-6339>

² Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: valeykin@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8312-4054>

³ Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: ptatyana2011@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3038-6990>

DOI: 10.26907/esd.18.3.02

EDN: MGMTMYI

Submitted: 1 June 2023; Accepted: 30 June 2023

Abstract

The aim of the study was to organize a reflexive understanding of the issues and trends in the development of the research in teacher education in Russia through the analysis of some aspects of the International Forum on Teacher Education on the basis of Kazan Federal University (<https://ifte.kpfu.ru/>). In this context, three tasks were solved: the development of the concepts of the "field description" of conference activities; formation of a preliminary "field image" of the IFTE-2023, identification of leading trends and urgent tasks in the organization of conference events in the near future. The research methodology included three components: conducting a survey of the Forum participants, aimed at identifying existing priorities, attitudes in the field of teacher education; analysis of the topics of "key reports"; analysis of the statements of experts participating in the panel discussion on the problems of teacher education, held on May 25, 2023 as part of IFTE-2023. The results obtained allow us to draw conclusions in the following aspects: on the use of key ideas for the study of research and innovation activities in the field of education; generalized requirements for the design of conference-oriented events on teacher education; preliminary assessment of the relevance and significance of events; conditions for improving the quality and efficiency of conference discussions; priority areas of research on practical pedagogy; activation of public participation in interdisciplinary and inter institutional projects; priorities for the transformation of teacher education.

Keywords: International Forum on Teacher Education (IFTE), field of education, field of research, field of teacher education, cultural capital, research priorities, innovation priorities, professional deficits.

Введение

В последнее время многие социально-гуманитарные феномены, воспринимавшиеся «как есть», становятся объектами научной рефлексии. Одним из таких объектов, исследование которых может оказать значимое влияние на повестку будущих исследований в соответствующей области знания, являются не только научные, но даже богословские конференции. Известен обзор конференции епископов Англиканской конгрегации (Morris, 2023), в котором целью рефлексии стало обсу-

ждение конференционного процесса, завершённое серией оценок участников конференции влияния, оказанного конференцией на вопросы церковной политики.

С аналогичной целью предпринято исследование деятельности Исламской ассоциации социальных и образовательных профессий в Германии (Kaplick, 2017). В нём, на материалах восьми конференций, проведенных на национальном уровне, выявлены базовые установки исламской культурной концепции ментального здоровья, ее связей с общепсихологическими подходами и социальными сервисами, а также исламскими форматами поддержки ментального здоровья.

Появляются исследования, направленные на системные мета-исследования и критику сложных феноменов, таких как «хищнические конференции» (predatory conferences). Последние приобрели значение «собраний, имеющих видимость законных научных конференций, но являющихся эксплуататорскими в смысле отсутствия надлежащего редакционного контроля над презентациями; ... осуществляющими фейковые рассылки информации об участии видных ученых и т. д.» (Godskesen et al., 2022).

Целью настоящего исследования является построение рефлексивного понимания проблематики и тенденций развития поля исследований в педагогическом образовании России посредством аналитики некоторых аспектов проводимого ежегодно, начиная с 2015 года, Международного форума по педагогическому образованию на базе Казанского федерального университета (<https://ifte.kpfu.ru/>). Однако перед тем, как мы перейдем к описанию методологии исследования, сделаем несколько пояснений относительно используемых в исследовании категорий.

В первую очередь, следует отметить, что одной из ключевых проблем современных исследований трансформаций в образовании, является отсутствие адекватной научной категории, позволяющей осмыслить все их аспекты в целом. Совершенно очевидно, что вследствие пандемии COVID-19 и последовавших за ней геополитических разломов и изменений привычные категории «системы», «процесса», «модели» оказываются нерелевантными. В своем поиске категоризаций некоторые авторы рассуждают в парадигме «воздействия» (impact) – «перспективы» (perspective) (Asgher & Hanif, 2021; Zheng, 2023), вызовы и возможности (challenges and opportunities) (Adedoyin & Soykan, 2020), «разрушение и ответ» (disruption and response) (UNESCO, 2020). Однако представленные модели лишь подчеркивают необходимость содержательной интеграции и совместной концептуализации внутри единой категории, в качестве которой и выступает категория «поле образования».

Первым, кто стал использовать эту категорию в качестве базового объекта социологического знания, был французский социолог второй половины XX века Пьер Бурдьё. В его понимании поле – это социальное пространство, в котором индивиды взаимодействуют друг с другом; и это взаимодействие организовано в соответствии с определенными «правилами игры», или «регулярностями» (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 18, 99). Соответственно, для Бурдьё поле – это «сеть, или конфигурация объективных отношений между позициями ... в структуре распределения видов власти (или капитала), обладание которыми дает доступ к специфическим прибылям, поставленным на карту в поле» (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 97). Эта концепция позволяет обусловить связь между позициями в поле объективными причинами, существующими в форме «правил игры», при этом позиции определены и распределены властью авторитета, легитимного в этом поле.

В социальном смысле, поле соотносится с действующими «локусами» или контекстными ограничениями социума. При этом поле организовано вокруг специфических типов или комбинаций капиталов, и по этой причине поле представляет собой арену постоянной конкуренции между силами, пытающимися защитить

свои статусные позиции и оказывать влияние. Специфика высшего образования вообще, и педагогического образования в частности, заключена в том, что основным легитимирующим основанием для авторитета здесь являются не деньги (экономический капитал), но *символический* (имеющиеся знаки признания в виде научных степеней или ученых званий) или *культурный* капитал (запас знаний; уровень сложности и масштабности представлений; способы мышления и деятельности).

Особым достоинством категориальной и методологической модели «поля образования» является ее адаптивность к исследованиям сложных неравновесных трансформационных процессов (Pöllmann, 2021). В отличие от эссенциалистских представлений, ориентированных на выявление некоторой специфической ценности за каждым проявлением, категории «поля», «культурного капитала», «габитуса» позволяют выявить вполне универсальный конфликт мотивов «справедливости» и «контроля» как внутренний двигатель трансформаций образовательных институций и общества в целом.

Использование этой категории позволяет синтетическим образом представить самые разнородные феномены. В их числе: сдвиг от очного к онлайн-обучению; включение в образовательную систему новых элементов (индивидуализация образовательных траекторий, электронных образовательных ресурсов, обратная связь); запрос на труднообъяснимые концепты, такие как *тревога*, *самоизучение* и *проживание-опыт* (*Self-study @ living*) (Whitehead, 2009).

Подчеркнем, что этот процесс напрямую влияет и на методологию исследований, демонстрируя две противоположные, хотя и взаимосвязанные тенденции. С одной стороны, исследуемые объекты разрастаются до уровня базовых метафор: «управление», «образовательная система», «практика», «культура образования»; с другой стороны, для формулировки выводов оказывается достаточным обращение к относительно небольшой фокус-группе из 50 человек (Mallillin & Caranguian, 2023).

Важно отметить и то, что исследования изменений образования проводятся на широком фоне социокультурной трансформации и перехода в режим устойчивого развития (Chioke et al., 2023). При этом именно функция образования в социокультурной трансформации оказывается нормирующей и формирующей, а сами преобразования образовательной сферы – своеобразной «дорожной картой» социокультурных сдвигов в направлении устойчивого развития, самоуважения, свободы, безопасности и др.

Важно и то, что трансформации в полевом подходе затрагивают саму суть и сущность человека, включенного в образование, трансформируя базовые личностные установки (Borges & Castro, 2022). Рефлексия собственной деятельности, адаптивность к разнообразным ситуациям, готовность к поиску взаимоприемлемых решений вместе со студентами, установка на приобретение обучающимися «значимого опыта», межличностная эмпатия и развитие опыта самостоятельности у учащихся становятся базовыми профессиональными требованиями.

Методы

Общая методологическая установка нашего исследования связана с признанием Международного форума по педагогическому образованию, ежегодно организуемому на базе Казанского федерального университета, в качестве актуального («демонстрационного») фрагмента научно-образовательного поля педагогического образования. На основании исследования действующих в этом поле сил, приоритетов, распределений возможно понимание и прогнозирование действующих тен-

денций в науках об образовании и практике педагогического образования, а также построение стратегии проведения дальнейших форумов.

Происходящие в этом поле процессы, в соответствии с теорией П. Бурдые, определяются соотношениями капиталов. При этом мы исходим из представления о том, что все участники Форума обладают набором капиталов, и осуществляют свои «инвестиции», вложение в общее дело. В частности, организаторы Форума инвестируют материальные и символические ресурсы, авторы докладов – культурный и научный капитал, определяющийся значимостью проведенных исследований и полученных данных. Рядовые слушатели также являются инвесторами – они инвестируют свое время и внимание, а потенциально и готовность к присоединению и участию в тех или иных исследовательских и инновационных проектах. Это позволяет нам интерпретировать реальные качественные показатели (например, преобладающие тематики, заявленные для обсуждения) или количественные соотношения (например, посещаемость тех или иных событий) в качестве показателей «капиталоемкости», или «инвестиционной привлекательности» отдельных направлений деятельности.

Мы исходим из некоторой априорной установки на «базовое доверие»: действительно, стандартным атрибутом количественных исследований является обсуждение вопросов о репрезентативности имеющейся выборки и надежности полученных данных, при этом подразумевается, что если бы объем выборки и количество проведенных экспериментальных серий были больше, то полученные данные обладали бы более высоким «качеством». В ситуации исследования такого явления, как Форум, никакое произвольное увеличение объемных показателей оказывается невозможным: все участники, которые хотели и могли принять участие в Форуме, это сделали, те из них, кто согласился участвовать в исследовании, это тоже сделали.

Следующий или предыдущий Форум проводится в иной ситуации, в соответствии с другими ценностными приоритетами и с иным составом участников. Соответственно, с одной стороны, мы склонны рассматривать полученные данные в максимально обобщенном смысле, интерпретируя их как данные на номинальных или порядковых шкалах, с другой стороны, мы рассматриваем их как видимые показатели имеющихся тенденций.

В исследовании мы сосредоточились на трех источниках информации, и, соответственно, трех методах ее обработки.

1. На предварительном этапе все участники Форума были приглашены в созданный Телеграм-канал «Международный форум по педагогическому образованию IFTE» (https://t.me/ifte_ipio), в котором был анонсировано анкетирование всех желающих участников. Вопросы в анкете были структурированы по трем множествам: данные об участниках анкетирования, данные о посещении ими мероприятий Форума и вопросы о приоритетах и значимости отдельных проблем и направлений развития педагогического образования.

2. Сравнительный анализ тем выступлений ключевых спикеров на форумах 2020–2023 года. Временные границы определены следующим обстоятельством: именно 2020 год (первый год пандемии) стал своеобразной «отправной точкой» для глобальной трансформации сферы образования вообще и педагогического образования в частности. С другой стороны, прошедшие 4 года позволяют выявить некоторые тенденции трансформации.

3. «Панельная дискуссия по педагогическому образованию». Цель Панельной дискуссии заключалась в формулировке экспертами обобщенного запроса на научно-исследовательское сопровождение и концептуализацию исследовательской ин-

фраструктуры системной трансформации педагогического образования в России в среднесрочной перспективе (2023 – 2026 гг.).

Экспертами этой дискуссии (модератор – д.п.н., профессор, зав. кафедрой образования и педагогических наук Южного федерального университета А. Г. Бермус) стали:

- Казакова Елена Ивановна, д.п.н., профессор, член-корреспондент РАО, научный руководитель Центра развития педагогического образования РАО;
- Положевец Петр Григорьевич, исполнительный директор Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее»;
- Врублевская Елена Геннадьевна, руководитель Центра развития педагогического образования РАО, д.п.н., профессор;
- Калимуллин Айдар Минимансурович, директор Института психологии и образования Казанского федерального университета, д.и.н., профессор.
- Ходырев Александр Михайлович, проректор по научной работе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, к.п.н., доцент;
- Бударина Анна Олеговна, директор Института образования и гуманитарных наук Балтийского федерального университета, д.п.н., профессор.

К обсуждению было предложено 5 вопросов, относящихся к проблемам предстоящей трансформации системы педагогического образования и связанных с этим исследований (видеозапись Панельной дискуссии размещена на YouTube-канале <https://youtu.be/BwIqF-WiRa4>, в настоящей статье приводятся обобщенные результаты высказываний экспертов по этим вопросам):

1. Предложите три ключевые проблемы системы подготовки педагогических кадров в РФ, которые должны быть решены в процессе предполагаемой трансформации в среднесрочной перспективе?
2. Каковы научно-информационные, методические и инфраструктурные дефициты предстоящей трансформации педагогического образования?
3. Что должно измениться в системе управления (программирования, проектирования, организационных форм, паспортизации научных специальностей; в критериях качества) исследованиями сферы образования?
4. Как должна измениться система подготовки исследовательских кадров для сферы образования (уровень аспирантуры и докторантуры, исследовательская магистратура; исследовательский и научно-методический компонент подготовки в системе многоуровневого педагогического образования)?
5. Ваше видение трех неотложных шагов по трансформации педагогического образования и изменению его научно-информационной инфраструктуры?

Результаты

Наиболее простыми для сбора представляются данные о посещении отдельных мероприятий Форума. При этом следует еще раз подчеркнуть, что мы не можем с уверенностью говорить именно об объективных данных о «посещаемости» отдельных мероприятий, поскольку, во-первых, участие в анкетировании было необязательным, и, во-вторых, невозможно оценить степень соответствия выбора – реальной посещаемости. В этой связи можно говорить лишь о характеристике «культурного капитала» соответствующих мероприятий, или их «инвестиционной привлекательности» (в духе П. Бурдьё).

Таблица 1 . Данные о посещении основных мероприятий первого дня Форума

События первого дня Форума	Данные о посещении
Торжественная церемония открытия IX Международного форума по педагогическому образованию (Большой зал КСК КФУ «УНИКС», ул. Профессора Нужи́на, 2; 24 мая 2023; 09:00-10:00)	218
Пленарное заседание 1 (Большой зал КСК КФУ «УНИКС», ул. Профессора Нужи́на, 2; 24 мая 2023; 10:00-12:00). Основная тематика: официальные приветствия участникам Форума и доклады по научно-образовательной политике в сфере педагогического образования	102
Симпозиум 1. «Психолого-педагогический аспект подготовки специалистов сферы специального и инклюзивного образования» (Институт психологии и образования, ул. Мартына Межлаука, 1, ауд.221; 24 мая 2023; 12:00-13:30). Доклады по проблемам модернизации специального и инклюзивного образования, подготовке педагогических кадров для этой системы	121
Пленарное заседание 2 (Малый зал КСК КФУ «УНИКС», ул. Профессора Нужи́на, 2; 24 мая 2023; 14:00-16:00). Доклады по проблемам подготовки педагогов для системы общего образования (ценностные основы профессиональной идентичности, этики, технологическая культура, воспитательная деятельность, трансформация системы непрерывного образования педагогов)	54
Заседание ФУМО ВО по УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки «Обновление единых подходов к структуре и содержанию подготовки педагогических кадров с учетом мнения работодателей» (Зал Попечительского Совета КФУ; 24 мая 2023; 14:00-16:00)	75
Пленарное заседание 3 (Малый зал КСК КФУ «УНИКС», ул. Профессора Нужи́на, 2; 24 мая 2023; 16:30-18:00). Доклады по проблемам технологической инфраструктуры подготовки педагогов (цифровые технологии, формирование конкурентоспособности, навыки для STEM-образования, региональные особенности компетентности педагога)	58

С учетом большого количества мероприятий (более 100) второго и третьего дня Форума, для их ранжирования по уровню «культурного капитала», была использована следующая методика. Для каждого из дней, с учетом данных по всем проходившим секциям и мероприятиям, были вычислены средние значения посещаемости ($M_2 = 35$ человек – для второго дня и $M_3 = 22$ для третьего). Кроме того, были вычислены среднеквадратические отклонения ($\sigma_2 = 20$ для второго и $\sigma_3 = 13$ для третьего дня). Это позволило объединить секции, в соответствии с количеством посещений, в 5 кластеров:

- 1) многочисленные (количество посещений выше $M + \sigma$),
- 2) посещаемость выше средней (количество посещений от $M + \sigma/2$ до $M + \sigma$),
- 3) средняя посещаемость (количество посещений от $M - \sigma/2$ до $M + \sigma/2$),
- 4) посещаемость ниже средней (количество посещений от $M - \sigma$ до $M - \sigma/2$),
- 5) малопосещаемые (количество посещений менее $M - \sigma$).

**Таблица 2 . Распределение секций второго дня Форума (25.05.2023)
по количеству участников**

№	Наименование группы	Тематика секций и мероприятий Форума
1.	Малопосещаемые (меньше 15 человек)	Клиническая психология в образовании, Педагогика поликультурного образования, Круглый стол молодых ученых, Национальные политики и программы высшего образования, Развитие исследовательских компетенций студентов, Презентация программ стажировок для преподавателей, Архитектурные стили Казани (экскурсия)
2.	Посещаемость ниже средней (от 15 до 25 человек)	Психология полилингвальности, Проектирование модульных образовательных программ в магистратуре, Психологическое образование в классическом университете, Историко-педагогическое наследие развития педагогического образования, Психологическое сопровождение программ педагогической направленности в вузе, Трансформация педагогического образования в странах БРИКС, Вовлечение иностранных студентов в образовательный процесс вуза, Характеристики учителя начальных классов в цифровой среде
3.	Средняя посещаемость (от 26 до 45 человек)	Форум-театр в подготовке педагога, Культура работы с исследованиями у практиков, Кейсы цифровых практик в образовательном процессе, Психолого-педагогические исследования в образовании, Образовательные и медицинские технологии в обучении детей с РАС, Образовательные кластеры: история и современность, Методы прикладного анализа поведения в образовании детей с РАС, Профессиональное мастерство учителя в истории и современности, Тенденции развития современного ребенка в условиях современного общества, Школьное образование и цифровые технологии, Образование для здоровья и благополучия, Наставничество как комплексный феномен
4.	Посещаемость выше средней (от 46 до 55 человек)	Круглый стол «Диалог школы и университета», Симпозиум «Мотивация профессиональной карьеры обучающихся педагогических классов», Воспитание в современных условиях, Мастер-класс «Права детей и современный педагог»
5.	Многочисленные (больше 55 человек)	Панельная дискуссия по педагогическому образованию, Круглый стол «Цифровая дидактика», Симпозиум «Тенденции развития ребенка в условиях цифрового общества», Исследовательская группа «Роль семьи в личностном развитии ребенка», «Социальная адаптация детей и подростков с ОВЗ», Практики повышения мотивации к профессии педагога (образовательные конструкторы Мерсибо)

**Таблица 3. Распределение секций третьего дня Форума (26.05.2023)
по количеству участников**

№	Наименование группы	Наименования секций и мероприятий Форума
1.	Малопосещаемые (меньше 9 человек)	Специализированные секции: Взаимодействие СУНЦа и университета, Наследие татарских просветителей, Языковое образование в России и за рубежом, Презентация молодежных проектов, Бразильско- российско-индийская сессия молодых исследователей, Исследование учебной автономии, Территория возможностей для молодых

№	Наименование группы	Наименования секций и мероприятий Форума
2.	Посещаемость ниже среднего (от 9 до 15 человек)	Математика в начальной школе, Психология и педагогика в сфере физкультуры и спорта, Формирование эмпатийной культуры студентов, Образовательная среда изобразительной деятельности, Образовательная среда шахматной культуры, Методический репертуар учителя начальной школы, Опыт создания воспитательного пространства вуза, Технологии развития креативных компетенций
3.	Средняя посещаемость (от 16 до 29 человек)	Качество приема и трудоустройства выпускников педагогических вузов, Университет в региональной системе психологической поддержки, Оптимизация и обновления содержательно-предметной подготовки будущих педагогов, Исследование одаренности, Супервизия учителей при работе с ОВЗ, Обзор педагогического образования в странах Центральной и Восточной Европы, Профессиональные сообщества в системе научно-методического сопровождения педагога, Дизайн игр, Безопасность образовательной среды, Сохранение исторической памяти и аксиологическое воспитание, Гендерное равенство, Креативность
4.	Посещаемость выше средней (от 30 до 35 человек)	Психические состояния и субъективное благополучие личности, Рефлексивные практики в образовании, Педагогические основы формирования культуры здоровья, Профессиональный статус учителя
5.	Многочисленные (больше 35 человек)	Антропология проектирования педагогического образования, Удержание молодого педагога в профессии, Стратегии развития региональных систем сопровождения РАС, Исследовательская группа «Лучшие практики и инновации в сфере образования», Современные технологии обучения и воспитания, Цифровые технологии в педагогическом образовании

В анкете содержались три вопроса в открытой форме: «Какую тему инновационного проекта в сфере педагогического образования Вы бы хотели предложить?» (вопрос №8), «В каком крупном исследовательском проекте в сфере образования Вы бы хотели принять участие?» (вопрос №9) и «Каковы, на Ваш взгляд, актуальные проблемы исследований и инноваций в ближайшие 3 года (2023 – 2026)?» (вопрос №10). Несмотря на содержащиеся в вопросах оттенки смысла (предлагаемая тема индивидуального проекта – предлагаемая тема коллективного проекта – актуальные проблемы образования), на каждый из них было получено примерно одинаковое количество ответов: 118 ответов на вопрос №8, 116 ответов на вопрос №9 и 120 ответов на вопрос №10, весьма близких по содержанию. При этом большая часть данных ответов (до 35%) была «не знаю», «затрудняюсь». Все положительные ответы можно разделить на пять категорий (по направлению уменьшения численности):

1. социальные проблемы в образовании (зарплата; необеспеченность жильем и трудности с его приобретением; социальные гарантии для молодых специалистов и пенсионеров; сокращение бюджетных мест при приеме на педагогические направления);

2. проблемы практической педагогики (недостаточная практическая направленность дисциплин в системе педагогического образования; устаревание методик преподавания русского и родного языков, отдельных предметов и образовательных областей (для воспитателей дошкольных организаций); повышение практической направленности подготовки по методическим дисциплинам; разработка инновационных подходов к работе учителя – технологии, кейсы и др.);

3. государственно-политические проблемы управления образованием (недостатки аттестации кадров; перегрузка педагогов; бюрократизация системы управления);

4. психолого-педагогические проблемы образования (условия профессионально-педагогического развития и саморазвития; психологическая проработка педагогических проблем; особенности работы с обучающимися с ОВЗ; отсутствие мотивации);

5. теоретико-методологические проблемы образования (утрата культурного наследия, прерывание исторических традиций, слабая методология)

Еще один вопрос (вопрос №5) касался оценок относительной значимости отдельных направлений фундаментальных и поисковых научных исследований по направлению науки 5.7. Науки и образование. Перечень приоритетных направлений на 2021 – 2030 годы (согласно Распоряжению Правительства от 31.12.2020 №3684-р «Об утверждении «Программы фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021 – 2030 годы)»).

В Таблице 4 представлено распределение наиболее актуальных направлений исследований и инноваций для трансформации педагогического образования. Всего на этот вопрос ответили 233 человека, при этом каждый мог по собственному желанию выбрать 1 или 2 приоритета. В соответствии с этим, общее количество выборов превышает 233; направления исследований приведены в порядке уменьшения количества выборов.

Таблица 4. Распределение наиболее актуальных направлений исследований и инноваций для трансформации педагогического образования

<i>Направление исследований и инноваций</i>	<i>Количество выборов</i>
Социализация и воспитание в современном информационно-культурном пространстве	111
Психолого-педагогическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий в условиях развивающей среды	76
Новые подходы к содержанию и методам педагогической деятельности	74
Проблемы и перспективы цифровой трансформации педагогического образования	72
Ресурсы перехода педагогического образования на инновационный путь развития	59
Междисциплинарные исследования современного детства	32
Научное обоснование современных стратегий и прогнозирование тенденций развития образовательных систем разных уровней	28

Следующий вопрос (№6) был посвящен оценке наиболее значительных дефицитов в подготовке педагогических кадров. За основу был взят текст профессионального стандарта «Педагог» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 08.10.2013 №544н).

Все трудовые действия, входящие в состав трудовых функций («Общепедагогическая функция. Обучение», «Воспитательная деятельность» и «Развивающая деятельность») были объединены в 19 обобщенных трудовых действий, каждое из которых можно характеризовать единым предметом и результатом. При этом каждый из участников опроса имел возможность отметить не более двух приоритетных дефицитов. Общее количество сделанных выборов (479) чуть менее чем вдвое

превышает количество полученных ответов (256), из чего можно сделать вывод, что подавляющее большинство участников опроса воспользовались возможностью отметить две приоритетных проблемы.

Таблица 5. *Выборы основных дефицитов в профессиональной подготовке современных педагогов (позиции приведены в направлении уменьшения количества выборов)*

<i>Дефициты в профессиональной подготовке педагогов</i>	<i>Количество выборов</i>
Практические знания ФГОС и ФОП и готовность к их реализации в практической деятельности	81
Углубленные знания преподаваемого предмета	53
Управление поведением обучающихся и поддержание безопасной и комфортной образовательной среды	48
Формирование мотивации к обучению	47
Разработка и реализация инновационных образовательных и учебных программ	33
Навыки деятельности в цифровой среде (в том числе использование ИИ в образовании)	33
Практическая готовность к работе в инклюзивной среде (в том числе с детьми с ОВЗ, мигрантами, социально уязвимыми)	29
Разработка и реализация программ воспитания и развития	22
Планирование, проведение и анализ эффективности учебных занятий	21
Практическое владение интерактивными формами образовательной и воспитательной деятельности	16
Организация объективной диагностики и мониторинга образовательных достижений	15
Формирование универсальных учебных действий (в том числе ИКТ и функциональной грамотности)	14
Эффективное психолого-педагогическое взаимодействие с учащимися	14
Организация продуктивного взаимодействия с коллегами и партнерами	13
Организация и поддержание позитивных взаимоотношений с родителями и партнерами	12
Профилактика негативного поведения обучающихся	10
Поддержка деятельности органов самоуправления	8
Комплексная психолого-педагогическая диагностика образовательных достижений обучающихся	5
Организация эмоционально значимых дел-событий, развитие культуры переживаний	4

Следующим был задан вопрос об актуальности тем четырех предложенных проектов трансформации педагогического образования (вопрос №7). Сами формулировки тем представляют собой обобщение предложений участников IV Международного научно-образовательного форума «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке» (Ростов-на-Дону, сентябрь 2022 года). Для упрощения обработки, участникам было предложено пять вариантов оценки актуальности:

– «Совершенно неактуально», т. е. респондент не признает значимость этой темы ни в каком аспекте;

– «Может быть актуально для отдельных людей», т. е. респондент полагает, что для кого-то (вероятнее всего, не для него самого) эта тема может представлять интерес;

– «Не знаю» – дистанцирование от обсуждения, неготовность давать оценки;

– «Может быть актуальной темой локальных трансформаций», т. е. респондент признает значимость этой темы для некоторой локальной образовательной системы (школы, региона);

– «Должно стать федеральным приоритетом» – наивысшая оценка, означающая согласие респондента видеть эту тему в качестве одного из федеральных проектов.

Всего было дано 242 ответа; представленные в таблице количественные показатели (%) рассчитаны в соотношении с общим количеством ответивших, но, поскольку выбор каждого из вариантов не был обязательным, сумма процентов оказывается ниже 100%.

Таблица 6. Распределение ответов на вопрос об актуальности тем «стратегических проектов», сформулированных в рамках IV Международного научно-образовательного форума «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке» (Ростов-на-Дону, 2022)

	Совершенно неактуально, %	Может быть актуально для отдельных людей, %	Не знаю, %	Важный элемент локальных трансформаций, %	Должно стать федеральным приоритетом, %
Разработка цифровой инфраструктуры профессиональных и образовательных стандартов педагогического образования	9,1	36	6,6	31	7,4
Создание единой федеральной системы подготовки исследователей и инноваторов для сферы образования	8,8	29	9,7	23,5	29
Цифровая трансформация предметно-методической подготовки педагогов	11,4	27,4	5,9	32,9	22,4
Трансформация региональных экосистем общего и педагогического образования	6,8	28,6	13,2	29,9	21,4

Таблица 7. Готовность к участию в совместных сетевых исследовательских и инновационных проектах с участием нескольких образовательных организаций (университетов, организаций общего образования и др.)

Ответ	Количество человек	%
Да	106	43,6
Нет	29	11,9
Не знаю	108	44,4

Респондентам был предложен следующий вопрос: в каком качестве (при условии их согласия принять участия в исследовательских и инновационных проектах трансформации педагогического образования) они могли бы участвовать? Ответы распределились следующим образом:

Таблица 8. Предпочитаемые позиции участия в крупных проектах трансформации педагогического образования (всего ответило на вопрос 259 человек, средний стаж отвечающих – 10 лет)

№	Наименование позиции (роли)	Количество голосов
1.	Педагог-экспериментатор	112
2.	Ученый исследователь	93
3.	Координатор группы молодых исследователей (студенты, магистранты)	28
4.	Региональный координатор	13
5.	Руководитель экспериментальной/инновационной площадки	9
6.	Координатор федерального уровня	4

Как уже было отмечено, еще одним направлением исследования стала кластеризация тематики выступлений «ключевых спикеров» и анализ происходящих изменений. После предварительного анализа всех заявленных тем выступлений было выделено четыре тематических кластера, представленных специфическими темами на каждом из проходивших в 2020 – 2023 Форумах. Очевидно, что имеющиеся данные неполны (не все выступающие анонсировали специальные темы выступлений, но обращались к участникам со своими личными рефлексивными заметками относительно состояния дел в образовании, в целом), однако общие тенденции могут быть отмечены.

Наименование тематического кластера	Темы ключевых докладов на VI Форуме (27 мая – 9 июня 2020)	Темы ключевых докладов на VII Форуме (26 – 28 мая 2021)	Темы ключевых докладов на VIII Форуме (25 – 27 мая 2022)	Темы ключевых докладов на IX Форуме (24 – 26 мая 2023)
Проблемы образовательной политики	1. 10 лет в современной истории КФУ: роль университета в подготовке учителей (Гафуров И.Р., ректор КФУ) 2. Новые профессии в сфере образования – как готовить (Фруммин И.Д., научный руководитель ИО ВШЭ) 3. Педагогическое образование в Центральной и Восточной Европе: наметившиеся темы и перспективы дальнейших исследований (Ментер И.Дж., Великобритания)	1. Исследовательские университеты в системе педагогического образования России (Гафуров И.Р., ректор КФУ) 2. ересоисмысление педагогического образования в период после COVID: переход от кризисных мер к устойчивой трансформации (Гелвин К., Ирландия) 3. Исследование в области педагогического образования: планирование на основе ценностей в нестабильном мире (Ментер И. Дж., Великобритания)	1. Специфика конкурентоспособности педагогического университета в региональном и глобальном масштабе (Билялов Д.Н., Казахстан) 2. Преодоление европоцентризма в педагогике и образовании: история и современность (Борисенков В.П., Москва) 3. Подготовка учителей для изменившегося мира: некоторые наблюдения	1. Социальная миссия современного университета: опыт КФУ (Таюрский Д.А., проректор КФУ) 2. Педагогическое образование. В потоке общественных перемен (Казакова Е.И., Санкт-Петербург) 3. Перегрузка системы непрерывного педагогического образования: актуализация образовательных результатов, механизмов

Наименование тематического кластера	Темы ключевых докладов на VI Форуме (27 мая – 9 июня 2020)	Темы ключевых докладов на VII Форуме (26 – 28 мая 2021)	Темы ключевых докладов на VIII Форуме (25 – 27 мая 2022)	Темы ключевых докладов на IX Форуме (24 – 26 мая 2023)
	4. Глобальная компетенция и международная мобильность для новых перспектив в педагогическом образовании (Пармиджиани Д., Президент АТЕЕ, Италия)	4. Международные перспективы научных публикаций (Рашби Н., КФУ) 5. Педагогическое образование в сложные и нестабильные времена (Эрьяман М.Ю., Президент WERA, Турция) 6. Создание исследовательского потенциала в области образования: разработка комплексного проекта оценки преподавания и педагогического образования (Татто М.Т., США) 7. Высшее образование в новой реальности – мировые тренды и перспективы (Федотова Т., США)	об основополагающих ценностях, технических возможностях и культурном понимании, которые теперь необходимы для этичного преподавания (Гелвин К., Ирландия) 4. Реформа педагогического образования, ориентированная на качество, в Китае с 1990-х годов: Ретроспектива и перспектива (Рао К., Китай)	формирования, инструментов оценивания (Груздев М.В., Ярославль) 4. Воспитание как государственный приоритет: пути реализации, ресурсы развития и теоретические заблуждения (Селиванова Н.Л., Москва) 5. Развитие педагогического образования в эпоху интернационализации университетов (Дулатбеков Н.О., Казахстан) 6. Специфика конкурентоспособности педагогического института в региональном масштабе (Отемуратов Б.П., Узбекистан)
Цифровая трансформация образования	1. Гуманитарные подходы к цифровизации образования (Лубков А.В., ректор МПГУ) 2. Важные практические навыки учителей, работающих в цифровой образовательной среде (Ромизовски А. Дж., США) 3. Электронное образование – когда начинается образование? (Шульц Дж., Великобритания)	1. Преподавание в онлайн-среде: копирование стратегий или переосмысление устоявшихся практик? (Флорес М., Португалия) 2. Видео в образовании: от «умника на сцене» до «ведущего ток-шоу». Куда дальше? (Шульц Дж., Великобритания) 3. Отношение учителей к онлайн-дискуссии и оценка ее качества при дистанционном обучении (Чошанов М.А., США) 4. Онлайн-обучение и использование инновационных методик (Маркос Х.Х.М., Испания)		1. Образовательные технологии в контексте прошлого и будущего: Как преподаватели предвосхищают ожидания и предпочтения студентов в отношении цифровых технологий (Истенич А., Словения)

Наименование тематического кластера	Темы ключевых докладов на VI Форуме (27 мая – 9 июня 2020)	Темы ключевых докладов на VII Форуме (26 – 28 мая 2021)	Темы ключевых докладов на VIII Форуме (25 – 27 мая 2022)	Темы ключевых докладов на IX Форуме (24 – 26 мая 2023)
Философия и антропология образования	1. Аккультурация в школьном контексте (Горенчик Г., Израиль) 2. Меняющийся характер профессионализма учителя: голос португальских учителей (Флорес М., Португалия) 3. (Пере)осмысление и преобразование педагогического образования: профессионализм, возможности и дистанционное обучение в изменившемся мире (Гелвин К., Ирландия) 4. «Обучение, которое важно» в исследованиях на тему педагогической деятельности и педагогического образования (Крейг Ш., США)	1. Этическая и социальная ответственность учителя перед вызовами искусственного интеллекта, аналитики обучения, поддерживающей равенство в образовании (Истенич А., Словения) 2. Януш Корчак и современные проблемы воспитания (Валеева Р.А., КФУ) 3. Поворотные моменты в исследованиях и жизни: перипетии нашего времени (Крейг Ш., США) 4. Почему так трудно быть педагогом-воспитателем в современной школе? (Селиванова Н.Л., Москва) 5. Поддержка мотивации, благополучия и успеха учащихся во времена экстремальных условий (Линч М., Великобритания)	1. Воспитательная деятельность педагога госпитальной школы: в поисках смыслов, ценностей, культурных образцов (Демакова И.Д., Москва) 2. Самостоятельность учителя в постцифровом образовательном пространстве (Итенич А., Словения) 3. Понимание сложности в преподавании и педагогическом образовании: Практическая мудрость, педагогическая пригодность и такт преподавания (Эрьяман М.Ю., Президент WERA, Турция) 4. Качество жизни и благополучие учителей (Сингх Б., Индия)	1. Подготовка учителей для изменившегося мира: мысли об основополагающих ценностях, технических возможностях и культурных представлениях (Гелвин К., Ирландия) 2. Творчество и навыки 21 века в STEM образовании (Усак М., КФУ, Турция) 3. Быть, становиться и принадлежать: профессиональная идентичность преподавателей (Багга М.К., Индия) 4. Роль образовательного лидерства для устойчивого развития (Сингх Б, Индия) 5. Компетентность современного педагога: в поисках ценностей (бразильский кейс) (Пимента М.А. де Алмейда, Бразилия)
Проблемы специального и инклюзивного образования		1. Инклюзия в сети. Как создать среду обучения для интеграции учеников с особыми образовательными потребностями (Пармиджани Д., Президент АТЕЕ, Италия) 2. Генетические и нейробиологические аспекты расстройств аутистического спектра (Кушнир С., США)		

Завершающие данные по IX Форуму связаны с выступлениями экспертов на Панельной дискуссии, посвященной педагогическому образованию. Как и во всех предыдущих случаях, высказывания экспертов были предварительно кластеризованы, и сформулированные ими констатации и предложения представлены здесь в обобщенной форме.

При ответе на первый вопрос дискуссии («Предложите три ключевые проблемы системы подготовки педагогических кадров в РФ, которые должны быть решены в процессе предполагаемой трансформации в среднесрочной перспективе?») выявились следующие пары проблем:

1. Необходимость и неизбежность персонализации образования (фокус образования – индивидуальное развитие личности) при одновременной установке на фундаментализацию, формирование единого ценностно-смыслового ядра педагогической профессии, обеспечение ценностного единства и преемственности разных уровней системы образования (уровень СПО; бакалавриат, специалитет, магистратура, новые структурные единицы – общее и специализированное высшее образование).

2. Развитие психолого-педагогической компетентности педагогов, эмоционального интеллекта и социальной ответственности одновременно со стимулированием новой управленческой культуры, ориентированной на конструктивное взаимодействие педагогов, управленцев и обучающихся.

3. Повышение «волатильности» образования и реальности («постправда», манипуляции сознанием) при одновременной установке на стабилизацию и продвижение отечественной системы педагогического образования на мировой арене; развитие традиций отечественной педагогической культуры.

4. Обеспечение фундаментализации подготовки педагога при одновременном повышении ее востребованности, практической направленности, вариативности и рефлексивности; особое внимание развитию предметно-методической подготовки педагогов.

5. Сохранность «пространства и времени» отечественной педагогической культуры, приоритетность культурологического и историко-культурного (в противоположность социокультурному) подходу при обеспечении развития и преемственности педагогического образования.

6. Становление нового типа управления педагогическими исследованиями со стороны государства (в том числе через преодоление «самоказа» исследовательской повестки и включения исследований образования в практику стратегического управления, развитие договорных и кооперативных связей между исследованиями, инновациями и массовой практикой образования) при одновременном переосмыслении ключевых категорий и методологии научного познания («Новая дидактика»).

Ответы на второй вопрос Панельной дискуссии («Каковы научно-информационные, методические и инфраструктурные дефициты предстоящей трансформации педагогического образования?») во многом повторяли и развивали темы первого вопроса:

1. Дефицитарность самосознания педагога как субъекта истории, существующего в пространстве и времени, и являющееся следствием этого непонимание происходящей трансформации как бытийного опыта, нежелание в нем участвовать и присутствовать. Разрыв между «фактической деятельностью» педагогов в системе образования и реальными запросами и условиями на развитие личности, забвение духовной проблематики в педагогике (совесть, истоки жизненной и профессиональной веры и др.).

2. Низкая востребованность и качество научных исследований в образовании: преобладание наукообразия без обращения к практике; разрыв между профессиональной деятельностью педагогов и существующей теорией, между деятельностью педагогов и системой управления; недооценка и низкая практическая значимость результатов научных исследований образования; отсутствие ответов на простые, но актуальные вопросы (какова должна быть оптимальная длительность процесса; как справляться с возникающими ошибками и затруднениями и др.)

3. Недостаточность научно-философского обоснования подготовки педагогов: разорванность и схематизм научных представлений, отсутствие диалога «идеальных» (теоретических) и «реальных» (опытных) форм знания; пренебрежение вопросами самоопределения и самопонимания, низкий уровень исторической рефлексии педагогов.

4. Отставание концептуальной и методологической базы исследований от трансформаций реальности образования (вариативность, индивидуализация, расширение открытых информационно-образовательных пространств). Неготовность науки к осмыслению исследовательской деятельности на разных уровнях: от мировой науки до опытно-экспериментальной деятельности педагога и учебно-исследовательской деятельности учащегося.

5. Несформированность государственной политики, инструментария финансирования, управления и оценки результативности комплексных исследовательских проектов с участием образовательных организаций разного уровня, представляющих разные регионы, органов публичной власти, общественных организаций, существенным образом ориентированных на совместные формы исследовательской деятельности.

При ответе на третий вопрос («Что должно измениться в системе управления (программирования, проектирования, организационных форм, паспортизации научных специальностей; критериях качества) исследованиями сферы образования?») были высказаны следующие суждения:

1. Новая антропология исследования с опорой на формулу Просвещения («Sapere aude!», то есть «Имей мужество мыслить!»): двигаться от понимания происходящих изменений к целенаправленной трансформации реальности.

2. Целенаправленное формирование у всех субъектов образования готовности и умения работать в команде («Будущее принадлежит командам!») как в реальном, так и виртуальном пространстве.

3. Новая проблематизация человека и личности в образовательном пространстве в контексте гуманитарных категорий (индивидуальность, личностное достоинство, идентичность, выбор и др.).

4. Программно-целевое управление исследованиями в образовании как альтернатива и авторитарному управлению, и единоличному безответственному выбору тематик и целей.

5. Повышение требовательности к доказательности исследований в образовании и ответственности исследователя.

При ответе на четвертый вопрос («Как должна измениться система подготовки исследовательских кадров для сферы образования?») эксперты назвали следующее:

1. Необходимость ориентации подготовки исследователей на глобальные стандарты доказательности и выполнение исследований в рамках крупных национальных исследовательских проектов.

2. Профессионализация сопровождения исследовательской деятельности: разработка систем дополнительного образования для научных руководителей и тьюторов в сфере исследований образования.

3. Приоритетность подготовки к участию в междисциплинарных и многофункциональных исследованиях.

4. Разработка и реализация стандартов исследовательской деятельности (для профессиональных исследований, ориентированных на решение крупных проблем в соответствии с глобальными тенденциями) и исследовательской активности (ориентированных на опытно-экспериментальную и учебно-исследовательскую деятельность педагогов-практиков и обучающихся);

5. Запуск федерального проекта многоуровневой подготовки исследователей образования («Федеральная исследовательская магистратура» в области наук об образовании).

При ответе на пятый, заключительный вопрос Панельной дискуссии («ваше видение трёх неотложных шагов по трансформации педагогического образования и его научно-информационной инфраструктуры») эксперты предложили следующее:

1. Разработка, апробация и внедрение в систему подготовки педагогических кадров нового поколения практико-ориентированных ФГОС 4.0.

2. Государственная приоритетизация – расстановка исследовательских и инновационных проектов трансформации по степени значимости; выявление необходимых и избыточных проектов.

3. Завершение создания и апробации цифровых сервисов в сопровождении исследовательской деятельности.

4. Модернизация исследовательской магистратуры и аспирантуры в области наук об образовании как федерального проекта.

5. Принятие мер по созданию и развитию разновозрастных междисциплинарных и межрегиональных сообществ в системе общего и педагогического образования; развитие механизмов коллаборации в междуниверситетском взаимодействии.

6. Разработка методологии междисциплинарных исследований в образовании с учетом политико-административных, управленческих, финансовых аспектов; развитие просветительской деятельности в сфере образования, ориентированной на признание обществом значимости и актуальности происходящих изменений в образовательной сфере.

7. Приоритетное развитие исследований в области профессионального образования (научная специальность 5.8.7. – Методология и технология профессионального образования).

Наиболее интересными данными, связанными с первым днем Форума, помимо очевидного снижения интенсивности участия от церемонии открытия (218) до пленарного заседания 3 во второй половине дня (58), является распределение посетителей между пленарным заседанием 2, имевшим общетеоретическую направленность (54), и заседанием Федерального учебно-методического объединения высшего образования по УГСН 44.00.00 (75), проходившими параллельно (14.00 – 16.00). Есть основания полагать, что практико-ориентированные мероприятия, включенные в крупные федеральные программы и проекты, демонстрируют несколько большую привлекательность, чем мероприятия теоретико-методологического характера.

Комплексный анализ посещаемости мероприятий второго и третьего дня работы Форума, помимо вполне ожидаемой динамики (средняя посещаемость мероприятий третьего дня оказалась ниже, чем второго), позволил зафиксировать следующие факты:

- Наименьшей популярностью пользуются «секторальные» секции, ориентированные на узкий тематический профиль (например, «Клиническая психология в образовании», «Взаимодействие СУНЦа и университета», «Исследование учебной автономии», «Образовательная среда шахматной культуры»), имеющие возрастные или статусные маркеры (например, «Круглый стол молодых ученых»; «Бразильско-российско-индийская сессия молодых исследователей»; «Презентация программ стажировок для преподавателей»). Также среди мероприятий малой посещаемости оказались события национально-культурной и культурологической направленности («Национальные политики и программы высшего образования»; «Языковое образование в России и за рубежом»; «Наследие татарских просветителей»). Подчеркнем, что в каждом из этих случаев малое количество участников означает лишь необходимость более глубокого изучения всего комплекса значений и смыслов, связанных с мероприятиями этих типов, в том числе: определение политико-управленческого контекста их проведения; состав и мотивация участников, каналы информирования заинтересованных лиц; формы осмысления результатов и подведения итогов. Это же позволит при необходимости внести некоторые коррективы в систему их организации и проведения.

- При сравнении мероприятий, посещаемость которых была средней (с), и достаточно близких им по теме, но посещаемость которых была ниже средней (нс) (например, «Психолого-педагогические исследования в образовании» (с) и «Психолого-педагогическое сопровождение программ педагогической направленности в вузе» (нс); или «Профессиональное мастерство учителя в истории и современности» (с) и «Историко-педагогическое наследие развития педагогического образования» (нс) и т.д.), можно отметить, что фокусировка на собственно педагогическом аспекте проблемы (т. е. деятельности учителей) способно повысить актуальность события (в сравнении с акцентированием аспекта подготовки). В целом этот вывод не кажется удивительным: чем более качественным является педагогическое образование, тем активнее взаимодействие системы подготовки педагогических кадров с педагогической практикой. Иными словами, содержание педагогического образования есть проекция содержания педагогической деятельности, в связи с чем обсуждение проблем педагогической деятельности становится определяющим и для системы педагогического образования.

- При сопоставлении секций, посещаемость которых была средней и выше средней, следует отметить, что большинство ориентировано на отдельные аспекты профессиональной деятельности и соответствующие им технологии («Культура работы с исследованиями у практиков»; «Образовательные и медицинские технологии в обучении детей с РАС» и «Методы прикладного анализа поведения детей с РАС», «Школьное образование и цифровые технологии», «Наставничество как комплексный феномен»; «Мотивация профессиональной карьеры обучающихся педагогических классов»; «Права детей и современный педагог» и т. д.).

- Наибольшая численность отмечается на мероприятиях, имеющих, с одной стороны, отчетливо междисциплинарный характер (Панельная дискуссия по педагогическому образованию; круглый стол «Цифровая дидактика»; «Социальная адаптация детей и подростков с ОВЗ»), а с другой стороны, имеющих прямое отношение к конкретным политико-административным решениям («Удержание моло-

дого педагога в профессии»; «Стратегии развития региональных систем сопровождения РАС» и т. д.).

Результаты анкетирования в части формулировки тематики актуальных инновационных и исследовательских проектов, которые респонденты готовы предложить или посетить, в целом соответствует данным по посещаемости секций, однако вносит в эту статистику некоторый дополнительный смысл. Из выделенных 5 кластеров *теоретико-методологические проблемы образования* (утрата культурного наследия, преемственности, прерывание исторических традиций, недостаточность методологической подготовки педагогов и др.) были оценены как наименее актуальные.

Что касается оставшихся четырех кластеров, то каждый из них может с достаточной определенностью быть соотнесен с системой полюсов: «управленческий – профессиональный» и «практический – теоретический». Наиболее высоко оценивается значимость «управленческого – практического» кластера: к нему относятся все вопросы, связанные с решением социальных проблем, обеспечением прав и действием ограничений по тем или иным основаниям. Следующую по значимости группу представляет «профессиональный – практический» кластер, к которому относятся вопросы практической деятельности педагога, наличие у него необходимых внутренних и внешних ресурсов для решения актуальных проблем. Следующая группа проблем может быть соотнесена с «управленческим – теоретическим» кластером: к нему относятся вопросы бюрократизации образовательных процессов, аттестации, нормирования труда. Наконец, замыкают эту последовательность проблемы «профессионального – практического» кластера, проявляющиеся в ситуациях развития и саморазвития, инклюзии, профессиональной культуры.

Интересной проекцией этой системы приоритетов стали ответы на вопросы о приоритетности отдельных направлений исследований, согласно «Программе фундаментальных научных исследований в РФ до 2030 года». Здесь также выделяются четыре группы проблем, ранжированные в порядке убывания субъективной значимости.

- Наивысшей значимостью, как и следовало ожидать, обладают проблемы «Практической педагогики» (в него входят выборы «Психолого-педагогического сопровождения индивидуальных образовательных траекторий» – 76 выборов; «Новые подходы к содержанию и методам педагогической деятельности» – 74 выбора и «Проблемы и перспективы цифровой трансформации педагогического образования» – 72 выбора; всего 222 выбора). Иными словами, речь идет о проблемах, связанных с адекватной рефлексией и проекцией новой социально-образовательной ситуации на педагогическую деятельность, создание эффективных инструментов ее проектирования и осуществления в этом контексте.

- Следующий кластер определяется проблемами «Социализации и воспитания детей в условиях современного информационно-культурного пространства» (111 выборов). Это в очередной раз указывает на то, что образование в современном мире рассматривается как одна из социально-гуманитарных практик, связанных со взрослением, социализацией. И чем лучше образование осознает этот свой новый («сферный», а не «системный») статус, тем эффективнее будет образовательная политика и успешнее ее результаты.

- Третий и четвертый по степени значимости кластеры могут быть описаны как проблемы трансформации системы педагогического образования («Ресурсы перехода педагогического образования на инновационный путь развития» – 59 выборов) и теоретико-методологические проблемы исследований образования (в том

числе «Междисциплинарных исследований современного детства» и «Научного обоснования стратегий развития образовательных систем» – тоже 59 выборов).

Весьма важная информация о запросе участников Форума на направления исследований и инноваций содержится в приоритетизации дефицитов профессиональной подготовки педагогов. Несмотря на то что количество обобщенных трудовых действий здесь достаточно велико (19), их можно кластеризовать в виде некоторых «обобщенных компетенций» и вновь упорядочить по общему количеству выборов:

1. технологические компетенции (в том числе «Разработка и реализация инновационных образовательных программ» – 33 выбора; «Навыки деятельности в цифровой среде» – 33 выбора; «Практическая готовность к работе в инклюзивной среде» – 29 выборов; «Разработка и реализация программ воспитания и развития» – 22 выбора; «Планирование, проведение и анализ эффективности учебных занятий» – 21 выбор; «Практическое владение интерактивными формами образовательной деятельности» – 16 выборов; «Организация объективной диагностики и мониторинга образовательных достижений» – 15 выборов; «Формирование универсальных учебных действий» – 14 выборов; всего 180 выборов);

2. научно-методические компетенции («Практические знания ФГОС и ФОП и готовность к их реализации в практической деятельности» – 81 выбор и «Углубленные знания преподаваемого предмета» – 53 выбора; всего 134 выбора);

3. управленческие компетенции («Управление поведением обучающихся и поддержание безопасной и комфортной образовательной среды» – 48 выборов и «Формирование мотивации к обучению» – 47 выборов; всего 95 выборов);

4. социально-психологические компетенции (в том числе «Эффективное психолого-педагогическое взаимодействие с учащимися» – 14 выборов; «Организация продуктивного взаимодействия с коллегами и партнерами» – 13 выборов; «Организация и поддержание позитивных взаимоотношений с родителями» – 12 выборов; «Профилактика негативного поведения обучающихся» – 10 выборов» и «Поддержка деятельности органов самоуправления» – 8 выборов; всего 57 выборов);

5. профессионально-личностные компетенции (в том числе «Комплексная диагностика образовательных достижений» – 5 выборов и «Организация эмоционально-значимых дел-событий» – 4 выбора; всего 9 выборов).

Наиболее дефицитными и, соответственно, востребованными считаются методические, технологические компетенции, связанные, как и ожидалось, с практической педагогической деятельностью. Вторыми по степени дефицитности оказываются научно-предметные знания, определяющие полноту и глубину знания преподаваемого предмета, и готовность работать на повышенном уровне. Третий и четвертый кластер представлены, соответственно, управленческими компетенциями, проявляющимися в способности управлять детским коллективом, и психолого-педагогическими, определяющими качество взаимодействия между всеми субъектами образовательного пространства. Наконец, наименьшие оценки дефицитности связаны с профессионально-личностными компетенциями, проявляющимися в способности оценивать индивидуальное развитие учащихся и организовывать ценностно-значимые дела-события.

Говоря о распределении ответов на вопрос об актуальности «стратегических проектов», следует отметить несколько значимых фактов:

1. В среднем примерно по 10% респондентов придерживаются «негативных» («тема совершенно неактуальна») или «дистанцированных» оценок («не знаю»).

2. Общие оценки актуальности проектов, связанных с обновлением образовательных стандартов и содержания педагогического образования, в целом находят-

ся на довольно высоком уровне (около 75%), при этом большинство респондентов отмечают, что эти проекты перспективны, скорее, как личностные или региональные (придание им федерального статуса поддерживают только 7,4%).

3. Общие оценки актуальности проектов, связанных с созданием единой системы подготовки исследователей и инноваторов для сферы образования, находятся на уровне 80%, при этом респонденты считают, что эти проекты должны быть примерно в равной степени ориентированы на федеральные, региональные и индивидуальные запросы (если точно, то 29% – 23,5% – 29% соответственно). По сути, это означает заявку на создание единого платформенного решения федерального уровня по подготовке исследователей и инноваторов в сфере образования, обеспечивающего максимальную адаптивность и вариативность в соответствии с региональными и индивидуальными потребностями.

4. Проекты цифровой трансформации педагогического образования и регионализации систем подготовки педагогических кадров имеют сходные профили. Примерно одна пятая респондентов высказывается о них негативно или незаинтересованно (17,3% и 20% соответственно); относительное большинство поддерживает их региональный статус (32,9 и 29,9% соответственно); а около половины хотели бы придать этим проектам федеральный или индивидуальный статус (49,8% и 50% соответственно). Эти данные свидетельствуют в пользу того, что акцент здесь должен быть сделан на формировании региональных проектов и выстраивании отношений коммуникации и кооперации между ними (с перспективой перерастания их на федеральный уровень), но и на развитии индивидуальных связей между участниками.

Два общих вопроса в заключении анкеты были посвящены самоопределению респондентов в отношении собственного участия в исследовательских и инновационных проектах, их предполагаемой роли. Весьма примечательно, что 11,9% высказали отрицательное отношение к идее участия. Не менее примечательно и то, что примерно равные доли респондентов либо выразили согласие принять участие в проектах, либо еще не определились окончательно (43,6% и 44,4% соответственно). Это подтверждает предположение о том, что запрос на исследования и инновации в образовании характеризуется сочетанием двух равнозначных компонентов: общей положительной установки и потребности в понимании конкретных результатов и выгод от их реализации. Соотнесение тематики исследований и инноваций с актуальными потребностями сферы образования позволит обеспечить практически полную (на уровне 90%) поддержку этим проектам; напротив, отсутствие такой связи сделает трансформацию заложницей авторитарных методов (больше половины потенциальных участников относятся к ней отрицательно либо дистанцируются от происходящего).

Ответы на вопрос о ролевой самоидентификации потенциальных участников исследовательских и инновационных проектов интересен в качестве ориентировочной модели построения организационно-управленческой схемы. Так, из 259 ответивших на вопрос респондентов около 80% сообщили о своей готовности выступить педагогом-экспериментатором (112 ответов) и ученым-исследователем (93 человека). Оставшиеся 20% согласились управлять этим процессом, при этом около половины из них (28, или 10,8%) хотели бы координировать группу молодых исследователей, а еще из 26 респондентов ровно половина (13) согласна выступить в качестве регионального координатора, а другая половина – стать руководителем инновационной площадки или координатором федерального уровня.

Анализ тематики выступлений приглашенных спикеров («ключевые спикеры») позволил выделить четыре основных кластера тем, которые являются определяющими для форумов 2020 – 2023 года. Кратко охарактеризуем каждый из кластеров.

1. Проблемы образовательной политики. Актуальность тем этого кластера колеблется вокруг средних значений: 4 выступления в 2020 году, 7 – в 2021, 4 – в 2022 и 6 – в 2023. При этом происходит некоторый сдвиг от профессиональных проблем – к все более интенсивному осмыслению социально-политического и ценностного контекста происходящих трансформаций педагогического образования.

2. Цифровая трансформация образования. Динамика количества выступлений в этом кластере достаточно парадоксальна, на первый взгляд: несмотря на то что именно 2020 год обозначил тенденцию к переходу к онлайн-обучению, в 2020 и 2021 году на форуме было представлено 3 и 4 темы, связанных с цифровизацией, однако в 2022 году таких тем фактически не было, и в 2023 году только одно выступление может быть соотнесено с этой проблематикой. Весьма вероятно, что, с одной стороны, цифровые технологии в образовании стали частью рутинной деятельности и не требуют какого-то специального обсуждения, а с другой стороны, все большую роль начинают играть не столько проблемы осмысления педагогической культуры в цифровой среде, сколько вопросы образовательной политики, связанные с выбором конкретных решений, оценки их эффективности, что требует специализированного состава участников и перевода обсуждения из разряда научной дискуссии в политический контекст (общественные слушания, принятие постановлений и др.).

3. Кластер «философии и антропологии образования» представлен достаточно постоянным количеством выступлений (4 на Форуме–2020, 5 – на Форуме–2021, 4 – на Форуме–2022 и 5 – на Форуме–2023). Причём внутри этого кластера может быть выделено несколько относительно самостоятельных тенденций: культурно-историческая антропология воспитателя и воспитания; философская антропология образования; теоретико-методологические проблемы стратегического управления развитием образовательных систем.

4. Наименьший в количественном отношении кластер инклюзивного образования представлен только докладами двух иностранных участников на форуме 2021 года. Это может означать, что при внешней актуальности и востребованности проблематика инклюзивного образования еще не стала объектом углубленной научной рефлексии и проектирования в отечественном научно-образовательном пространстве.

Дискуссия

На сегодняшний день мы можем констатировать в качестве свершившегося факта формирование нового направления междисциплинарных исследований в сфере образования с условным названием «Исследования урока» (Lesson Studies), в рамках которого выполняются специальные исследования (Elliot, 2019) и публикуются монографии (Richit & Tomkelski, 2023).

По-видимому, одной из первоочередных задач инноваций в сфере педагогического образования должно стать формирование направления «Conference Studies». Совершенно очевидно, что на сегодняшний день мы не имеем его адекватного методологического образа. В то же время уже выполнен ряд исследований, посвященных таким аспектам, как:

– специфика «конференционного опыта» (Gottlieb et al., 2022);

- особенности лексики, используемой в конференционных презентациях (Dang, 2022);
- обзорные и обобщающие исследования тематики конференций, как средства понимания действующих в науке тенденций (Zhang et al., 2023).

Заключение

В завершение еще раз отметим предварительный характер сделанных выводов, связанный в значительной степени с новизной поставленных задач и отсутствием сложившейся традиции исследований конференций. Отметим некоторые выводы, которые могут быть полезны как при проведении последующих Форумов IFTE, так и для более широкого круга конференционных событий в педагогическом образовании и социально-гуманитарной сфере в целом.

1. Полевая репрезентация реальности образования определяется концептуальной недостаточностью имеющихся категорий («система», «практика», «инновационный процесс», «исследование»), поскольку задает более многомерную и динамичную смысловую реальность «возможностей», «приоритетов», «установок».

2. Каждое крупное мероприятие (форум, конференция, семинар) представляет собой не только проявление уже имеющихся смыслов и отношений, но и пространство их взаимодействия и последующего изменения. В этом отношении становится проблемой сама возможность «объективного определения» состояния поля, поскольку каждое описание включает в себя и аспект фиксации, и аспект трансформации одновременно.

3. Проектирование, организация и комплексная оценка результативности крупного мероприятия может быть осуществлена с точки зрения «полевого подхода» как совокупность произошедших и ожидаемых полевых трансформаций. Как уже было отмечено, на сегодняшний день отсутствует сколько-нибудь полная система методов описания поля, однако некоторые из аспектов могут быть оценены исходя из производимых выборов, иерархий, приоритетов, ценностных установок.

4. Обобщенным выводом, следующим из анализа множества параметров Форума 2023 года, является необходимость максимальной интеграции собственно исследовательского, практического и управленческого компонентов: именно те направления и темы, которые обеспечивают эффективное взаимодействие представляющих их субъектов и компонентов знания, в наибольшей степени востребованы.

5. Особое внимание при подготовке и проведении будущих конференций должно быть уделено планированию мероприятий, имеющих «секторальный» характер (по тематике, составу участников и т. д.). Здесь необходимы: углубленный анализ потенциальной аудитории, ее запросов и ожиданий; выстраивание соответствующей «преконференционной» и «постконференционной» активности; работа по предварительной ориентировке и согласованию позиций среди выступающих и участников; проработка каналов распространения информации, форм осмысления результатов и подведения итогов.

6. Условием повышения востребованности обсуждений является включение проблем трансформации педагогического образования в контекст трансформации практики образования, а последних – в общий контекст социокультурных и исторических изменений. При этом важна последовательность обоснований: именно социокультурные трансформации являются базовыми, реконструкция образовательных практик является результатом рефлексии этих изменений и, наконец, модернизация педагогического образования есть ответ на трансформацию образовательных систем и практик.

7. Оценка значимости и востребованности отдельных тем и явлений в образовательной сфере в целом поддается действию двух параллельно действующих оттошений: по линиям «управленческие – профессиональные проблемы» и «практические – теоретические аспекты» (первый компонент в каждой паре оценивается как более значимый, второй – как менее значимый). Соответственно, есть возможность предварительной оценки посещаемости каждого из событий конференций, посвященных проблемам образования.

8. С точки зрения иерархии проблем исследований в сфере педагогического образования, абсолютный приоритет принадлежит проблемам практической педагогики, за ним следуют проблемы социализации и воспитания в условиях современного мира и, наконец, третье-четвертое место делят собственно проблемы модернизации педагогического образования и внутриметодологические проблемы наук об образовании.

9. В исследованиях профессиональной деятельности и педагогической культуры наиболее проблемными считаются недостатки в технологической оснащенности педагогов, за ними следуют проблемы научно-методической подготовки, управленческие и социально-психологические компетенции, а завершают этот ряд профессионально-личностные компетенции.

10. Подавляющее большинство участников конференции в целом позитивно или нейтрально оценивают возможность своего активного участия в исследованиях и инновациях, однако принципиальным для них условием является понимание взаимосвязи предлагаемых проектов и «ощутимых» показателей качества образования. Некоторые проекты оцениваются скорее как поле индивидуальных или локальных действий (например, создание цифровой инфраструктуры образовательных стандартов), некоторые – как федеральные инициативы, предполагающие активное участие регионов и отдельных институтов (например, проект федеральной исследовательской магистратуры в сфере образования). Наконец, есть проекты, которые считаются прерогативой региональных образовательных систем. Однако не менее важной представляется их открытость для коммуникации на федеральном уровне и индивидуального участия (таковы проекты в области цифровой трансформации образования и развития региональных научно-образовательных систем).

11. По мнению экспертного сообщества, представленного на Форуме IFTE-2023, приоритетами трансформации педагогического образования на ближайшую перспективу должны стать:

1) повышение привлекательности педагогического образования, как ведущего элемента социально-гуманитарных практик XXI века, важного ресурса развития российского общества, сохранения исторической и культурной преемственности, повышения статуса России в мире;

2) обеспечение единства персонализации педагогического образования, как ориентации на формирование уникальной личности педагога – носителя ценностного сознания, широкого набора стратегий и технологий профессиональной деятельности в изменяющихся условиях, но при этом и фундаментализация процесса подготовки с опорой на исторические культурно-философские детерминанты;

3) повышение качества научно-методологического обеспечения образовательных реформ за счет придания большей практической направленности исследованиям и инновациями; диалог различных форм знания; стимулирование профессионального самоопределения; внедрение стандартов «доказательного» образования; формирование государственной политики по управлению междисциплинарными

исследовательскими коллективами, использованию исследовательских данных в принятии решений и подготовке исследовательских кадров.

12. Особый интерес в процессе подготовки и проведения юбилейного X Международного форума по педагогическому образованию (IFTE-2024) представляет построение открытого рефлексивного культурно-образовательного поля педагогического образования, позволяющего 1) рефлексивно оценивать взаимовлияние процессов, связанных с X Форумом, и более общих трансформаций российского педагогического образования, историко-культурных трансформаций в целом; 2) дать комплексную оценку запросов и влияний X Форума на подсистемы общего и педагогического образования (образовательные и воспитательные практики; управление сферой образования; междисциплинарные исследования и управление инновационной деятельностью; межрегиональные и международные связи в сфере педагогического образования и т. д.); 3) осуществлять планирование и микроменеджмент отдельных событий Форума с опорой на полевые данные; 4) оптимизировать инфраструктуру форума с учетом полевых условий и процессов.

Список литературы

- Adedoyin, O. B., Soykan, E. Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities // *Interactive learning environments*. – 2023. – Vol. 31. – No. 2. – P. 863–875. – DOI:10.1080/10494820.2020.1813180
- Asgher, T., Hanif, A. (2021). Exploring the Impact of Online Teaching Method on Higher Education during COVID19 Pandemic: Students' and Teachers' Perspective // *Research Journal of Social Sciences & Economics Review*. – Vol. 2. – No. 1. – P. 120–134. –DOI:10.36902/rjsser-vol2-iss1-2021(120-134)
- Borges, L., Castro, E. Autonomy, Empathy and Transformation in Language Teacher Education: A Qualitative Study // *Studies in Self-Access Learning Journal*. – 2022. – Vol. 13. – No. 2. – P. 286–304. – DOI:10.37237/130207
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press. – 332 p.
- Chioke, S. Ch., Ukeje, I. O., Mbamalu, K. U., Oranekwu, D. C. (2023). Rethinking the Function of Quality Education towards Societal Transformation and Sustainable Development in African States: Nigeria's 21st Century in Perspective // *Archives of Educational Studies*. – Vol. 3. –No. 1. – P. 35–61.
- Dang, T. N. Y. (2022). A corpus-based study of vocabulary in conference presentations // *Journal of English for Academic Purposes*. – Vol. 59. – 101144. –DOI:10.1016/j.jjeap.2022.101144
- Elliot, J. (2019). What is Lesson Study? // *European Journal of Education*. – Vol. 54. – No. 2. – P. 175–188. – DOI:10.1111/ejed.12339
- Godskesen, T., Eriksson, S., Oermann, M.H., Gabriellsson, S. (2022). Predatory conferences: a systematic scoping review // *BMJ Open*. – Vol. 12(11). – e62425. – DOI:10.1136/bmjopen-2022-062425
- Gottlieb, M., Sebok-Syer, S.S., Bawden, A., Shah, M., Jordan, J. (2022). “Faces on a screen”: A qualitative study of the virtual and in-person conference experience // *AEM Education and Training*. – Vol. 6. – No. 6. – e10827. – DOI:10.1002/aet2.10827
- Kaplick, P. (2017). Conference Report: The Islamic Association of Social and Educational Professions in Germany // *The American Journal of Islamic Social Sciences*. – Vol. 34. – No. 3. –P. 149–151.
- Mallillin, L.L.D., Caranguian, R.G. (2023). Management of educational system and practice: a guide to academic transformation // *British Journal Arts and Humanities*. – Vol. 5. – No. 3. – P. 131–141. – DOI:10.34104/bjah.02301310141
- Morris, J. (2023). Reflections on the Lambeth Conference // *International Journal for the Study of the Christian Church*. – Vol. 23. – No. 2. – P. 1–8. – DOI:10.1080/1474225X.2023.2184041

- Pöllmann, A. (2021). Bourdieu and the Quest for Intercultural Transformations // SAGE Open. – Vol. 11. – No. 4. – P. 1–8. – DOI: 10.1177/21582440211061391
- Richit, A., Tomkelski, V. L. (Eds.) (2023). *Lesson study em Matemática*. – Curitiba: CRV.
- UNESCO. Educational Disruption and Response, 2020. – URL: <https://www.unesco.org/en/articles/covid-19-educational-disruption-and-response> (дата обращения: 11.08.2023).
- Whitehead, J. (2009). Self-study, Living Educational Theories, and the Generation of Educational Knowledge // Studying Teacher Education. A journal of self-study of teacher education practices. – Vol. 5. – No. 2. – P. 107–111. – DOI:10.1080/17425960903306476
- Zhang, J., Torchet, R., Julienne, H. (2023). Gender-based disparities and biases in science: An observational study of a virtual conference // PLoS ONE. – Vol. 18. – No. 6. – e0286811. – DOI:10.1371/journal.pone.0286811
- Zheng, Y. (2023). Impact of American Education System Under the Covid-19 Pandemic Period. The International Conference on Interdisciplinary Humanities and Communication Studies // Lecture Notes in Education Psychology and Public Media. – Vol. 7. – No. 1. – P. 97–103. – DOI:10.54254/2753-7048/7/20220737

References

- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 863–875. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Asgher, T., & Hanif, A. (2021). Exploring the Impact of Online Teaching Method on Higher Education during COVID19 Pandemic: Students' and Teachers' Perspective. *Research Journal of Social Sciences & Economics Review*, 2(1), 120–134. [https://doi.org/10.36902/rjsser-vol2-iss1-2021\(120-134\)](https://doi.org/10.36902/rjsser-vol2-iss1-2021(120-134))
- Borges, L., & Castro, E. (2022). Autonomy, empathy and transformation in language teacher education: A qualitative study. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 13(2), 286–304. <https://doi.org/10.37237/130207>
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Chioke, S. Ch., Ukeje, I. O., Mbamalu, K. U., & Oranekwu, D. C. (2023). Rethinking the Function of Quality Education towards Societal Transformation and Sustainable Development in African States: Nigeria's 21st Century in Perspective. *Archives of Educational Studies*, 3(1), 35–61.
- Dang, T. N. Y. (2022). A corpus-based study of vocabulary in conference presentations. *Journal of English for Academic Purposes*, 59(3), 101144. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101144>
- Elliot, J. (2019). What is Lesson Study? *European Journal of Education*, 54(2), 175–188. <https://doi.org/10.1111/ejed.12339>
- Godskesen, T., Eriksson, S., Oermann, M. H., & Gabrielsson, S. (2022). Predatory conferences: a systematic scoping review. *BMJ Open* 12(11), e62425. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-062425>
- Gottlieb, M., Sebok-Syer, S. S., Bawden, A., Shah, M., & Jordan, J. (2022). “Faces on a screen”: A qualitative study of the virtual and in-person conference experience. *AEM Education and Training*, 6(6), e10827. <https://doi.org/10.1002/aet2.10827>
- Kaplick, P. (2017). Conference Report: The Islamic Association of Social and Educational Professions in Germany. *The American Journal of Islamic Social Sciences*, 34(3), 149–151.
- Mallillin, L. L. D., & Caranguian, R. G. (2023). Management of educational system and practice: a guide to academic transformation. *British Journal Arts and Humanities*, 5(3), 131–141. <https://doi.org/10.34104/bjah.02301310141>
- Morris, J. (2023). Reflections on the Lambeth Conference. *International Journal for the Study of the Christian Church*, 23(2), 1–8. <https://doi.org/10.1080/1474225X.2023.2184041>
- Pöllmann, A. (2021). Bourdieu and the Quest for Intercultural Transformations. *SAGE Open*, 11(4), 1–8. <https://doi.org/10.1177/21582440211061391>
- Richit, A., & Tomkelski, V.L. (Eds.) (2023). *Lesson study em Matemática*. Curitiba: CRV.
- UNESCO. Educational Disruption and Response (2020). Accessed August 11, 2023 at: <https://www.unesco.org/en/articles/covid-19-educational-disruption-and-response>

- Whitehead, J. (2009). Self-study, Living Educational Theories, and the Generation of Educational Knowledge. *Studying Teacher Education. A journal of self-study of teacher education practices*, 5(2), 107–111. <https://doi.org/10.1080/17425960903306476>
- Zhang, J., Torchet, R., & Julienne, H. (2023). Gender-based disparities and biases in science: An observational study of a virtual conference. *PLoS ONE*, 18(6), e0286811. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0286811>
- Zheng, Y. (2023). Impact of American Education System Under the Covid-19 Pandemic Period. The International Conference on Interdisciplinary Humanities and Communication Studies. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 7(1), 97–103. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/7/20220737>

Being, Becoming, and Belonging: Professional Identity of Teacher Educators

Manpreet Kaur Bagga

Partap College of Education, Ludhiana, India

E-mail: moneypreet74@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3177-6093>

DOI: 10.26907/esd.18.3.03

EDN: MUUGBJ

Submitted: 1 March 2023; Accepted: 1 June 2023

Abstract

Teacher education plays an essential role in shaping the quality of education, and teacher educators are central to this process. The paper explores the personal and professional aspects that constitute the professional identity of teacher educators, shedding light on their journey from classroom teachers to facilitators of fellow educators' growth. This article delves into the intricate model of professional identity of teacher educators, examining the dimensions of being, becoming, and belonging within this dynamic role. The concept of 'being' a teacher educator encompasses the multifaceted roles and functions these educators undertake. The aspect of 'becoming' a teacher educator focuses on the transition from classroom teaching to teacher education. The paper examines the two prominent pathways into this role: the academic pathway, driven by advanced academic pursuits, and the practitioner's pathway, chosen by experienced educators seeking a shift from schools to training institutions. The concept of 'identity shock' during this transition is explored, along with the heightened intellectual engagement that emerges as teacher educators grapple with new challenges and opportunities. The theme of 'belonging' uncovers teacher educators' affiliations with various communities, each shaping their professional identity. The paper highlights the role of collective affinities in shaping teacher educators' teaching methods, research endeavours, and leadership approaches.

Keywords: professional identity, teacher educators, teacher education, school communities.

Быть, становиться и принадлежать: профессиональная идентичность педагогов высшей школы

Манприт Каур Багга

Партапский колледж образования, Лудхиана, Индия

E-mail: moneypreet74@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3177-6093>

DOI: 10.26907/esd.18.3.03

EDN: MUUGBJ

Дата поступления: 1 марта 2023; Дата принятия в печать: 1 июня 2023

Аннотация

Педагогическое образование играет важную роль в формировании качественного образования, и преподаватели высшей школы занимают центральное место в этом процессе. В статье рассматриваются личностные и профессиональные аспекты профессиональной идентичности педагогов высшей школы, их профессиональный путь от классного руководителя до фасилитатора.

В статье анализируется сложная модель профессиональной идентичности преподавателя через призму «бытия», «становления» и «принадлежности». Понятие «быть» включает в себя разные роли и функции, которые выполняет педагог. Аспект «становления» сосредоточен на переходе педагога от классного руководителя до педагога высшей школы. В исследовании рассматриваются два основных пути перехода на эту роль – академический (с акцентом на научные исследования) и практический. Вторым вариантом выбирают опытные педагоги, желающие перейти из школы в высшие учебные заведения. Изучается понятие «шок идентичности» при переходе на новую роль, а также повышенная интеллектуальная активность, возникающая по мере того, как преподаватель решает новые задачи и использует новые возможности. Аспект «принадлежность» раскрывает включение педагогов в различные сообщества, которые формируют их профессиональную идентичность. В статье исследуется роль трудовых отношений внутри коллектива в формировании методов преподавания, исследовательской деятельности и подходов к управлению.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, педагоги высшей школы, педагогическое образование, школьные сообщества.

Introduction

Teacher education stands as a cornerstone of educational advancement, playing a pivotal role in shaping the quality of instruction, student learning outcomes, and the overall development of societies. It equips educators with the knowledge, skills, and competencies required to effectively navigate the complexities of modern classrooms. Teacher education serves as a platform for educators to gain a deep understanding of pedagogical theories, methodologies, and best practices (Smith & Ingersoll, 2004). During their training, teachers gain insights into evidence-based instructional strategies that cater to diverse learning styles and abilities. As a result, they are better equipped to create engaging, inclusive, and effective learning environments that promote student engagement and active participation (Darling-Hammond, 2017). A well-structured teacher education program equips educators with the tools to design dynamic lesson plans, employ innovative technologies, and differentiate instruction to meet the needs of every student (Zeichner & Conklin, 2008). But unfortunately, teacher education was seen at times “as a marginal part of the university, criticized for its lack of rigour, but discouraged from trying to be anything else” (Lanier & Little, 1986, p. 565). Teacher education is not given the due importance in university life then how the role of teacher educator, one of the important factors of teacher education, can be perceived?

Teacher educators are not only skilled teachers themselves, but also play a crucial role in cultivating the skills and dispositions of aspiring teachers. The professional identity of teacher educators is a dynamic amalgamation of pedagogical expertise, scholarly inquiry, and a deep commitment to shaping the future of education. Their identity is rooted in a rich tapestry of experiences, encompassing both classroom teaching and the scholarly pursuit of educational research. Teacher educators serve as role models, imparting not only subject knowledge and instructional strategies, but also fostering a reflective and growth-oriented mindset among their students. This multifaceted identity is further defined by a dedication to staying attuned to the evolving landscape of education, adapting their approaches to align with new methodologies, technologies, and cultural shifts. As conduits of knowledge and transformation, teacher educators wield significant influence in shaping the standards and practices of education, leaving an indelible mark on both individual educators and the broader educational ecosystem. A teacher educator's journey involves self-discovery, continuous growth, and a sense of connection to the larger educational community. This article delves into the concepts of being, becoming, and belonging in the context of teacher educators' professional identity, highlighting their profound impact on pedagogical practices, professional development, and the overall enhancement of the education system.

Literature Review

A substantial body of literature emphasizes the significance of teacher cognition, expertise, and decision-making within the educational context (Elbaz, 1983, 1991; Schon, 1983 Shulman, 1987). Considerable attention has been given to teacher identity (Connelly & Clandinin, 1999; Day, 2004; Korthagen, 2004), the intersection of professional and personal aspects in teaching (MacLure, 1993a; Palmer, 1998), and the socio-cultural dimensions of classroom dynamics (Bishop & Glynn, 2003; Darling-Hammond, 1997; Ladson-Billings, 1995; Nuthall, 1999). In other words, what school teachers think, what they value, the pedagogies they believe in, who they are as personalities, and how they relate to learners and to one another as a professional community affect student outcomes. By extrapolation, it is reasonable to infer that these factors are significant in the context of teacher education also. If the effectiveness of school teaching is substantially influenced by both the identity of the teachers and their methods and content of instruction, it follows that the quality of teacher education is likewise susceptible to influenced teacher educators' identities, instructional approaches, and subject matter.

But what do we know about teacher educators? How do teacher educators play a vital role in preparing and empowering the teachers of tomorrow?

When considering the fundamental aspects of teacher educators, there seems to be a noticeable deficiency in the foundational comprehension of the social attributes that constitute teacher educators as a professional collective across most regions. Lanier and Little (1986, p. 528) assert that there even exists uncertainty among researchers regarding the very definition of this group, labelling them as an “ambiguous and inadequately grasped” entity. However, contemporary research endeavours concerning teacher educators often prioritize qualitative insights into their professional encounters and engagements over quantitative demographic data. This tendency is particularly pronounced when it comes to narratives that hold potential for shaping a nascent pedagogical theory specific to teacher education or for fostering a broader scholarly comprehension of teacher education. These narratives build upon established conceptual, theoretical, and methodological frameworks.

The significant and indispensable contributions of teacher educators have endured a period of being undervalued and insufficiently recognized (Turney & Wright, 1990, p. 6). Nearly a generation ago, Lanier and Little (1986, p. 528) asserted that “studies on teacher education frequently overlook the attributes, actions, and perspectives of teacher educators”. In the 1986 edition of the *Handbook of Research on Teachers* (Wittrock, 1986), only a single chapter is devoted to examining research pertinent to teacher education, and this chapter paints a grim and unflattering portrait of the state of teacher education at large. It characterizes teacher education as simplistic, devoid of intellectual rigor, lacking in challenge, incapable of attracting adept individuals, and existing within an environment that hampers scholarly pursuits.

Collectively, these factors contributed to the perception that teacher education occupied a peripheral status within the university system. It was criticized for a perceived dearth of rigor while simultaneously being discouraged from pursuing transformative changes (Lanier & Little, 1986). Subsequent editions of the *Handbook of Research on Teacher Education* (Ball et al., 1990; Gold et al., 1996) also provide limited coverage of teacher education, allocating only one chapter each to practitioners in this domain.

Ironically, despite a renewed enthusiasm for teacher education as a subject of both policy discourse and research, a persistent void persists in empirical investigations pertaining to teacher educators themselves. Although a wealth of knowledge has been amassed regarding various aspects of teacher education, particularly its contentious curriculum (Darling-Hammond et al., 2005) and formal practices of teacher educators

(Loughran, 2013; Loughran et al., 2007), evident gaps remain within the existing body of literature.

As a profession inherently knowledgeable about its function, methodologies, and underlying rationale, teacher education should empower teacher educators to advocate for themselves, shape their own trajectory, and grapple earnestly with the expectations, prerequisites, and pressures they encounter. A comprehensive understanding of the roles undertaken by teacher educators mandates an exploration of their professional identity, given its profound impact on the calibre of their contributions. For new and inexperienced educators, critical aspects of identity research encompass the connections between their identity and the phenomenon of teacher turnover (Cochran-Smith et al., 2012), the conflicts arising when teachers grapple with the demands of their early profession (Pillen et al., 2013), and the impact of emotional events on the formation of their professional identity. These recurring themes highlight the exploration of how identities shape the personality of teachers and are shaped by the experiences and decisions of novices within their new educational environment.

Method

This article is based on the review of related research on professional identity of teacher educators and the author's own experiences as a teacher educator.

Professional Identity

Professional identity refers to the beliefs, values, and actions that define a particular profession and its practitioners. It encompasses both personal and vocational dimensions of an individual's identity, incorporating their background, skills, and expertise. Within the realm of teacher education, professional identity carries particular importance. It moulds the self-perception of teacher educators and plays a pivotal role in shaping the trajectory of education. Additionally, it influences their ability to prepare and guide the next generation of educators.

Identity is a complex and abstract notion that has been explored theoretically across a variety of disciplines. Identity is negotiated within a social environment. Discussions of identity often focus on constructing the self; however, an individual's identity is also affected by the interaction that he/she has with others in particular contexts (Sfard, 1998). Professional identity is a multifaceted concept that plays a crucial role in shaping the trajectory of individuals within various fields, including education. Professional identity development is influenced by a complex interplay of personal experiences, social interactions, and the broader societal context.

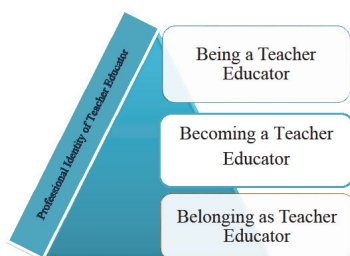
As Nickel & Zimmer (2018) highlight, professional identity is not solely about adopting a role, but it involves an ongoing process of negotiation and reflection. This process involves aligning personal values and aspirations with the norms and expectations of the profession. Furthermore, the authors emphasize that the development of professional identity is not linear but rather dynamic and constantly evolving as individuals engage in various professional experiences and contexts. Professional identity is negotiated within a social environment. Discussions of identity often focus on constructing the self. Social interactions, mentorship, and collaborations with colleagues all contribute to the construction of a professional identity (Beijaard et al., 2004). According to Beijaard et al. (2004), teachers' professional identities are influenced not only by their personal beliefs and values but also by the expectations of their peers, administrators, and the broader educational community. In the realm of education, teacher professional identity holds particular significance. As researchers Cochran-Smith and Lytle (1999) emphasize,

teachers' identities are shaped by their experiences in the classroom, their relationships with students, and their interactions with colleagues. These interactions contribute to the development of a sense of belonging and professional purpose.

Professional identity also influences educators' instructional practices and pedagogical approaches. As Day and Kington (2008) assert, teachers' beliefs about teaching and learning are deeply intertwined with their professional identity. How teachers perceive themselves within the larger educational landscape significantly impacts their instructional choices, their interactions with students, and their overall effectiveness as educators. In the field of education, teacher professional identity is not only a product of individual reflection but also an outcome of interactions with colleagues, mentors, and students. It plays a pivotal role in influencing educators' instructional practices, shaping their professional aspirations, and ultimately impacting the quality of education they provide. The professional identity of teacher educators is a multifaceted concept that involves a complex interplay of beliefs, experiences, and roles within the education field (Day, 2004; Korthagen, 2004). This intricate blend of personal attributes and academic expertise shapes their teaching practices, instructional approaches, and interactions with both aspiring and practicing teachers. Teacher educators' professional identity acts as a guiding force, influencing their dedication to nurturing a community of reflective educators and facilitating the cultivation of effective teaching (Connelly & Clandinin, 1999; Zeichner & Conklin, 2008). This identity goes beyond the transmission of subject knowledge; it encompasses their roles as mentors, researchers, and proponents of innovative teaching methods, all of which contribute to the advancement and transformation of the educational field (Feiman-Nemser & Carver 2012; Ingersoll & Strong, 2011). The intricate nature of this professional identity underscores its profound impact on the quality of teacher education and the educators it produces.

Model of Professional Identity of Teacher Educators

What are the key components of a teacher educator's professional identity? I believe there are three: being, becoming, and belonging.



Being a teacher educator

Our identity is perceived differently by others as compared to how we perceive ourselves. To others, our identity is often defined by our actions and knowledge. Yet, to our own selves, our identity is shaped by our thoughts, emotions, and beliefs. In a way, professional identity is a publicly observable concept, as it reflects the professional aspect of our identity. This is evident in the literature that explores various dimensions of teacher educators' professional identity, such as their career transitions, perceptions of their roles, and their specialized expertise. However, in the initial phase of teacher educators' identity development, it is essential to delve more deeply into the personal dimension of professional identity. Therefore, any exploration of teacher educators'

professional identity that solely focuses on career history, tasks, and expertise is incomplete. For teacher educators, understanding the relationship between their personal and professional aspects is essential. This involves examining how the “personal” aspect intertwines with the “professional” aspect. Teaching and teacher education inherently involve interactions with others, emphasizing the social and external orientation of these activities. Nevertheless, professional identity remains a profoundly personal experience. While it may be expressed outwardly, its core is situated within our inner selves.

It is shaped not only by external pressures but also by our internal sense of self and emotions. Our professional identity emerges from our personal sense of existence, as well as our emotional responses to external influences. This interplay between personal and external factors can be understood through Mead's concept of the ‘I’ and the ‘Me’ - the dialectic between our individual experience and our societal roles. This includes delving into their self-perception, self-image, and their general sense of ‘being’ in the role of a teacher educator.

Being a teacher educator encompasses various roles and functions, including that of a teacher, researcher, scholar, and community leader. However, merely listing these roles falls short of capturing the holistic experience and conceptualization of being a teacher educator. While performing these roles, what different “personae” they adopt, and how these “personae” emotionally resonate with them? This aspect of “being” involves exploring their evolving self-perception, beginning with an examination of the diverse roles they embodied in their professional lives. The exploration entails understanding how teacher educators perceived their multifaceted professional roles, shedding light on the challenges and conflicts that arose, ultimately shaping the emotional landscape of being a teacher educator. This discussion captures the intricacies of their evolving self-identity and the emotional complexities intertwined with the role.

Professional Personae: Identity as a ‘Lived Life’

The concept of professional personae embodies the dynamic interplay between personal identity and professional roles, illustrating how individuals navigate their roles and responsibilities within a specific context. As Goffman (1959) suggests, these personae are akin to “front-stage performances” in which individuals strategically present themselves to meet societal expectations. This notion is echoed in the realm of education, where teachers often adopt different roles, such as instructors, mentors, and classroom managers, to effectively engage with students and fulfil their pedagogical duties (Bullough, 2015). Moreover, the concept of professional personae is not limited to teachers; it extends to teacher educators who wear various hats, including that of a teacher, mentor, researcher, and leader. Just as Goffman's theory underlines the idea of managing impressions, teacher educators similarly navigate their professional personae to align with their multifaceted roles and the expectations of their field. Understanding the intricate balance between personal identity and professional roles sheds light on the complex nature of education as a “lived life”, where individuals harmonize their personal selves with the demands of their profession.

A prominent theme in research on school teacher cognition revolves around the challenge of teachers effectively differentiating their personal identity from their professional identity. Teaching in schools is often described as a form of performance, akin to a theatrical act, albeit with a distinct difference. Unlike the mere analogy of assuming a different persona for a play, teachers perceive their role as an authentic fusion of their personal and professional facets, incorporating both emotional and cognitive dimensions (Denzin, 1984; Hargreaves, 1998; Nias, 1996). In contrast to professions like law or medicine, where detachment and objectivity are upheld, teachers embrace

emotional engagement with their students. They view emotional involvement as integral to their role, as captured by Berci's concept of "teaching who they are" (Berci, 2007, p. 73). Palmer (1998) further underscores this connection between teaching and the teacher's identity and integrity, affirming that teaching emanates from the core of who the teacher is.

The identity literature introduces the concept that our sense of self is not a singular entity; rather, it is better understood as a complex interplay of overlapping, dynamic, and relative aspects. This perspective acknowledges the existence of multiple "selves", each undergoing constant reconstruction and finding expression in the various roles and personas adopted throughout our professional endeavours. This notion of multifaceted identity emphasizes the ever-changing and context-dependent nature of our identities. Future research on teacher educator's professional identity must focus on: What 'possible selves' emerge from the professional lives? How they see themselves as being teacher educator? And what are the consequences when these selves are at odds with the expectations of others?

Becoming a teacher educator

"Becoming a teacher educator" signifies a profound journey, in which educators evolve from classroom teaching to becoming facilitators of fellow educators' growth. This transition involves adopting fresh roles, responsibilities, and viewpoints within education. As pointed out by Berci (2007), this process is beyond the transfer of teaching methods; it necessitates a complex interplay of personal identity, professional expertise, and the ability to mentor and guide aspiring teachers. Navigating this shift demands an understanding of adult learning and pedagogy, along with the skill to model effective teaching practices and encourage reflective thinking in future educators (Feiman-Nemser, 2001). The path to becoming a teacher educator is a dynamic expedition requiring ongoing self-reflection, adaptability, and an unwavering commitment to advancing the teaching field. Socio-culturalists believe that an individual's professional identity emerges from continual social negotiation. It is an amalgamation of career history, experiences adapting to new contexts, and intrinsic attributes. However, despite this societal interplay, an individual's professional identity is primarily rooted in their own psychological lens. It is constructed by their perception of self within their professional domain, rather than being solely determined by external viewpoints. Essentially, one's professional identity is a convergence of past experiences and future aspirations, akin to Mead's 'Me' and 'I' dialectic. My own professional identity is shaped by my previous roles and experiences, while also being molded by my professional motivations, goals, and aspirations. It is an amalgamation of these aspects, rather than being singularly defined.

This segment of the teacher educator's professional identity model emphasizes the facets of professional identity that emerged through discussions about teacher educators' past professional trajectories, their choice to transition into teacher education, and their initial encounters and perceptions of the role. I delved into their current standing as a result of their past journey, considering their career background, experiences, motivations, aspirations, expectations of the role, and the "identity shock" commonly reported during their move to teacher education. In historical Western contexts, there appears to be two main discernible pathways into the role of a teacher educator—or three, if a part-time combination of these two is considered as the third route.

The academic pathway

The initial route, referred to as the "academic pathway", is pursued by both seasoned and novice educators who opt for advanced academic pursuits such as a Master's or a

doctorate at a university. This decision can be driven by the desire to enhance teaching practice in preparation for a return to the classroom or with the aspiration of entering an academic career as a teacher educator. Essentially, individuals embark on the journey towards teacher education with the ultimate goal of becoming a teacher educator.

Practitioner's pathway

The alternate route, referred to as the 'practitioner's pathway', is pursued by skilled and accomplished educators, frequently holding middle or senior managerial roles within schools. This path is especially prominent among individuals entering secondary teacher education. In such cases, experienced educators transit directly from their positions within schools to roles within teacher training institutions. These institutions may include universities or, historically, special colleges of education. This choice is often made as an alternative to pursuing further advancement within the hierarchical structure of schools.

Developing Professional Identity: a pathway to becoming teacher educator

Identity shock

Several studies focusing on the transition to becoming a teacher educator underscore the intricate nature of this shift and the frequently overlooked challenges it presents (Acker, 1997; Acker & Feuerverger, 1996; Ducharme, 1996; Kremer-Hayon & Zuzovsky, 1995; Murray & Male, 2005). For individuals who carry their identities as teachers into their new roles, this dynamic often triggers a crisis in their professional identity (Dinkelman et al., 2006) as they grapple with reconciling new social and professional responsibilities, norms, and values within an unfamiliar institution.

Induction

The challenges encountered by numerous teacher educators during their transition to this role are frequently linked to inadequate or unsuitable formal onboarding upon entering the academic realm. These difficulties are also commonly associated with the persisting issue, as indicated by Loughran et al. (2007), of the prevalent culture of intense individualism and professional isolationism that defines the conventional norms within academia.

Transition

The reaction to the identity shock during the transition phase can also manifest as a "heightened intellectual engagement", a period in which the opportunity to formulate a distinct philosophy, expand one's knowledge, stay current, and advance professionally is welcomed as a stimulating challenge rather than endured as an obligatory task.

Belonging as a teacher educator

Teacher education embodies a dual nature. On the one hand, it confronts the demands of classrooms and schools, necessitating practicality, competence, and technique. On the other hand, it faces the realm of academia and research, emphasizing scholarly pursuits, theoretical richness, and disciplinary rigor (Taylor, 1983, as cited in Maguire, 2000). Teacher educators find themselves entangled in a landscape of poorly defined and often conflicting practices, serving numerous and sometimes contrast authorities (Sindelar & Rosenberg, 2000).

From the standpoint of "belonging", this perspective delves into the elements of teacher educators' professional identities that emerge in response to their social and

institutional contexts. It explores the communities they feel a sense of belonging to and those they do not, along with their collective affiliations and loyalties. The focus is on the individual and collective tensions they experience while navigating the expectations, responsibilities, and professional loyalties of various groups. This perspective also examines how they view themselves not only as individuals with inherent value but as integral members of an esteemed professional collective. The following elements describe their belongings as teacher educators:

Collective Affinities as Professional Identity:

Teacher educators are not isolated entities; they are deeply embedded in various communities that shape their professional identity. These collective affinities play a crucial role in defining who they are as educators. These affiliations extend beyond mere association, encompassing shared values, beliefs, and goals. Teacher educators find their professional identity intertwined with these collective groups, and their interactions within these communities significantly influence their teaching approaches, perspectives, and aspirations.

The 'Multiple Mandate' Revisited:

The concept of the “multiple mandate” underscores the multifaceted roles teacher educators undertake. They are simultaneously mentors, researchers, scholars, community leaders, and subject matter experts. This intricate mandate introduces a layer of complexity to their professional identity. Straddling these diverse roles requires teacher educators to adeptly navigate varying expectations and responsibilities. As they engage with these roles, their identity continually evolves, shaped by the demands of these different facets of their profession.

Academic Communities:

Within the academic realm, teacher educators find themselves immersed in communities of scholars and researchers. These communities emphasize theoretical depth, rigorous inquiry, and intellectual exchange. Engaging with academic communities fosters the cultivation of scholarship and the pursuit of knowledge. As teacher educators contribute to and collaborate with these communities, their professional identity evolves to encompass scholarly rigor and a commitment to advancing educational understanding.

Communities of Fellow Subject Leaders:

Teacher educators often belong to communities of fellow subject leaders. These communities focus on specific disciplines, fostering a deep connection to subject matter expertise. Collaborating with peers who share a passion for the same subject enriches their professional identity by emphasizing mastery of content and pedagogical innovation. These communities provide a platform for refining teaching strategies and staying current with subject-specific advancements.

School Communities:

While teacher educators may have transitioned from traditional classroom teaching, their connection to school communities persists. These communities bring a practical perspective to their professional identity. They bridge the gap between academia and real-world classroom dynamics. Engaging with school communities maintains their awareness of practical challenges, teaching realities, and the evolving needs of educators in the field. This connection to school communities ensures that their professional identity remains grounded in the practical implications of their work.

Conclusion

In conclusion, the professional identity of teacher educators is complex and multifaceted. Being, becoming, and belonging are essential components of this identity. As teacher educators, we must embrace our role as teachers of teachers, continually work to improve our skills and knowledge, and collaborate with others to shape the future of education.

The professional identity of teacher educators is an intricate amalgamation of collective affinities that span academic, subject-focused, and school-based communities. Their engagement with these communities shapes their multifaceted roles and responsibilities, influencing their teaching methods, research endeavours, and leadership approaches. This dynamic interaction with various collectives contributes to the evolution of their professional identity, reflecting their commitment to scholarship, teaching excellence, and the holistic advancement of education.

It is important for the future of any profession that we document and learn from the experiences of those currently in the profession (Cooper et al., 1999). Let us work together to create a future where all students have access to high-quality education and all teachers have the support and resources they need to succeed.

References

- Acker, S. (1997). Becoming a teacher educator: Voices of women academics in Canadian faculties of education. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 65–74. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00046-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00046-7)
- Acker, S., & Feuerverger, G. (1996). Doing good and feeling bad: The work of women university teachers. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 401–422. <https://doi.org/10.1080/0305764960260309>
- Ball, D. L., McDiarmid, W., Houston, W. R., & Sikula, J. (1990). *Handbook for research on teacher education. The subject-matter preparation of teachers*. Macmillan.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berci, M. E. (2007). The autobiographical metaphor: An invaluable approach to teacher development. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de La Pensée Éducative*, 41(1), 63–90. <http://www.jstor.org/stable/23767251>
- Bishop, R., & Glynn, T. (2003). *Culture counts: Changing power relations in education*. London: Zed Books Ltd.
- Bullough, R. V., Jr. (2015). Theorizing teacher identity: Self-narratives and finding place in an audit society. *Teacher Development*, 19(1), 79–96. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.978505>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249–305. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001249>
- Cochran-Smith, M., McQuillan, P., Mitchell, K., Terrell, D. G., Barnatt, J., D'Souza, L., ... & Gleeson, A. M. (2012). A longitudinal study of teaching practice and early career decisions: A cautionary tale. *American educational research journal*, 49(5), 844–880. <https://doi.org/10.3102/0002831211431006>
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (Eds.). (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. Teachers College Press.
- Cooper, M., Ryan, M., Gay, J., & Perry, C. (1999). Responding creatively to challenges in teacher education: Four women teacher educators tell their stories. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 27(2), 143–158. <https://doi.org/10.1080/1359866990270206>
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. Jossey-Bass Publishers.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J., & La Page, P. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world*. Jossey-Bass Publishers.

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Day, C. (2004). Change agendas: The roles of teacher educators. *Teaching Education*, 15(2), 145–158. <https://doi.org/10.1080/1047621042000213584>
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7–23. Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching.
- Denzin, N. K. (1984). *On understanding emotion*. Jossey-Bass.
- Dinkelman, T., Margolis, J., & Sikkenga, K. (2006). From teacher to teacher educator: Experiences, expectations, and expatriation. *Studying Teacher Education*, 2(1), 5–23. <https://doi.org/10.1080/17425960600557447>
- Ducharme, M. (1996). A study of teacher educators: Research from the USA. *Journal of Education for Teaching*, 22(1), 57–70. <https://doi.org/10.1080/02607479650038427>
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Croom Helm.
- Elbaz, F. (1991). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/0022027910230101>
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Feiman-Nemser, S., & Carver, C. L. (2012). Creating conditions for serious mentoring: Implications for induction policy. *Teachers College Record*, 114(14), 342–364. <https://doi.org/10.1177/016146811211401406>
- Gold, Y., Sikula, J., Buttery, T. J., & Guyton, E. (1996). Beginning teacher support: attrition, mentoring, and induction. *Handbook of research on teacher education*, 548–594.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kremer-Hayon, L., & Zuzovsky, R. (1995). Themes, processes and trends in the professional development of teacher educators. In Tom Russell, F. A. J. Korthagen, Fred A. J. Korthagen (Eds.), *Teachers who teach teachers* (pp. 155–171). Psychology Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Lanier, J., & Little, J. W. (1986). Research in teacher education. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 527–560). MacMillan.
- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., & Russell, T. L. (Eds.). (2007). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (Vol. 12). Springer.
- Loughran, J. J. (2013). *Developing pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. Routledge.
- MacLure, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311–323. <https://doi.org/10.1080/0141192930190401>
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.006>
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306. <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Nickel, J., & Zimmer, J. (2018). Professional identity in graduating teacher candidates. *Teaching Education*, 30, 1–15. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1454898>

- Nuthall, G. (1999). Learning how to learn: The evolution of students' minds through the social processes and culture of the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31, 141–256.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.
- Pillen, M., Beijaard, D., & Brok, P. D. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240–260. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X027002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Sindelar, P. T., & Rosenberg, M. S. (2000). Serving too many masters: The proliferation of ill-conceived and contradictory policies and practices in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 188–193. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003005>
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 595–631. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Taylor, S. E. (1983). Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation. *American Psychologist*, 38(11), 1161–1173. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.38.11.1161>
- Turney, C., & Wright, R. G. (1990). *Where the buck stops: The teacher educators: A study of the characteristics, roles and effects of teacher educators with special reference to those who work in Australian Tertiary Institutions*. Sydmac Academic Press.
- Wittrock, M. C. (1986). *Handbook of research on teaching: a project of the American Educational Research Association*. Macmillan; Collier-Macmillan.
- Zeichner K., & Conklin H. G. (2008). Teacher Education programs as sites for teacher preparation. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. Mc Intyre (Eds), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.

Coaching in the Leadership for Development-Oriented Work in Educational Organization in a Crisis Situation

Helena Šlebir Lekan¹, Andreja Istenič²

¹ *University of Primorska, Koper, Slovenia*

E-mail: helenaslebir@gmail.com

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

² *University of Primorska, Koper, Slovenia;*

University of Ljubljana, Ljubljana, Slovenia;

Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: andreja.istenic@pef.upr.si

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1568-6187>

DOI: 10.26907/esd.18.3.04

EDN: NCPDOC

Submitted: 1 March 2023; Accepted: 1 June 2023

Abstract

The crisis situation, the pandemic, with the closure of the educational space, has stimulated the integration of the virtual environment and digital technology into the educational space and has brought new leadership challenges. We investigated the experience of employees in the educational space (schools with adapted programmes, primary schools and secondary schools) during the pandemic. We found that employees experienced the negative aspect of facing the pandemic requirements for a virtual work environment. They were faced with the challenge of seeking help during the work process. They also had problems with remote work effectiveness, motivation and satisfaction. We were interested in the school leaders' response to work, the role of the leadership in the process of employee adaptation, and how to identify, understand and use the development tool of coaching when working in a virtual environment. A development tool is an aid to the work process, which enhances work performance. The study confirmed that a development-oriented work process depends on a higher utility value of coaching, from a positive employee response to the use of digital technologies in the work process and leaders' support in this. To the extent that employees were more open to using the Internet in the work process, they also reacted more positively to the new working conditions which required shifting online during the pandemic. A more positive response was also present in those where the leader's support was higher. We also detected a more positive response to the work process among employees who expressed an opinion about the higher useful value of coaching during the work process. We found that employees' response to online technologies was quite positive. Employees' response to the virtual work process was positive. Employees were open to the use of online technologies if the role of the employer was supportive. This leads to a better development-oriented work process.

Keywords: coaching, leadership, pandemic, digital technology, virtual environment, development-oriented work process.

Коучинг в управлении развитием образовательной организации в условиях кризиса

Хелена Шлебир Лекан¹, Андреа Истенич²

¹ *Университет Приморска, Копер, Словения*

E-mail: helenaslebir@gmail.com

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

² *Университет Приморска, Копер, Словения;*

Университет Любляны, Любляна, Словения;

Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: andreja.istenic@pef.upr.si

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1568-6187>

DOI: 10.26907/esd.18.3.04

EDN: NCPDOC

Submitted: 1 March 2023; Accepted: 1 June 2023

Аннотация

Кризисная ситуация, а именно пандемия, сопровождающаяся закрытием образовательного пространства, стимулировала интеграцию виртуальной среды и цифровых технологий в образовательное пространство и поставила перед руководством новые задачи. Мы исследовали опыт сотрудников образовательного пространства (школы с адаптированными программами, начальные и средние школы) в период пандемии. Было обнаружено, что сотрудники испытывали негативный опыт, связанный с выполнением требований к виртуальной рабочей среде. Работникам пришлось обращаться за помощью. Кроме того, у них были проблемы с эффективностью, мотивацией и удовлетворенностью удаленной работой. Нас интересовали следующие вопросы: реакция руководителей школ на изменившиеся условия работы, роль руководства в процессе адаптации сотрудников, использование коучинга как инструмента развития при работе в виртуальной среде. Инструмент развития – это вспомогательное средство повышения эффективности труда. Исследование подтвердило, что рабочий процесс зависит от уровня полезности коучинга, от положительной реакции сотрудников на использование цифровых технологий, от поддержки руководителей в этом вопросе. Подготовленные таким образом сотрудники более позитивно реагировали на новые условия работы, которые требовали перехода в режим онлайн. Позитивная реакция наблюдалась и там, где поддержка со стороны руководителя была более регулярной, где сотрудники выразили мнение о большей полезности коучинга в процессе работы. Мы обнаружили, что реакция сотрудников на онлайн-технологии была достаточно позитивной, их отношение к виртуальному рабочему процессу было положительным, они были открыты к использованию онлайн-технологий, если работодатель оказывал им поддержку. Это делает более эффективным рабочий процесс, ориентирует его на развитие.

Ключевые слова: коучинг, лидерство, пандемия, цифровые технологии, виртуальная среда, рабочий процесс, ориентированный на развитие.

Introduction

The 21st century is facing challenges in educational as well as in all areas of social life caused by the pandemic. The crisis situation challenged educational leadership in the integration of computer supported teaching approaches and internet. A crisis situation is an undesirable and unpredictable phenomenon, a state in an organization where the existence and development of an organization is threatened (Dubrovski, 2000; Kranjčec & Polič, 2002). An example of a crisis situation in education is best represented by the closure of an educational space. Due to the closure, the labor market became rigid and the occurrence of the disease (COVID-19) also affected the mental health of employees

(Eurostat, 2022). Good practices show that in leadership with various forms and programs such as "Health at the Workplace" create a healthy working environment, which significantly contributes to the well-being and health of employees (Yıldırım & Solmaz, 2022) and they look forward to progress and they respond to changes more easily and quickly (Tušl et al., 2021).

In a crisis situation, the key in leadership is to react to change (Gaziel, 2015) and to understand the work as a developmental process (Cornett & Knight, 2009; Desimone & Garet, 2015, Devine et al., 2013; Russo, 2004). Among the development tools that are emerging around the world is the implementation of coaching (Cornett & Knight, 2009; Devine et al., 2013). Coaching is also present in various fields in the educational arena (Cornett & Knight, 2009; Devine et al., 2013; Kessel, 2010). As the definition of coaching is broad, as many definitions as there are authors, the following are the essentials.

Definitions and the importance of coaching as a development tool

A quite recent meaning of coaching has developed in the world of sport, conceiving of coaching as a trainer, a coach, an instructor. The pioneer of coaching, Timothy Gallwey (2001), transferred the findings from sport to business. His coaching philosophy was based on the developmental processes of the athlete (Kessel, 2010). The key here is that by asking questions of the individual, the coach activates the potential of the individual for better success in the team through a developmental tool such as coaching (Cunningham & Roberts, 2012). Coaching is an effective developmental tool in sport and in management (Cornett & Knight, 2009; Cunningham & Roberts, 2012; Devine et al., 2013; Sperry, 2004), as well as in the educational context (Cornett & Knight, 2009). It is credited with being an effective developmental process, especially in crisis situations (Devine et al., 2013; Desimone & Garet, 2015; Kadir et al., 2021).

In the education space, coaching is conceptualised as: the foundation of professional support for staff and a strategy for improving the way learning takes place in schools (Cunningham & Roberts, 2012); a person-to-person conversation focused on improving staff learning and development through questions and active listening (Cunningham & Roberts, 2012); unlocking the potential of staff as a way of helping them to learn rather than being taught (Rutar et al., 2012).

Coaching in Slovenia is focused on supporting some educational programmes (Gaziel, 2015) such as training on collegial coaching for personal and professional development (International development project COMEIN) and project of development coaching in high schools. It is still at a relatively early stage compared to other countries, such as the EU and the USA, where it has become an effective tool in crisis situations (Hodges et al, 2020). Coaching is an effective tool in terms of responsible and quick decision-making (Cunningham & Roberts, 2012; Gilbert & Trudel, 2011; Rutar et al., 2012), interpersonal relationships and employee motivation (Gallwey, 2001; Whitmore, 2017) and effectiveness of outcomes and solutions (Brečko, 2012; Crane, 2007; Cukjati, 2010; Megginson & Clutterbuck, 2010).

Virtual environment in the educational process

The move from educational institutions to the web on the virtual environment has brought new skills and new technological strategies to the workplace in a time of pandemic (Wong, 2019). The closure of these institutions has led to new challenges, notably the isolation of employees and the shift from educational institutions to virtual environments (Gennaro et al., 2020). The virtual environment offers a different context in which the organisation and its management play a central role (Eisenberg & Krishnan,

2018; Martins et al., 2004). In light of this, it is important that employees receive sufficient help and support from management and the organisation (Geister et al., 2006; Humala, 2017). Employees perform well when supported (Christian et al., 2009), becoming more open to virtual work. In particular, the response to a new work process is expressed in crisis situations (Anderson et al., 2017; Balda & Mora, 2017), such as during a pandemic. Research shows that when transitioning a work process to a virtual environment, supporting employees with appropriate management strategies facilitates employees' work. Work is more efficient and effective when management is focused on employees, their development and technology (Gaziel, 2015; Humala, 2017). To contribute to the development of the work environment, development tools are needed (Brockbank, 2008; Cornett & Knight, 2009; Jarvis et al., 2006).

With the emergence of the pandemic, there has been an increased awareness of the need for greater use of the development tool, coaching (Ibarra & Schoular, 2020). The use of coaching transferred to a virtual environment has some advantages: quality communication, more effective feedback, progress at work, reflective expression (Benson & Cotabish, 2014).

New working conditions bring new challenges for remote working and also new opportunities for organisational development (Dubrovski, 2011). The aforementioned leads to research and develop more effective and efficient models for remote work (Desimone et al., 2015; Garbe et al., 2020). In the following, we aim to examine the challenges of the pandemic and the factors that would work effectively in a crisis situation in the educational context.

Problem definition, objectives and purpose of the research

Employees in the educational sphere faced new challenges during the pandemic and the closing of educational institutions brought all workers into a virtual environment. The remote work within virtual environment involves digital technology and the introduction of more flexible work activities requiring of new approaches by educational organisations (Townsend et al., 1998).

In this study, we were interested in how employees experienced pandemic in the experience of pandemic, the challenges and the employees' response to working in a virtual environment. We were interested in the role of the school leader in the process of employee adaptation, how coaching is recognised, understood and used, and how the work process (developmental orientation below) evolved in the education space during the pandemic.

The understanding, applicability and visibility of the concept of coaching in the virtual work process which requires higher degree of flexibility may cause stress and burnout. We were interested in how coaching could be as an effective support for the requirements of virtual work in Slovenia. Coaching as a support adaptation to requirements of virtual work was of interest to us with understanding the state of the use of coaching in Slovenia. We were interested in the attitudes towards coaching especially when working in a virtual environment. Research around the world shows that in the educational space coaching as a development tool is an effective method (Cornett & Knight et al., 2009, Devine et al. 2013; Mullen & Fletcher, 2012; Kretlow & Bartholomew, 2010), and the use value has increased during the pandemic (Ibarra & Schoular, 2019). We want to explore the phenomenon of coaching in Slovenia during the pandemic and develop it as a global educational tool for crisis situations. The above-mentioned triggers to investigate the emergence of coaching in Slovenia during the pandemic and to further develop it as a global educational tool for crisis situations.

The research questions and related hypotheses are:

R1: What are the biggest challenges in remote work during the pandemic?

H1: There was a prevalence of negative perceptions of the pandemic among employees while remote work.

H2: Employees used a variety of online resources to work remotely.

H3: Employees who were more open to using new online technologies in their work process responded more positively to the new, remote work process.

H4: Employees with more support from leadership responded more positively to the new, remote work process.

R2: What is the understanding of coaching among employees?

H5: Employees who perceive a greater use value of coaching responded more positively to the remote work process).

Methodology

Research method and sample

The descriptive-causal-non-experimental method of empirical pedagogical research was applied.

A simple random sample of 120 respondents was randomly selected, namely teachers in the area of Ljubljana and its surroundings. The respondents were recruited from a list of schools, mainly by sending an e-mail in February and March of the school year 2020/21. The participating schools were primary schools, schools with adapted programmes and secondary schools. Among the respondents, 71.7% were female, with 61.7% of respondents from primary schools, 24.0% of respondents from secondary schools and 14.3% of respondents from adapted primary schools. The average age of the respondents was 42.2 years, with a standard deviation of 9.3 years. The youngest respondent was 25 years old and the oldest was 64 years old.

Data collection

The data were collected using a structured questionnaire, where the opening questions were designed to capture demographic data, followed by 10 sets of statements, which were rated using a five-point Likert scale to assess the level of agreement (from 5 - strongly agree to 1 - strongly disagree), and for one question also a frequency scale (5 - always, 4 - often, 3 - occasionally, 2 - rarely, 1 - never).

The questionnaire was prepared by us and reviewed by three external collaborators. The questions are clearly defined, cover facts and concepts, and are closed-ended in two sets. The first part of the survey contained questions related to the challenges faced by employees during the pandemic and ways of coping with them, and the second part of the survey contained questions related to coaching. The questionnaire was pilot-tested and sent to five selected teachers before the survey was administered.

The validity of the instrument was ensured by constructing the survey on the basis of the literature mentioned above. The construct validity of the measured concepts was checked by factor analysis. For the set of statements testing openness to the use of new technologies, 49.0% were explained on the basis of four statements. For the set of five statements relating to behaviour in a virtual environment, we explained 36.3% of the variance. For the set of claims related to employer support, we also explained 47.1% of the variance based on four claims. Furthermore, we explained 64.0% of the variance based on the twelve statements relating to coaching.

The reliability of the questionnaire was checked by Cronbach's alpha coefficient for all 51 statements using a 5-point scale, with a result (0.853) indicating very good reliability.

The objectivity of the questionnaire was ensured by the use of a closed-ended questionnaire, with uniform, single-item and precise instructions for completing the survey, and numerical rating scales.

Data processing

The data were processed using the SPSS statistical software. Basic descriptive statistics (arithmetic mean= M, minimum value= MIN, maximum value= MAX, standard deviations= SD) were plotted, and frequencies and proportions were plotted for demographic data.

The new common variables were derived as averages of the statements of each set of questions. The Kolmogorov-Smirnov test was used to find that the distribution of the variables deviated from a normal distribution, which led us to use non-parametric tests for bivariate analyses. Averages are also shown to facilitate meaningful comparisons. Associations between the concepts under study were tested using Spearman's rank correlation coefficient, and the Wilcoxon test was used for comparisons between the ratings of the statements. As a final step of the analysis, we used regression analysis because we were interested in the effect of the independent variables on the dependent variable.

A factor analysis was performed over all the scant claims to check the construct validity of the measured concepts. First, we calculated the Bartlett's test of sphericity and the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) statistic to check whether the variables were sufficiently correlated. The KMO test was appropriate everywhere (above 0.5), the Bartlett test was statistically significant everywhere, which means that the variables are not independent of each other and factor analysis is meaningful. However, to determine the number of factors, we relied on the eigenvalues and checked the proportion of explained variance. For the set of statements testing openness to new technologies, we extracted 1 factor. We explained 49.0% of the variance based on the four statements and calculated sufficient construct reliability with Cronbach's alpha (0.71). Based on the five statements in the second set of statements related to behaviour in the virtual environment, we explained 36.3% of the variance and obtained sufficient reliability with a Cronbach's alpha coefficient of (0.74). For the set of statements regarding employer assistance in the virtual environment, we extracted 1 factor. We explained 47.1% of the variance for the five employer help statements and calculated sufficient reliability with a Cronbach's alpha coefficient of 0.83. Furthermore, based on the twelve statements regarding coaching, we also extracted 1 factor and explained 64.0% of the variance and obtained excellent construct reliability with a Cronbach's alpha coefficient (0.95).

Results

Employees' negative perceptions of the pandemic while working remotely were prevalent

The results (Table 1) showed that the respondents were most likely to agree that the pandemic had caused them a lot of stress ($M=4.03$; $SD=0.93$), and this rating was statistically significantly different from all other mean ratings ($p<0.05$), which was verified by Wilcoxon's paired comparison test for all the rated statements. In terms of the level of agreement, the statement that the pandemic caused burnout is in second place (Wilcoxon test shows statistically significant differences compared to the ratings of the positive aspects; $p<0.05$). Among the positive aspects, the statement that the pandemic gave a lot of free time is the lowest rated ($M=2.57$; $SD=1.18$), and the statement that the pandemic situation helped to improve self-reflection is the highest rated ($M=3.18$; $SD=0.97$).

According to the data collected, the negative aspect of facing the pandemic outweighs all the positive aspects, and this finding confirms our first hypothesis.

Table 1. Descriptive statistics for statements related to wellbeing during the pandemic

	Minimum	Maximum	Arithmetic mean	Standard deviation
The pandemic gave more free time	1	5	2.57	1.18
The pandemic situation helped to improve self-reflection	1	5	3.18	0.97
The pandemic situation influenced healthier habits	1	5	2.83	1.03
The pandemic caused a lot of stress	1	5	4.03	0.93
The pandemic caused burnout	1	5	3.58	1.10

Note. Question - Please rate how you felt during the pandemic and how you experienced it (1 – Strongly disagree / 5 – Strongly agree).

Wilcoxon test for pairwise comparisons between positive statements and the statement 'The pandemic caused a lot of stress'

	The pandemic gave more free time		The pandemic gave more free time
	The pandemic caused a lot of stress		The pandemic caused a lot of stress
Z	-7.326	-5.946	-6.604
p	< 0.001	< 0.001	< 0.001

Wilcoxon test for pairwise comparisons between positive claims and the claim 'The pandemic caused burnout'

	The pandemic gave more free time		The pandemic gave more free time
	The pandemic caused burnout		The pandemic caused burnout
Z	-5.237	-2.740	-4.290
p	< 0.001	0.006	< 0.001

Employees used various online resources to work remotely

The respondents rated the different sources of help on a 5-point frequency scale (Table 2). We looked at which sources of information respondents used while working remotely when seeking help about their work.

In this respect, we checked how often employees sought help for remote working from different sources of information. The results of the descriptive statistics (Table 2) reveal that, on average, respondents occasionally sought help and information for remote working from a variety of online sources. They rarely sought remote working help and information from managers (M=2.27; SD=0.98), occasionally from professional colleagues (M=3.09; SD=0.92) and co-workers (M=3.25; SD=0.97), and most frequently from online applications (M=3.35; SD=0.94) and social networks (M=3.46; SD=1.05). We can confirm the second hypothesis that employees mainly sought help in their new work environment on social networks and online applications. Based on the mean scores,

which are between 3 and 4 on a 5-point scale, it can be concluded that all areas presented moderate to high challenges.

Table 2. Descriptive statistics for statements related to finding help, information when working remotely

	Minimum	Maximum	Arithmetic mean	Standard deviation
Your schoolmaster	1	5	2.27	0.97
Your colleagues	1	5	3.25	0.97
Colleagues in your professional field	1	5	3.09	0.92
In web applications	1	5	3.35	0.94
On social networks (YouTube)	1	5	3.46	1.05

Note. Question - Please rate how you felt during the pandemic and how you experienced it (1 – Strongly disagree / 5 – Strongly agree).

The second part of the questionnaire then focused on the specific challenges perceived by the respondents in the course of their work during the pandemic. The results (Table 3) showed that on average the respondents agreed most with the statement that remote working efficiency was the most challenging ($M=3.97$; $SD=0.87$), while motivation ($M=3.63$; $SD=1.12$) and job satisfaction ($M=3.46$; $SD=0.99$) were the most challenging of all the challenges assessed. The least agreed statement was that they faced a lack of quality communication with management ($M=2.89$; $SD=1.03$). Based on the mean scores, which are between 3 and 4 on a 5-point scale, it can be concluded that the employees faced specific challenges in the work process when working remotely.

Table 3. Descriptive statistics for statements related to major challenges during the pandemic

	Minimum	Maximum	Arithmetic mean	Standard deviation
Efficiency of remote working	1	5	3.97	0.87
Motivation related to remote working	1	5	3.63	1.12
Lack of resources for remote working	1	5	3.19	1.06
Lack of quality communication with colleagues	1	5	3.04	1.15
Lack of quality communication with management	1	5	2.89	1.03
Satisfaction at work	1	5	3.46	0.99

Note. Question - Please indicate what was the biggest challenge for you during the pandemic (1 – Strongly disagree / 5 – Strongly agree).

Employees who are more open to the use of new online technologies in their work process responded more positively to the new work process

We looked at how employees reacted to working in a virtual environment dominated by online technologies. In this way, we wanted to find out how well they accepted the adjustments. In this way, we wanted to find out how well they accepted the adjustments that online working brings to the individual. We also conducted a factor analysis over this

set of statements measuring openness to the use of new online technologies in the work process. We checked the content validity of the phenomenon thus measured.

The highest scores (Table 4) were recorded for the statement that they adapted their work using web technologies ($M=4.14$; $SD=0.64$), they integrated new technologies and infrastructure into their work ($M=4.07$; $SD=0.72$), and that they were self-initiated in their search for information ($M=4.03$; $SD=0.81$). The lowest level of agreement was that they received quality information about the new online technologies they used ($M=3.61$; $SD=0.80$). The mean scores for all statements are quite high, at 4 on a 5-point scale, indicating that the employees had a fairly positive attitude towards online technologies and were open to using them when working remotely.

A factor analysis was performed on the set of statements measuring openness to using web technologies in the work process. First, the Bartlett's test of sphericity and the Kaiser-Meyer-Olkin statistic (KMO) were used to check whether the data were suitable for analysis. We confirmed (KMO=0.705; Bartlett's test: $p<0.001$) that the analysis could be performed. We extracted 1 factor explaining 49.04% of the variance. Based on the four statements, we constructed a new common variable, which we call 'openness to using web technologies', where a higher score indicates a more positive attitude towards the use of new web technologies at work, and a lower score indicates a less positive attitude. Finally, the reliability of the construct was checked; the Cronbach's alpha coefficient was 0.71, indicating sufficient reliability.

Table 4. Descriptive statistics for statements related to the openness to online technologies in remote working

	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Arithmetic mean</i>	<i>Standard deviation</i>	<i>FACTOR1 (t-value of the weight)</i>
I was looking for information on the use of web technologies on my own	1	5	4.03	0.81	0.63
I was getting quality information about new web technologies that I had used	2	5	3.61	0.80	0.26
I was getting quality information about the new web technologies I was using	2	5	4.14	0.64	0.89
I integrated new/additional technologies, infrastructure into my work	2	5	4.07	0.72	0.85
				Cronbach alfa	0.71
				Intrinsic value	2.23
				% variance explained	49.04

Note. Question – How have you handled online technologies in your remote work? (1 – Strongly disagree / 5 – Strongly agree).

In addition to attitudes towards new technologies, we were also interested in how the respondents generally reacted to the virtual working process, whether they were proactive and developed themselves in terms of acquiring new skills and more advanced working strategies and clear communication.

While the participants agreed on average with the statements related to behaviour in the virtual environment, the average scores on the 5-point scale were lower than for the previously presented set of statements (Table 5). The lowest agreement is with the statement that their communication has become clearer ($M=3.28$; $SD=0.86$), while the highest agreement is with the statement that they have become more active in seeking new knowledge ($M=3.88$; $SD=0.73$).

A factor analysis was carried out on the set of statements measuring the respondents' response to the new work process. First, the Bartlett's test of sphericity and the Kaiser-Meyer-Olkin statistic (KMO) were used to check whether the data were suitable for analysis. We confirmed (KMO=0.709; Bartlett's test: $p<0.001$) that the analysis could be carried out. We extracted 1 factor explaining 36.26% of the variance. Given the calculated values of the final weights, which were all above 0.50, we retained all claims in the analysis. Based on the five statements, we were therefore able to construct a new common variable, which we call 'response to the new work process', where a higher score indicates the presence of development and growth of the individual in response to the new work process, and a lower score indicates its absence. Finally, the reliability of the construct was tested; the Cronbach's alpha coefficient was 0.74, indicating that the construct is sufficiently reliable.

Table 5. Descriptive statistics for statements related to response to a completely new workflow/migration to online environments

	Minimum	Maximum	Arithmetic mean	Standard deviation	FACTOR1 (t-value of the weight)
I have become more active in seeking new knowledge	1	5	3.88	0.86	0.64
I have transferred all my knowledge and experience online	2	5	3.50	0.89	0.63
I have become more flexible in my work	1	5	3.79	0.87	0.55
My communication has become clearer	2	5	3.28	0.86	0.64
I thought about development activities in the school	1	5	3.88	0.73	0.55
				Cronbach alfa	0.74
				Intrinsic value	2.44
				% variance explained	36.26

Note. Question – How did the completely new working process/migration to online environments during the pandemic affect you? (1 – Strongly disagree / 5 – Strongly agree).

We calculated the correlation between the two obtained variables (Table 6).

Table 6. Spearman rank correlation coefficient for response to new working conditions and openness to online technologies

		Responding to the new working process
	Correlation coefficient (ρ)	0.33
Openness to online technologies in remote work	p	< 0.001

The third hypothesis can be confirmed, as we have shown that the employees who are more open to using new web technologies have a more positive response to a new work process based on these new technologies. We found a statistically significant correlation between the two areas: among employees who are more open to the use of web technologies, there is a more positive response to a virtual work process based on new technologies (ρ rho=0.33; p <0.001). This means that we can conclude that a positive attitude towards the use of new web technologies leads to a more development work process.

Employees with more leadership support responded more positively to the new working process

The results (Table 7) showed that the respondents on average moderately agreed with the statements related to school leader support during the pandemic. They agreed least with the statement that their school leader asked them various interesting questions so that they could find the solution themselves later (M =2.58; SD =1.00), and they agreed most with the statement that their school leader praised and thanked them for their good work (M =3.82; SD =0.98).

The factor analysis was also performed for the set of statements measuring school leader support, where the third statement was recoded to have the same value orientation as the other statements. First, the Bartlett's test of sphericity and the Kaiser-Meyer-Olkin statistic (KMO) were used to check whether the data were suitable for analysis. We confirmed (KMO=0.790; Bartlett's test: p <0.001) that the analysis could be performed. We extracted 1 factor explaining 47.08% of the variance of the measured concept. Based on the five statements, we constructed a new common variable, which we call 'school leader support during the pandemic', where a higher score indicates higher school leader support and a lower score indicates lower school leader support. Finally, the reliability of the construct was tested; the Cronbach's alpha coefficient was 0.83, indicating good reliability of the construct.

Table 7. Descriptive statistics for claims related to support, praise from the school leader during the pandemic

	Minimum	Maximum	Arithmetic mean	Standard deviation	FACTOR1 (t-value of the weight)
He praised and thanked employees for their good work	1	5	3.82	0.98	0.71
He advised on quality educational resources for remote working	1	5	3.05	1.11	0.63

	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Arithmetic mean</i>	<i>Standard deviation</i>	<i>FACTOR1 (t-value of the weight)</i>
He only complied with rules, laws and circulars communicated to him by his superiors	1	5	3.62	1.11	0.31
He asked me various interesting questions, so that I could find a solution later by myself	1	5	2.58	1.00	0.81
We reflected together on the problem	1	5	2.86	1.10	0.83
				Cronbach alfa	0.83
				Intrinsic value	2.79
				% variance explained	47.08

Note. Question – What kind of support, praise did you receive from your employer during the pandemic? (1 – Strongly disagree / 5 – Strongly agree).

We calculated the correlation between the resulting variable and the response to the new work process (Table 8).

Table 8. Spearman's rank correlation coefficient for response to new working conditions and openness to online technologies

		School leader support during the pandemic
	Correlation coefficient (ρ)	0.19
Responding to a new work process	p	0.041

We can confirm the fourth hypothesis. We have shown that the employees who had more support from their school leader, responded more positively to a virtual work process based on new technologies ($\rho=0.19$; $p=0.041$). The association between the two variables is weak, but positive and statistically significant. This means that it can be concluded that more management support also leads to a more development-oriented work process.

Employees who perceived a greater use value of coaching responded more positively to the virtual working process

The results (Table 9) showed that on average the respondents neither agreed nor disagreed with the statements related to coaching in the work process. The lowest level of agreement was with the statement that they had experienced organised coaching ($M=2.10$; $SD=1.07$), while the highest level of agreement was with the statement that they had heard of coaching ($M=3.80$; $SD=0.97$), although here again the result shows only moderate familiarity with the term.

Table 9. Descriptive statistics for the statements regarding coaching in the work process

	Minimum	Maximum	Arithmetic mean	Standard deviation
I've heard of coaching	1	5	3.80	0.97
I searched some information on the Internet	1	5	2.77	1.18
I've had conversations about coaching	1	5	2.60	1.17
We had organised coaching	1	5	2.10	1.07
I've seen others coach	1	5	2.42	1.06

Note. Question – How do you see coaching as a form of support? (1 – Strongly disagree / 5 – Strongly agree).

This is followed by a broader set of statements to determine how respondents see and understand the usefulness of coaching. We used several statements because we were interested in the state of coaching in the crisis situation in Slovenia during the pandemic and it was also a key focus of the research.

It can be seen that the respondents' opinions on the usefulness of coaching in the work process are fairly uniform (Table 10), with all scores ranging between 3.5 and 3.9, indicating a moderate level of agreement with the statements. The respondents were least likely to agree with the statements that coaching could help them to be more satisfied at work ($M=3.53$; $SD=0.83$) and to see its usefulness in better time management ($M=3.53$; $SD=0.87$). On the other hand, the respondents were most likely to agree with the statement that coaching could be used to help them in the work process in crisis situations ($M=3.90$; $SD=0.80$).

The factor analysis was conducted on a set of statements to determine how respondents perceive and understand the usefulness of coaching. First, Bartlett's test of sphericity and the Kaiser-Meyer-Olkin statistic (KMO) were used to check whether the data were suitable for analysis. We confirmed (KMO=0.937; Bartlett's test: $p<0.001$) that the analysis could be carried out. We extracted 1 factor explaining 64.00% of the variance of the measured concept. Based on the 12 statements, we constructed a new common variable, which we call 'perceived usefulness of coaching', where a higher score means a good perception of the usefulness of coaching and a lower score means a poor perception of the usefulness of coaching. Finally, the reliability of the construct was checked; the Cronbach's alpha coefficient was 0.95, indicating excellent reliability of the construct, and a new variable is created based on all 12 statements.

We confirm the fifth hypothesis, as we have shown that it is true that employees who perceived a higher utility value of coaching responded more positively to the new work process. We can conclude that a higher recognition of coaching results in a more development-oriented work process.

Table 10. Descriptive statistics for the statements on perceived usefulness of coaching

	Minimum	Maximum	Arithmetic mean	Standard deviation	FACTOR1 (t-value of the weight)
With coaching I could be more efficient in my work process	1	5	3.72	0.73	0.84
With coaching I could be more successful in the work process	2	5	3.73	0.71	0.86

	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Arithmetic mean</i>	<i>Standard deviation</i>	<i>FACTOR1 (t-value of the weight)</i>
With coaching I could be more satisfied at work	1	5	3.53	0.83	0.81
With coaching I would be able to prepare myself faster for new situations in the work process	1	5	3.75	0.77	0.72
Coaching could be used as an aid in the work process in crisis situations	1	5	3.90	0.80	0.75
Coaching could help me grow professionally	2	5	3.87	0.77	0.81
Coaching would help me with critical thinking in the workplace	1	5	3.68	0.83	0.78
With better time management	1	5	3.53	0.87	0.79
With better work flexibility	1	5	3.59	0.92	0.74
With my efficiency	1	5	3.71	0.84	0.88
With creativity	1	5	3.62	0.95	0.72
With my performance	1	5	3.72	0.83	0.86
				Cronbach alfa	0.95
				Intrinsic value	8.03
				% variance explained	64.00

Note. Question – How true are the following statements to you? Could coaching help you with any of the problems in the work process? (1 – Completely disagree / 5 – Completely agree).

As part of the fifth research question, we tested the regression model (Table 11). The independent variables appeared as variables obtained during the analysis and were called openness to using the Internet in the work process, school leader support during the pandemic and perception of the usefulness of coaching. We checked which factor is more important in the work process. If we use the variable 'response to the new work process' as a dependent variable and perform a regression analysis with the selected independent variables, we obtain a statistically acceptable model ($F(df3)=23.55$; $p<0.001$) with all characteristic influences of the independent variables. Three independent variables explain 36.20% of the variance of the dependent variable. Based on the standardized regression coefficients, we can conclude that openness to using the Internet in the work process is the most important response to the virtual work process during the pandemic (β beta = 0.49; $p<0.001$), followed by school leader's support during the pandemic (β beta= 0.18; $p=0.001$) and the perception of recognition of coaching during the pandemic (β beta=0.18; $p=0.002$). In all cases, we demonstrated a positive statistically significant influence of the

independent variable on the dependent variable. To the extent that employees were more open to using the Internet in the work process, they reacted more positively to the new working conditions during the pandemic. A more positive response was also present in those where the school leader's support was higher. We also detected a more positive response to the work process among employees who expressed an opinion about the higher useful value of coaching during the work process.

Table 11. Descriptive statistics of common variables and regression analysis results

Dependent variable	Arithmetic mean	Standard deviation	Standardized regression coefficient (β beta)	t value	p
Responding to a new work process	3.67	0.59		1.08	
Openness to use the web in the work process	3.96	0.54	0.49	6.53	< 0.001
Leader's support during the pandemic	2.94	0.78	0.18	2.57	0.001
Perception of the usefulness of coaching	3.32	0.53	0.18	2.46	0.002

In all cases, we identified a positive statistically significant influence of the independent variable on the dependent variable. To the extent that employees were more open to using the Internet in the work process, they reacted more positively to the new working conditions during the pandemic. A more positive response was also present in those where the school leader's support was higher. We also detected a more positive response to the work process among employees who expressed an opinion about the higher useful value of coaching during the work process. We illustrated the mentioned statements with a model (Figure 1).

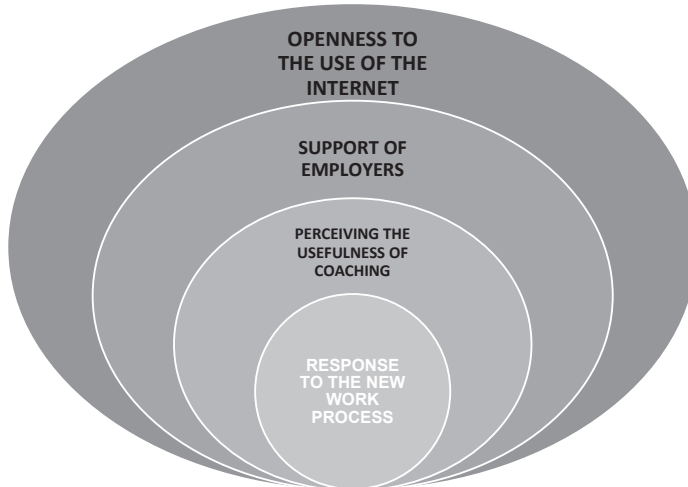


Figure 1. Model for a development-oriented work process; openness to using the Internet, school leader's support and the perception of coaching play the most important role in the response to the new work process

Discussion

The research found that employees experienced a negative aspect of dealing with the pandemic in a virtual work environment, especially stress, which is also confirmed by another study (Galanti, et al., 2021), which found that stress reduced productivity and motivation. Both studies found that a great deal of flexibility was needed in organizations. Employees had to look for new approaches, and managers had to support employees in new work demands in order to avoid stress and burnout.

We also found that the search for information has moved mainly to the Internet, especially to online applications and social networks, whereby employees have adapted to new technologies and become more active in the search for new knowledge. The aforementioned facts are also confirmed by research (Galanti, 2021), which notes that the use and sale of technologies and software increased due to the unpredictable conditions associated with the pandemic. Research (Passmore, et al., 2021) also finds that the pandemic has accelerated the development of online coaching, with the use of online conversation tools increasing.

Research findings (Galanti, et al., 2021) show that the positive response of employees to new working conditions is related to productivity and work engagement. Our research also finds that employees who were more open to using the Internet in the work process responded more positively to the new working conditions during the pandemic. Another study (Passmore, et al., 2023) makes a similar claim. The results show that the winners of the pandemic were those who best knew how to adapt and change the online environment, or who had the most experience working online.

One of the studies (Wernick et al., 2021) showed that during the pandemic, creating work opportunities for employees, such as virtual coaching trainings and reflections, is crucial in the work process. The research (Passmore et al., 2023) also notes that the trend of coaching has also changed, moving mostly to virtuality. Another study (Galanti, et al., 2021) confirms that crisis situations require functional tools, such as coaching for remote work management. In our research, we found that employees in Slovenia have contact with coaching in the work process, but they know little about it and hardly use it. The results prove that the recognition of the term coaching is somehow present, but the useful value of coaching during the work process was less.

As a tool (for crisis situations), coaching has a useful value in various development processes of a crisis, as a result of a more positive response to work, openness to new environments of employees and support from the school leader. Here, the most important thing is the response to the new working conditions, which affects both the openness to using the Internet in the work process, as well as the school leader's support in the work process and the perception of the usefulness of the coaching process in crisis situations, such as a pandemic. In our research, we also proved that among employees who are more open to using new online technologies with the support of management and recognition of the greater usefulness of coaching, it leads to a more developed work process.

In one of the studies (Garbe et al., 2020), it was found that the educational space offered sufficient support to employees during the pandemic. The parents were also satisfied with this. Our research also confirmed that school leader had to look for new approaches and support employees in new work requirements, because a more positive response was present among those employees where the school leader's support was higher. In the same research (Garbe et al., 2020), a major challenge was student motivation, distance learning effectiveness and learning stress. Our research also showed us the same challenges faced by employees during the pandemic, namely that the effectiveness of remote work, motivation and stress at work represented concrete challenges.

In further research, we want to develop a model of the development work process in combination with other models that have already been researched, which will require a more precise integration and in-depth consideration of the development process and the key factors involved. We want to expand the theoretical concept, and pay special attention to the transfer of theory into practice, whereby we will place the tool developmentally. The development tool can contribute to the educational space with more advanced work strategies and the development of crisis situations.

Conclusions

The purpose of the research was to identify how employees in education reacted to pandemic crises with leadership for an educational change to remote work and how the coaching was utilised. Coaching as a leadership tool to enhance development-oriented work process was examined in the educational context in Slovenia with a focus to technology integration in pedagogic work. We found that the educational space in a crisis situation can be developmentally oriented if it includes certain factors. We found that a positive response to new working conditions is important in the development process during a crisis situation, and the key factors in this are the openness to using the Internet and technology support in the work process and the support of the school leader. The higher useful value of the development tool is also important (in our case of coaching), which should be given more attention and time in further research. Based on the obtained results, we found that the connections of the mentioned factors can be crucial in the preparation and planning of models and strategies for crisis situations. In the future, we would like to investigate the mentioned factors in more detail. Based on the aforementioned research, we want to check other models and consider their effective introduction into pedagogical practice.

We want to offer a strategic tool as a solution and a new trend that will contribute to more advanced approaches in the educational space. Namely, on the basis of the research, we can critically judge that the educational space shows the need for development in Slovenia, but it has not improved in this direction. That is why we are of the opinion that development and new tools are necessary for this, as well as orientation towards new management activities and new approaches of organizations. Here, we are referring primarily to coaching, as a tool of efficiency and effectiveness to technology integration.

The literature on coaching in the educational space in Slovenia are not available however the literature on coaching is rapidly emerging globally. With our research, we explored coaching, especially as a development tool in connection with the challenges of a crisis situation in educational context. Through further in-depth research, by combining a quantitative and qualitative approach, we will gain a broader insight into the topic and, based on it, a contribution to practice, resulting in the form of an effective model. In further research, we want to develop an effective model in accordance with current theories of crisis situations and coaching as a development tool for leadership in such circumstances.

References

- Anderson, H. J., Baur, J. E., Griffith, J. A., & Buckley, M. R. (2017). What works for you may not work for (Gen) Me: Limitations of present leadership theories for the new generation. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 245–260. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.08.001>
- Balda, J. B., & Mora, F. (2017). Adapting leadership theory and practice for the networked, millennial generation. *Journal of Leadership Studies*, 5(3), 13–24. <https://doi.org/10.1002/jls.20229>
- Benson, T., & Cotabish, A. (2014). Virtual Bugs: An Innovative Peer Coaching Intervention to Improve the Instructional Behaviors of Teacher Candidates. *Slate Journal*, 24(1), 1–9.

- Brečko, D. (2012). The role of coaching in creating organizational energy. *Benchmarking*, 81(75), 12.
- Brockbank, A. (2008). Is the coaching fit for purpose? A typology of coaching and learning approaches. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 1(2), 132–144. <https://doi.org/10.1080/17521880802328046>
- Christian, M. S., Bradley, J. C., Wallace, J. C., & Burke, M. J. (2009). Workplace safety: a meta-analysis of the roles of person and situation factors. *Journal of applied psychology*, 94(5), 1103–1127. <https://doi.org/10.1037/a0016172>
- Cornett, J., & Knight, J. (2009). Research on coaching. *Coaching: Approaches and perspectives*, 192–216.
- Crane, T. G. (2007). *The heart of coaching*. San Diego. FTA.
- Cukjati, B. (2010). Standardi v coachingu [Standards in coaching]. *HRM. Junij*, 12–16.
- Cunningham, J., & Roberts, P. (2012). *Coaching excellence: Best Practices in Business Coaching (Vol. 1)*. LID Editorial.
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teacher's professional development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252–263.
- Devine, M., Meyers, R., & Houssemand, C. (2013). How can coaching make a positive impact within educational settings? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1382–1389. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.048>
- Dubrovski, D. (2000). *Crisis management*. College of Management.
- Dubrovski, D. (2011). Razsežnosti kriznega managementa [Dimensions of crisis management] Celje, Mednarodna fakulteta za družbene in poslovne študije.
- Eisenberg, J., & Krishnan, A. (2018). Addressing virtual work challenges: learning from the field. *Organization Management Journal*, 15(2), 78–94. <https://doi.org/10.1080/15416518.2018.1471976>
- Eurostat (2022). *European statistical recovery dashboard*. EU. <https://ec.europa.eu/eurostat/cache/recovery-dashboard/>
- Galanti, T., Guidetti, G., Mazzei, E., Zappalà, S., & Toscano, F. (2021). Work from home during the COVID-19 outbreak: The impact on employees' remote work productivity, engagement, and stress. *Journal of occupational and environmental medicine*, 63(7), e426–e432. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000002236>
- Gallwey, W. T. (2001). *The inner game of work: Focus, learning, pleasure, and mobility in the workplace*. Random House.
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). COVID-19 and remote learning: Experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45–65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>
- Gaziel, H. H. (2015). In-service management training: a comparative study of economic and educational organizations. *Modern Pedagogy*, 66(4), 64–88.
- Geister, S., Konradt, U., & Hertel, G. (2006). Effects of process feedback on motivation, satisfaction, and performance in virtual teams. *Small group research*, 37(5), 459–489. <https://doi.org/10.1177/1046496406292337>
- Gennaro, F., Pizzol, D., Marotta, C., Antunes, M., Racalbutto, V., Veronese, N., & Smith, L. (2020). Coronavirus diseases (COVID-19) current status and future perspectives: a narrative review. *International journal of environmental research and public health*, 17(8), 2690. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082690>
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2011). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of teaching in physical education*, 21(1), 16–34.
- Hodges, C. B., Moore, S., Locke, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. New York: Routledge.
- Humala, I. (2017). Typology on leadership toward creativity in virtual work. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*, 12, 209–243.
- Ibarra, H., & Scoular, A. (2020). The leader as coach. *Harvard Business Review*, 97(6), 110–119.
- Jarvis, J., Lane, D., & Fillery-Travis, A. (2006). *The case for coaching: Making evidence-based decisions on coaching*. Chartered Institute of Personnel and Development.
- Kadir, A. K., Karuppannan, G., Rahman, M. A., & Kumarasamy, M. M. (2021). The Effects Of Coaching And Mentoring On Metacognition Knowledge Among Malay Language Teachers in

- Sabah, Malaysia. *American International Journal of Education and Linguistics Research*, 4(1), 18–30. <https://doi.org/10.46545/aijeler.v4i1.284>
- Kessel, L. (2010). Coaching, the field of work of professional supervisors. A. Kobolt. *Supervision and coaching*. University of Ljubljana. Faculty of Education. National Education Institute. Ljubljana.
- Kranjčec, R., & Polič, M. (2002). Psihološki vidiki kriznega upravljanja [Psychological aspects of crisis management]. *UJMA*, 16, 409–414.
- Kretlow, A. G., & Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 279–299. <https://doi.org/10.1177/0888406410371643>
- Martins, L. L., Gilson, L. L., & Maynard, M. T. (2004). Virtual teams: What do we know and where do we go from here?. *Journal of management*, 30(6), 805–835. <https://doi.org/10.1016/j.jm.2004.05.002>
- Megginson, D., & Clutterbuck, D. (2010). *Further techniques for coaching and mentoring*. Routledge.
- Mullen, C. A., & Fletcher, S. J. (2012). Sage handbook of mentoring and coaching in education. *SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*, 1–568.
- Passmore, J., & Evans-Krimme, R. (2021). The future of coaching: a conceptual framework for the coaching sector from personal craft to scientific process and the implications for practice and research. *Frontiers in Psychology*, 12, 715228. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.715228>
- Passmore, J., Liu, Q., Tee, D., & Tewald, S. (2023). The impact of COVID-19 on coaching practice: results from a global coach survey. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 16(2), 173–189. <https://doi.org/10.1080/17521882.2022.2161923>
- Russo, A. (2004). School-based coaching. *Harvard Education Letter*, 20(4), 1–4.
- Rutar Ilc, Z. (2012). Team coaching- an opportunity to develop capacities of school development team. *Upbringing and education*, 43(3-4), 88–93.
- Sperry, L. (2004). *Executive coaching: The essential guide for mental health professionals*. Psychology Press.
- Townsend, A. M., DeMarie, S. M., & Hendrickson, A. R. (1998). Virtual Teams: Technology and the workplace of the future. *Academy of Management Executive*, 12(3), 17–29. <https://doi.org/10.5465/ame.1998.1109047>
- Tušl, M., Brauchli, R., Kerk sieck, P., & Bauer, G. F. (2021). Impact of the COVID-19 crisis on work and private life, mental well-being and self-rated health in German and Swiss employees: A cross-sectional online survey. *BMC Public Health*, 21, 1–15.
- Wernick, A. M., Conry, J. M., & Ware, P. D. (2021). Coaching in the time of coronavirus 2019: how simulations spark reflection. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(2), 216–233. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2021-0007>
- Whitmore, J. (2017). *Coaching for performance*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Wong, P. T. (2019). Second wave positive psychology's (PP 2.0) contribution to counselling psychology. *Counselling Psychology Quarterly*, 32(3-4), 275–284. <https://doi.org/10.1080/09515070.2019.1671320>
- Yıldırım, M., & Solmaz, F. (2022). COVID-19 burnout, COVID-19 stress and resilience: Initial psychometric properties of COVID-19 Burnout Scale. *Death Studies*, 46(3), 524–532.

The Documentation for the School System Evaluation and the Teachers Professional Development: A University-school Collaborative Research in Italy

Loredana Perla¹, Laura Sara Agrati², Viviana Vinci³

¹ University of Bari Aldo Moro, Bari, Italy

E-mail: loredana.perla@uniba.it

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1520-0884>

Corresponding author

² University of Bergamo, Bergamo, Italy

E-mail: laurasara.agrati@unibg.it

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0108-5176>

³ University of Foggia, Foggia, Italy

E-mail: viviana.vinci@unifg.it

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4091-0098>

DOI: 10.26907/esd.18.3.05

EDN: NPDOOU

Submitted: 1 March 2023; Accepted: 1 June 2023

Abstract

The continuous professional development of the teacher (CPD) has long been considered a prerequisite for the career and also for economic progress. CPD must be compared to standards which also make it possible to construct validation systems for the teachers' skills in progress. The issue of teaching professionalism emerges also in the Italian legislative debate. We outline the research "The continuous professional development of the teacher: from the Improvement Plan to the appraisal", conducted with a group of 33 schools in Southern Italy, the University of Bari and *Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi* (UCIIM, teachers' association). The research project investigated the documentation of practices (connected with school's self-evaluation, teacher evaluation and appraisal procedures) to improve the quality of teaching and to develop teacher professionalism. Three phases of research training occurred: a) The first phase involved a specific document analysis of "Rav" and "PdM" (acronyms for Self-Assessment Report - *Rapporto di Auto-Valutazione* - and Improvement Plan - *Piano di Miglioramento*). These documents were presented to the teaching staff and served as the primary materials for self-evaluation and decision-making. b) In the second phase, referred to as "professional development," the skills audit and standards were introduced and collaboratively developed with the teachers. These documents formed the foundation of a teacher's professional development program. c) The third phase was dedicated to "merit appraisal." It focused on selecting and analyzing the best appraisal sheets, which were considered the primary documents for assessing merit and promoting teachers. The school staff involved over 300 people, including teachers and principals. The results of the study underlined: the impact of the documentary practices introduced by school evaluation system on professional development; the importance of university-school collaboration supporting school-based assessment and teachers' professional development, shifting from a top-down orientation to more teacher self-regulating initiatives; the methodological-educational choice of principals as teachers' tutors.

Keywords: appraisal, documentation, evaluation, teacher professionalism, quality.

Документация для оценки школьной системы и профессионального развития учителей: Совместное исследование университета и школы в Италии

Лоредана Перла¹, Лаура Сара Аграти², Вивиана Винчи³

¹ Университет им. Альдо Моро в Бари, Бари, Италия

E-mail: loredana.perla@uniba.it

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1520-0884>

Автор для корреспонденции

² Бергамский университет, Бергамо, Италия

E-mail: laurasara.agrati@unibg.it

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0108-5176>

³ Университет Фоджи, Фоджа, Италия

E-mail: viviana.vinci@unifg.it

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4091-0098>

DOI: 10.26907/esd.18.3.05

EDN: NPDOOU

Дата поступления: 1 марта 2023; Дата принятия в печать: 1 июня 2023

Аннотация

Непрерывное профессиональное развитие учителей (НПР) давно считается необходимым условием успешной карьеры и экономического прогресса. НПР должно быть сопоставлено со стандартами, на которых основаны системы проверки навыков учителей. Вопрос профессионализма учителей обсуждается в Италии на законодательном уровне. В настоящей статье представлены результаты исследования «Непрерывное профессиональное развитие учителей: от плана совершенствования до оценивания», проведенного в 33 школах на юге Италии, совместно с университетом Бари и итальянским Союзом учителей (УСПИМ). Исследовательский проект был направлен на изучение документации, связанной с самооценкой школы, процедурами оценки и аттестации учителей. Такая работа необходима для повышения качества преподавания и профессионального роста учителей. Исследовательская работа проходила в три этапа. На первом этапе был проведен анализ документов Rav и PdM (Отчет о самооценке и План совершенствования). Эти документы были представлены преподавательскому составу и послужили основными материалами для самооценки и принятия решений. На втором этапе – «Профессиональное развитие» – были разработаны совместно с преподавателями стандарты и процедура проверки (аудита) навыков. Эти документы легли в основу программы профессионального развития учителей. Третий этап состоял из оценки достижений. Он был посвящен отбору и анализу лучших аттестационных листов, которые являются основными документами для оценки заслуг и продвижения учителей. В исследовании приняли участие более 300 человек, включая учителей и директоров школ. Результаты исследования показали влияние практики документирования, введенной в систему школьного оценивания, на профессиональное развитие; важность сотрудничества университета и школы в поддержке школьного оценивания и профессионального развития учителей; методико-педагогический выбор директоров школ в качестве наставников учителей.

Ключевые слова: аттестация, документация, оценка, профессионализм преподавателя, качество.

Introduction

The continuous professional development of the teacher (CPD) has long been considered a prerequisite for career progress, for economic growth and for enhancing student learning. Teachers rated as *excellent* (Perla, 2011) can aspire to receive additional compensation, i.e. in monetary forms or in the form of rewards by taking on different roles, such as *middle management*. Enhancing the teacher and his/her teaching action boosts the teacher empowerment and, consequently, the institutional role of the school. At the heart of the scholastic effectiveness the teacher-factor and those of context and process should be considered.

CPD must be compared to standards which, by constituting institutionally recognized goals of competence, also make it possible to construct validation systems for the teachers' skills *in progress* and to open up to different profiling hypotheses of the teaching function.

According to Wyatt-Smith and Looney (2016), the recent intensified interest in the classroom practice of teachers is attested by generating and disseminating codified representations of teachers' work: these *codes*, often expressed as standards, have become part of contemporary education policy landscapes (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011; General Teaching Council for Scotland, 2012; General Teaching Council for Northern Ireland, 2007).

National representations of teachers' professional standards and codes of practice reflect particular perspectives on teachers and their work, understandings of teaching and of the nature and purpose of standards and their function for the profession and the public (Clarke & Moore 2013; Conway & Murphy, 2013; Darling-Hammond, 1996; Kleinhenz & Ingvarson 2007; Sachs 2003; Sergiovanni & Starrat, 2002). As Clarke and Moore (2013) observed, codes and standards provide a common professional language for teachers, teacher candidates, and other education professionals, containing a public and accessible statement of the complexity and difficulty of teachers' work. While Shulman (1986) argues that the complexity and idiosyncratic nature of teachers' work resist standardisation, it is however necessary to solve that problem of making public what is held as "guild" knowledge (Kleinhenz & Ingvarson, 2007; Sadler, 1989). Wyatt-Smith and Looney (2016) highlight that, "the standards come to serve as a public formulation of guild knowledge" (p. 809) and represent an opportunity for teachers to present evidence of their work (Kleinhenz & Ingvarson, 2007).

The issue of teaching professionalism emerges also in the Italian legislative debate (DPR 275/1999, MIUR 2014; Legs.107/2015): articulated through skills and professional standards, this professionalism needs to begin with the initial teachers training and must be developed through continuous training courses. In Italy, the merit appraisal procedure foresees the discretion of the Committee of evaluation and a principal. They operate within suitable macro-areas in the law (Legs. 107): 1) *quality of teaching*; 2) *innovation*; 3) *organization*. We outline the research entitled "The continuous professional development of the teacher: from the Improvement Plan to the appraisal" (Perla, 2019), conducted with 33 schools in Southern Italy, the Educational Department of University of Bari and UCIIM (teachers' association) involving 308 participants. The research project investigated the documentation of practices (connected with school's self-evaluation, teacher evaluation and appraisal procedures) to improve the quality of school and enhance the professionalism of the teacher. *Documenting* is considered one of the main skills expected of the best teachers, a distinctive and peculiar trait of their profession.

This study seeks to answer the following research questions:

1. What is the relation of the documentary practices introduced by school evaluation system (teacher self-evaluation documents, teacher appraisal procedures, teachers'

professional standards and codes of practice, self-assessment reports and improvement projects) with initial teaching practice and professional development from teachers' perspective?

2. How does university-school collaboration support school-based assessment and teachers' entire professional development shifting from a top-down orientation to more teacher self-regulating initiatives?

Learning to write the improvement: the documentation for the appraisal

The organization of an effective document management and archiving system for school data can play a decisive role in the improvement of teaching (Frisch, 2010; Perla & Schiavone 2014).

The term 'documentation' comes from Latin *docēre* - to inform, to teach "what shows or represents a fact" (Ferraris, 2010, p. 280). It is a complex *'taking-action'*, including *activities, operations, [and] works* that have to do with some fundamental dimensions of the practice: the historical narration and, therefore, the collection of what can be important for the reconstruction of an inherent "memory" to a specific area; the juridical proof, namely the writing that has the legal and socially relevant value of the testimony (Ferraris, 2010); and the repository of information / training productions (present in digital or analog media, and in various codes and formats) that makes knowledge progress through research. This latter dimension has probably had more development in the 20th century due to its function of effective response to the demand for informative documentation emerging from a rapidly developing scientific and technological reality such as ours.

In this field, the theme of documentation intersects with that of educational improvement through self-evaluation and the professional development of teachers. Indeed, good documentation makes it possible to clarify the strategic objectives that allow the development of the school and the implementation of performance management.

Regardless of the theoretical reasons that support its value, research on self-assessment / evaluation documentation models for school improvement is still in its infancy, at least in Italy. As Bottani (2012) argues, this depends on a science—of the evaluation of school systems and of teachers—still young and imperfect.

The study on scientific documentation should therefore support the actions that are still beyond consolidation: it requires a practical reason and a focused look, rather than on the learning outcomes or top-down models derived from the school, on the situated actions of the teacher.

Evaluation cannot be based only on neo-positivistic paradigms of "Teacher Effectiveness": "it is also an art, it stimulates intuition, diplomatic skills, cunning and other gifts that have little to do with science" (Bottani, 2012, pp. 13-14). Never as in reference to the documentation for the evaluation of the school, Bottani's words get right to the core issue: being trained on the documentation for the evaluation makes the teacher more aware not only of the students' learning processes (learning outcomes), but also of the usefulness of one's own didactic intervention strategies (teaching processes).

Why should schools take on the burden of the complex system of self-evaluation / evaluation? What is the "meaning" of the entire procedure? The sense should be sought, above all, in one objective: to continue to recognize the high social value of the teacher—that for many years teaching has been considered a semi-profession—in order to equip schools with agile, understandable, rational systems of evaluation/appraisal of teachers, with shared procedures from school communities.

Improvement is possible, but it requires the conscious co-participation of the teaching staff in the evaluation procedures of the system, equipping the schools with tools that support the self-management of the performance cycle, and focusing the evaluation processes on the “added value”¹ of a school.

If the extended sharing on the “sense” of evaluation – regulatory, reflective, reporting – is lacking, the culture of evaluation will be difficult to achieve in the Italian context (Ribolzi, 2009, pp. 29-32).

The teachers and principals of Italian schools have well grasped the value of knowing how to document and that this competence should be acquired through education in a specific knowledge, made up of documentation prototypes, archives, dedicated and situated actions. For this to occur, it is necessary to think about the integration of information-documentation as a “research discipline” (Frisch, 2014) in all its complexity and within a curriculum for the training of teachers and principals.

The integration of information-documentation as a “research discipline” would be based on two assumptions: no knowledge of/on self-evaluation/evaluation can ignore the recognition of the role of the practical knowledge (Altet & Vinatier, 2008; Magnoler, 2012; Perla, 2010;) in the construction of the relative practical knowledge; any self-assessment-evaluation document cannot fail to pass the testing of practices.

The critical issues detected through previous research on the drawing up of the Rav (Self-evaluation Report) and the PdM (Improvement Plan) (Perla & Vinci 2016)²—the two main self-assessment documents used in Italian schools—have therefore urged the hypothesis of possibility of co-constructing the most agile documentation tools that could be adopted by the schools involved.

The documentation for improvement is outlined, therefore, as a real semiotic system: it is characterized, on one hand, as a logical instrument of interpretation reading, elaboration of a system of signs, which uses the various levels of language of semiotics; on the other hand, as a means of producing signs, that are data, information and building architectures of signs – in other words, ‘knowledge’.

The method of research training: "adaptive cycle" of quality starting from the documentation of the practices. Self-assessment, professional development, appraisal of merit

The research *‘The continuous professional development of the teacher: from the Improvement Plan to the appraisal’* supports the case that *self-assessment/evaluative competence* is, above all, a skill to know how to *well document* (Frisch, 2014; Perla, 2012; 2014; 2017).

¹ The ‘added value’ means the contribution that a school offers to students’ learning, measured from a given level. Though the school cannot get under control all the contextual and individual factors of learning, it is responsible for the quality of the educational and organizational actions. In this way, when evaluating the effectiveness of a school, it is necessary to consider the “school effect”, namely, to distinguish the effect of the student’s personal and context characteristics (i.e., the level of incoming prerequisites) and the school processes ones, at the organizational and didactics levels.

² Rav (Rapporto di Autovalutazione - *Self-assessment report*) and PdM (Piano di Miglioramento - *Improvement Plans*) are the main documents of school self-evaluation. The first has several dimensions and provides a representation of the school through an analysis of its functioning and forms the basis for identifying the development priorities towards which the improvement plan should orient. The second designs the development priorities in order to carry out the improvement interventions also with the collaboration of INDIRE, Universities, experts, professional and cultural associations. In the PdM the activities are planned and a final report is produced.

The prototype³, given to teachers and principals, is the “adaptive cycle” of quality, profiled on the characteristics of the school context, in which the improvement procedures are strongly linked to the teacher’s professional development, *per se* an adaptive variable.

No improvement is possible without the related investment in professional development. The prototype is characterized by its ‘adaptivity’, for both initial training and professional development: in other words, it ‘fixes’ a structure, beyond the contextual conditions in which it is applied. The dynamic matrix of prototype (see figure 1) explains the improvement links and articulates them in three fundamental interacting ‘poles’: the self-assessment processes, the professional development processes and the merit appraisal actions.

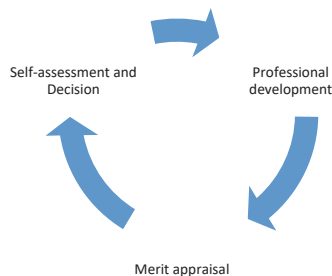


Figure 1. Prototype of the ‘adaptive cycle’ of school quality

Source: Perla, L. (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti (Evaluate to Enhance. Documentation for School, Teachers, and Students Improvement)*

The research training process was integrated into the prototype in three distinct phases: a) The first phase involved analyzing specific documents (Rav and PdM, acronyms for Self-Assessment Report - *Rapporto di Auto-Valutazione* - and Improvement Plan - *Piano di Miglioramento*). These documents were presented to the teaching staff, serving as the primary materials for their self-assessment and decision-making. b) In the second phase, referred to as “professional development,” the skills audit and standards were introduced and collaboratively developed with the teachers. These documents formed the foundation of a teacher’s professional development program. c) The third phase was dedicated to “merit appraisal.” It focused on selecting and analyzing the best appraisal sheets, which were considered the primary documents for assessing merit and promoting teachers.

On one hand, the prototype served a purely formative function, as suggested by Astolfi’s model ‘circular process of conceptualization’ (“*processus bouclé de conceptualization*” (Astolfi, 1992, p. 71) that show teachers in the training the connections among *information/knowledge/know-how*, regarding the evaluation; on the other, the documentary writings served the role of artefacts for conceptualization.

Aims and methodological protocol

The schools involved in the research voluntarily participated by formal expression of interest and agreement. Each participating school included 5-10 teachers, according

³ The prototype is a ‘form of documentation that follows the action, it constitutes a structured report, and performs a regulatory function, of ideal type to conform the action itself. The term *prototype* clearly highlights the salient features of this documentary format: a simulacrum of didactic action, generally developed on the basis of real experiences, which aims to propose a model on which to develop an attempt to transfer, use and adapt’ (Castoldi, 2010, p. 34).

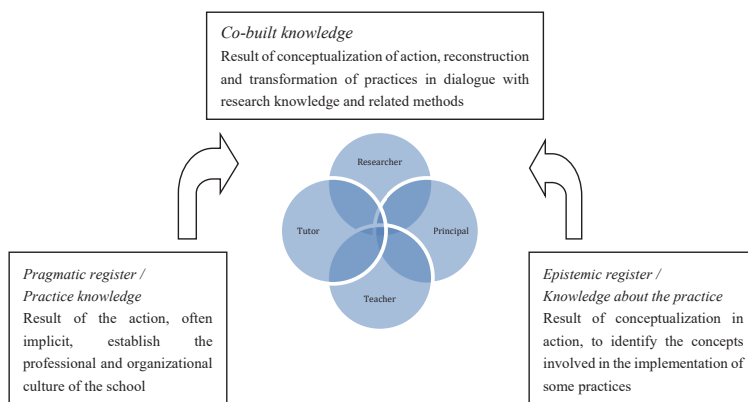
to a homogeneous criterion, that was the membership in Internal Evaluation Units and Evaluation Committees. Comprising of teachers and principals, the school staff amounted to 308 people.

The research was presented at a launch seminar for the school principals. The proposed signing agreement, which each school was going to present to its school board; the negotiated training contract of the research partners, and the two Training Units to be carried out during the collaborative RT (Research Training) were presented. Finally, on the basis of voluntary participation, the Tutors⁴ were identified as members of the DidaSco group⁵.

In a second meeting two members of the research group met the Tutors for a day of “training the trainers”, in order to illustrate the key concepts of the National Evaluation System, share a common vocabulary and the protocol of actions, carry out writing simulations of the documentary prototypes provided by the research group and to be co-built in the training laboratories foreseen by the *training course* (Improvement Plan, Skills balance, Artefacts of merit enhancement). During these two seminars, the collaborative RF (Research Training) device was shared and the validation criteria of the final products of this type of approach were illustrated (Perla, 2010; 2011).

In the last step the agreements were signed by each participating school. The RF (Research Training) device and the training contents were presented to the specially convened teaching staff in each school and the participating teachers were chosen democratically. This is an extremely important passage with regard to the design of the contents that concern the theme of evaluation: according to the hypothesis the paths on the evaluation of the system that do not see the conscious participation of the professional community should be considered of very little transformative value. In fact, in the training contract negotiated with each school, the commitment of the principals in each step of the training course and of the research was requested, and the commitment to the dissemination and utilization of the research results.

Scheme 2. Dialectical device of collaborative RF



Source: Perla, L. (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti. (Evaluate to Enhance. Documentation for School, Teachers, and Students Improvement)*

⁴ The Tutors were identified among the school managers; their task was to support the trainers in the training course as veteran teachers already experienced in the evaluation processes of the system.

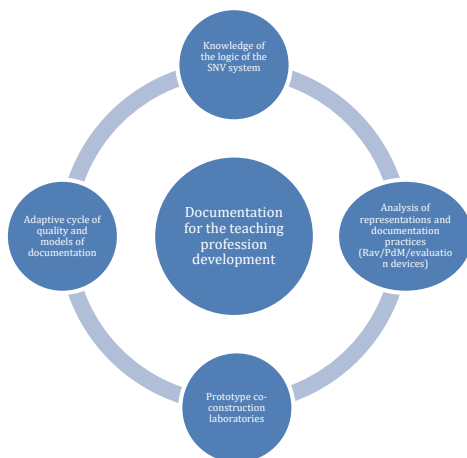
⁵ DidaSco is a multidisciplinary research group, made up of researchers from different disciplines (educators, philosophers, mathematicians, writers, historians, psychologists, sociologists), founded to meet/study the training needs in service emerging from the Italian schools.

Through the process the researchers and experts involved in the research assumed a ‘dialectical posture’. By bringing into a dialogue the voices of each one (principal, teacher, tutor and researcher), the device fulfilled the important function of constructing for everyone specific *learning postures* that alternate between theory and practice, between knowledge and action, between analysis and interpretation around to the same object of work (Perla, 2014).

Collaboration was guaranteed early on when all the devices and tools of the research were built taking into account the contribution that each ‘participant’ would make to the *setting* and the type of learning that could be developed. The result of this collaboration has been incorporated into the research output: a series of improvement prototypes, distributed to all the schools within the network and validated based on criteria such as relevance (Pellerey, 2006), evidence of effectiveness, and feedback indicating improved usability compared to the documents previously employed by the 33 schools.

This knowledge was the result of the progressive modification of the pre-existing schemes of work owned by the various actors involved in the research: the pre-existing schemes of the teaching group regarded a fragmented representation of logic (which is unitary instead) of the Italian evaluation system and caused the difficulty of “situating” the meaning of the professional writings of the evaluation within a clear frame in the objectives and functions. In the same way, the principals’ pre-existing schemes had inherited the lack of awareness of being “involved” in the evaluation model of improvement: before the research started, many principals had delegated the evaluative documentary actions to a *team of teachers*, in some cases even actions related to the compilation of one’s own portfolio⁶. By the end of the research course, during which they were entrusted with the task of tutors accompanying the teaching group, they fully understood that their presence in the *governance* of all actions was indispensable.

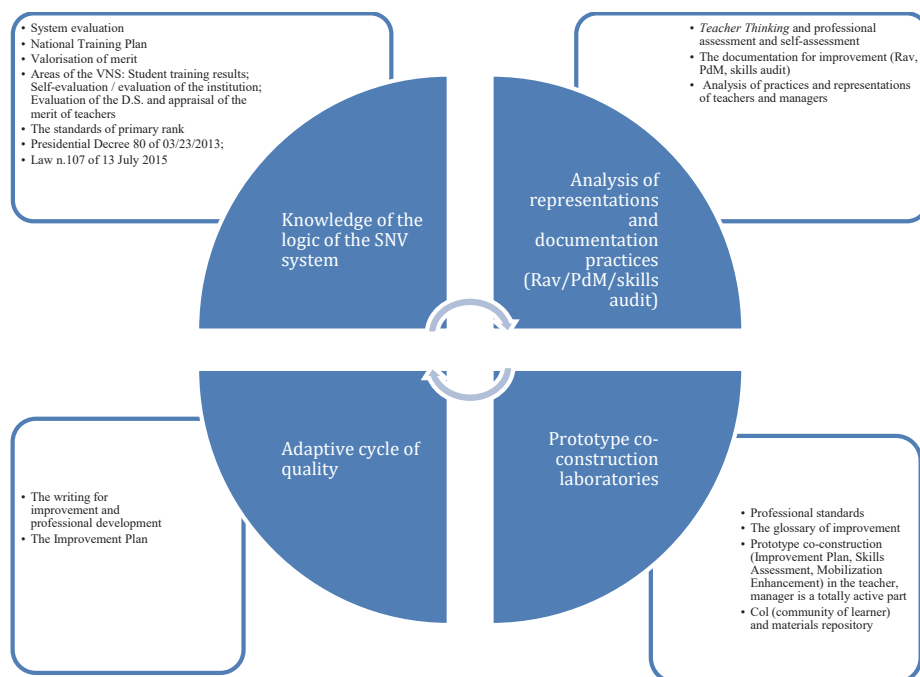
Scheme 3. The collaborative RT (Research Training) cycle



Source: Perla, L. (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti (Evaluate to Enhance. Documentation for School, Teachers, and Students Improvement)*

⁶ The teacher's portfolio allows for documenting and making explicit the most significant events of the professional biography. The training path is to be documented to describe what happens in the classroom which allows for a permanent reflexivity of the teacher on his/her teaching action in a way similar to what teacher candidates use in initial teacher education programs.

Scheme 4. The actions and contents of collaborative RT (Research Training)



Source: Perla, L. (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti (Evaluate to Enhance. Documentation for School, Teachers, and Students Improvement)*

The certified training unit

The training activities were organized within a ‘certified unit’ of 25 hours replicated in each Polo School⁷ and articulated in:

- a 3-hour training meeting in-presence on the key concepts of the National Evaluation System, on the meaning and content of the National Teacher Training Plan, on the internal coherence of various steps of the system evaluation, from the self-evaluation of schools to the teachers’ appraisal merit (Self-Assessment Report, Improvement Plan, Three-Year Plan of the Educational Offer, Skills Assessment);

- two 4-hours laboratories focused on first, the examination of the new Improvement Plan Format structured by the DidaSco team and on the transposition of the PdM already compiled by the schools in the new format; and second, analysis of the competences

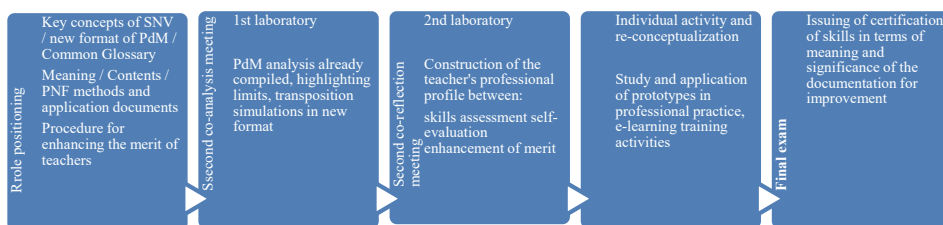
⁷ In Italy, “pole-schools” (*scuole polo*) refers to “hub schools” or “center schools”. These are educational institutions that play a central role in coordinating and providing support for a network of schools in a specific area or region. They often serve as focal points for educational resources, professional development, and collaboration among schools within their jurisdiction. Hub schools facilitate the exchange of knowledge and best practices among educators and aim to enhance the overall quality of education in their respective regions. The Polo-School organization is a direct outcome of the 1997 legislation on school autonomy in Italy, which aimed to decentralize control and promote collaboration among schools for improving education quality (DPR 8 March 1999, n. 275).

assessment for the construction of the professional profile of the teacher and of the appraisal of the teachers' merit;

- 11 hours of self-study and application in professional practice, including in-depth understanding of specific material, production and uploading of documentation on a dedicated e-learning platform in order to promote the collaborative participation of teachers in the research training process⁸ as an informal learning environment, has been structured in sections: one comprising all the materials presented in the face-to-face meetings (e.g., presentations, in-depth materials, meeting calendars, tutorial structure); a registry section, functional to the uploading of personal and context information and necessary for the quality monitoring report of the project proposal; a section dedicated to the figure of the tutors' trainers; three sections dedicated to the tools, to the "toolbox", including the Format of the new DidaSCO Improvement Plan, the skills audit and the grids for the appraisal of merit; and group-sections for the uploading of documentary materials produced during the workshop; discussion forum;

- 3-hours final exam, aimed at testing the knowledge and skills gained and getting the certification, as required by the *Piano Nazionale Formazione (PNF; National Plan of Training)*.

Scheme 5. The conducting/accompanying method of *training course*



Source: Perla, L. (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti (Evaluate to Enhance. Documentation for School, Teachers, and Students Improvement)*

The *training course* of the Certified Training Unit consisted of five modules. The training model was already tested in other courses (Perla, 2014; 2017; Perla et al., 2017) on the use of diversified mediators, each consistent with the "actions" of the various modules.

Each module was organized in two parts: the first on the activities requested by the teacher-trainer, and the second on work groups, following the logic of analysis-of-practice, aimed at re-conceptualizing the action (Maubant, 2011) and field validation of the document prototype.

At the end of the *training course* each teacher uploaded the materials produced during the workshop activities to the e-learning platform, namely the DidaSCO document format for the completed Improvement Plan, the competences assessment sheets and the grid for the appraisal of merit⁹. All uploaded materials by the schools were analyzed by the research team, which finalized the definitive adaptation.

The research training has resorted to three methodological choices, "tested" for the first time and useful for the formalization of the prototypes: a) an incoming exploration of the beliefs and representations of teachers and principals on the documentation for

⁸ By the Moodle platform <http://elearning.forpsicom-uniba.it>

⁹ Uploaded on the platform as provisional documents to be "tested" and modified or integrated during the workshop activities and in the collegiate activities at the schools involved.

improvement; b) four co-reflection meetings between researchers, principals and teachers on the merit appraisal procedures; c) assumption by the principals of the tutoring role towards teachers.

Document for appraising: the professional standards of teaching skills and the skills audit

The second step of the research concerned the co-construction of a model of professional standards and a format of skills audit. Professional standards are competency goals that allow teachers to understand better their teaching practice, through self-assessing and/or subjecting themselves to observation by peers or external managers or evaluators. The professional standards are a set of theoretical and practical competences in which the transition from the ‘masterly’ knowledge to the ‘school’ knowledge takes place, namely in such formats as to be “learnable” to the student (Chevallar, 1995; Develay, 1995).

These standards have long been used in many European countries (Dordit, 2011; Delaney, 2012) not only to assess performance—the so-called “appraisal teacher” evaluation—but also to identify teachers’ education needs and implement appropriate professional development plans.

Policies to support the CPD through the system of standards are in place in Europe but, since an institutional model of performance standards is still lacking (European Commission, 2015), in the research carried out in Puglia the term “standard” has been adopted as a “term of comparison” to reflect on the quality of teaching and to be able to “measure” the path of professional improvement.

The adoption of the standard as the ‘term of comparison’ made it possible to give teachers not only a mere presentation of ‘standard’ models but rather a *journey* of reflection, which starting from the models of standards already approved in other countries makes them understand the changes concerning their professional profile, their teaching practices, and related indicators. This is why it was possible to use the skills audit for professional self-analysis.

The participatory reflection on how to assess and improve teaching skills, starting with the standards, has proven highly beneficial for both professional development and initial teacher education. This is attributed to the following reasons:

a. To emphasize the inseparable connection between the improvement plan, professional self-assessment, and system evaluation, as well as the interdependence between individual development, school evaluation, and system evaluation;

b. To provide a concrete answer to the training need of “quality assurance” and “evaluation” by adopting a critical stance with respect to the construct of the “performance cycle” that is inapplicable to the reality of teacher professional development;

c. To promote a shared understanding of the skills currently required of the Italian teacher, as envisaged for other countries that have already benefited from institutional profiles and standard systems for many years;

d. To acquire a common vocabulary for the documentation for professional evaluation;

e. To familiarize teachers with the essential tools of valorization (including those for measuring *performance*): peer-review; classroom observation; video analysis; professional writing (skills assessment, competence portfolio).

“Valorization” of merit

We observe, at international level, an increasing interest for teacher’s evaluation and appraisal systems (Avalos, 2004; Avalos & Assael, 2006; Chow et al. 2002; Flores, 2010;

2012; Middlewood & Cardno, 2001; OECD, 2009; Shinkfield & Stufflebeam, 2012; Stronge & Tucker, 2003; Townsend & Bates, 2007;). Several authors argue that teacher evaluation systems can play an important role in improving teachers' effectiveness and supporting their professional development (Beerens, 2000; Danielson & McGreal, 2000; Delvaux et al, 2013; Fletcher, 2001; Flores, 2010; 2012; Stronge & Tucker 2003; Tuytens & Devos, 2011). Indeed, many countries (e.g. Portugal, New Zealand, United States of America) have implemented teacher evaluation systems in order to improve teaching. As Flores highlights (2010), teacher's evaluation systems are tightly related with the quality of the teaching processes, with the achievement of learning outcomes (Darling-Hammond, 2010; Darling-Hammond et al., 2017) and with precise visions of the teaching (Flores, 2005; Day et al., 2007; Sachs, 2003).

The co-construction and analysis of the merit valorization sheets are the last links in the "chain" of documentary devices designed for school improvement and teacher professional development, subjected to experimentation in the research.

On the one hand, the skills audit reflected the professional profile of the teacher and the skills that make it up; on the other, the merit valorization sheets are mainly linked to the strategic priorities that the school sets as goals in the Improvement Plan, which in Italy lasts three years.

While the skills audit must refer to professional development standards related to the teacher's competence profile (and as such, although modifiable, it can substantially maintain a common format), the merit valorization sheets are to be considered *contextual*, as in close relation with the specificity of each school identified in its fundamental documents, i.e. PTOF¹⁰ (*Piano Triennale dell'Offerta Formativa*, Three-Year Educational Offer Plan), RAV and PdM especially.

The recommendations of Avalos and Assael (2006, p. 265), for the implementation of teacher performance assessment systems, were referenced by Flores (2010): promoting a "wide participation of all interested parties, in particular of the teachers"; formulate the "criteria in a participatory way" on the basis of existing knowledge on competent, expert teaching; try a "variety of procedures and tools"; connect the evaluation of teachers' performance with other policies for teachers (i.e., professional development opportunities); do not hasten the design and implementation process; implement the evaluation process monitoring and be willing to implement the necessary adjustments.

The materials for the valorization of merit, used in partner schools and subjected to analysis by the research group, have been shared through an online environment, specifically dedicated to the project, within the elearning.forpsicom-uniba.it platform. All documents from each school participating in the investigation were uploaded for the further use. Overall, there were 56 documents.

The documents were subjected to a double level of analysis. The first *descriptive / structural level* was intended to understand:

1. *the type of document* and its significance within the procedure: forms to indicate preconditions/criteria for access to the bonus; charts/rubrics/questionnaires for the quantification of evidence; declarations of the teachers about the activities carried out; communications and circulars for the school sharing of the reward procedures; criteria on how to assign the score, etc.;

¹⁰ PTOF stands for "Piano Triennale dell'Offerta Formativa" (*Three-Year Educational Offer Plan*). It is a fundamental document in the Italian education system prepared by each school institution. It outlines the planning and organization of educational, cultural, and sports activities within the school for a three-year period. The PTOF aims to define educational objectives, teaching methodologies, curricula, available resources, and evaluation methods to ensure a quality educational offering. It serves as an important tool for self-assessment, school orientation, and as a reference for external evaluations conducted by educational authorities.

2. the *internal structure* of the sheet for the reward calculation, which explains the logic that leads to the attribution of the bonus and the distribution of the shares (i.e., score ranges and/or rankings based on the sum of the number of evidences declared by the teacher, ‘a priori’ established score ranges, percentage divisions with respect to the number of teachers, etc.).

The second level of more *in-depth* analysis, carried out on exemplary documents, has shown that the criterion of *differentiation* rather than *homogeneity* prevailed in the distribution of the prize shares.

The research has shown that the concept of merit must be linked to those of *hierarchy* and *quality*, both opposed to the “rain” distribution logics that lead to cultural flattening and demotivation, even of those who stand out for commitment and excellence. The merit is linked to the possibility of exploiting on the basis of potential and, therefore, to the criterion of *differentiation*.

However, there is a need for two essential preconditions so that the entire valorization system does not turn into a risky instrument:

- the *objectivity* of a third point-of-view, external with respect to the entire procedure;
- the *sharing* of the reward system.

The self-evaluation of the teacher and the evaluation of the principals are not sufficient: a third body is needed, a committee composed of both internal (teachers, students, principal) and external representatives (parents, experts).

For this reason, the Evaluation Committee¹¹ assumes importance, which albeit with the coordination of the principal, defines the actions associated with the three macro-areas of the evaluation and acts as a guarantee and objectivity between the main parts of the relationship.

Even the procedures that most closely pertain to the competence of the school principal—such as the definition of the criteria for classifying the positions of individual teachers to be admitted to the bonus (how many to admit and with what weight), as well as the criteria for dividing the prize amount assigned to the school from Italian Ministry of Education (MIUR)—should be traced to the Evaluation Committee as the object of prior communication in the OO.CC.¹²

The second precondition—the *sharing* of the reward system—becomes useful and functional to enhance learning if it is assumed responsibly by all the actors who “inhabit” the school context, first and foremost the teachers. This entails the possibility of rethinking and modifying the tools in use, to be subjected to monitoring actions, and to take the utmost care of the communications. From a procedural point of view, it is appropriate that the valorization of merit meets the criteria of transparency of communication and maximum sharing with the collegial bodies of the school.

The methodological-educational choice of the principals as tutor

Within the research training a specific tutoring organization was adopted: for each group of 10-15 teachers, there was the interaction involving a pair of *coordinating Tutors* (trained by the DidaSco research group) and an *internal Tutor*, who was a participating principal engaged in the training activities.

¹¹ The Evaluation Committee (in Italy, the Internal Evaluation Unit) is established for promoting and implementing the activities connected to the Italian National Evaluation System for schools. It has been assigned relevant functions with regard to the Scholastic Institution’s self-assessment processes, the compilation of the R.A.V., and the planning of school improvement actions.

¹² Collegial bodies are provided at various levels of the Italian school and with specific rules (Presidential Decree No. 416 of May 31, 1974). Their function could be consultative and proposal at the basic level (class and interclass councils), deliberative at the higher levels (councils/institute board).

Two reasons were determined for the 'intense' involvement of the principals in the research training activities:

The *first* is linked to the scientific research training design, which takes the system's evaluation documentation as closely linked and, therefore, connects the three-year professional development plan both with the skills audit of teacher's competences and with the strategic needs of the Institute, highlighted in the Improvement Plan and in the PTOF.

This perspective encourages both teachers and principals to reflect on their professional profile, accepting the logic of a critical re-elaboration of the teaching experience through a self-assessment process: the principals, specifically, in compiling the Portfolio (in the third section "Objectives and professional actions") select and document some significant professional actions undertaken to pursue school improvement objectives.

The *second* reason concerns the strategic function of the school principal (Moretti & Alessandrini, 2015) called to express high organizational skills (Bochicchio & Rivoltella 2017; Perla, 2017). School principals are asked to promote participation in professional contexts to welcome innovation: they take on the role of advisors in the experimentation (Quinn et al., 2004) and supporter in the training processes.

As highlighted by Rosa (2016), the role of school managers as a training support in the Italian school context has recently acquired progressive relevance in the phase of teachers' professional life, called *induction* (insertion of a tenured position into a specific school context) (Bickmore & Bickmore, 2010; Carlson, 2012; Cherubini, 2009; Fantilli & McDougall, 2009; Scherff, 2008; Winstead Fry, 2007), and refers:

- the *ongoing* forms of support for principals as the initial acceptance of the newly hired in the school community and the final evaluation, carried out in multiple processes, including the organization and management of *mentoring* activities (Angelle, 2002; Brock, 1999; Wood, 2005; Watkins, 2005);

- the promotion of a clear, transparent and shared vision of the objectives pursued, of the strategies envisaged and of the role pertaining to the involved people;

- the promotion of participation in training courses.

The personal involvement of the principals within the research training course certainly contributed to conveying, in the teachers' perceptions, a clear message about the importance of connecting self-assessment and individual development plan with the self-evaluation and the improvement plan system, and about the assumption of shared responsibility and the promotion of a collaborative culture indispensable for raising the quality of the school.

Results

The results of the research training aimed at teachers allow to deepen some aspects of such a complex topic, such as the enhancement of professionalism (Perla et al., 2021). This concept can be translated into practical and effective measures when integrated into a culture of self-driven professional enhancement and the corresponding widespread distribution of supporting scientific documentation (addressing the first research question). In the research and development of effective documentary tools for an Italian "third way" to professional development, schools and universities are engaged. This "third way" involves professional writing for valorization, serving as an alternative to the behaviorist and pragmatist paradigms of teacher effectiveness, as well as diverging from the guidance and consultative paradigms of a Francophone tradition, which represent the first and second approaches, respectively.

The collaborative approach of research training has supported the elaboration of a methodological protocol in favor of the schools involved, offering them *structured*

feedback other than that already provided to them through the evaluation procedures established by Italian Presidential Decree 80/2013. The work on the Improvement Plan, the standards and skills audit, and the comparison of the merit valorization sheets was useful because it allowed the groups involved to deeply understand the logic of quality and to overcome the representations of bureaucratic fulfillment that is associated with the implicit organizational culture of the schools.

Research institutions, universities, foundations, cultural and professional associations can support schools in the complex process of deconstruction of representations (2nd research question). This is why the partnership between schools and universities must be supported when work is needed on the constructs of difficult practices such as self-assessment/evaluation based on improvement.

In fact, the research training project offered *personalized feedback to the schools*, which was particularly significant among decision-makers for future endeavors. This aligns with international literature (Dederling & Muller, 2011; Ehren & Visscher, 2008; Klerks, 2013) that confirms how constructive comparative actions, such as feedback, stimulate improvement. In other words, it is worth investing in improvement because at present, “the part about improvement is the one less experienced by school systems and on which there are fewer elements able to understand the extent of the effect of improving students’ results” (Fiore, 2017, p. 148).

Another decisive element, which emerged from the research, is the investment in the creation of the culture of improvement (since the 1990s assumed by the educational policies of European countries as the central engine of the knowledge society), provided by the training on improvement documentation.

One of the major risks for the internal evaluation process in schools (*internal evaluation* or *self-evaluation*) is in fact that of self-referentiality, especially if the process is not accompanied by external parties that provide feedback.

The standards, system of indicators, skill audit and merit valorization sheets have proven to be very useful devices for avoiding this risk for the schools, both because they allow comparison, and because they promote the growth of awareness and credibility of the evaluation process. Training in the documentation improvement contributes to winning the ideological tendency to organized resistance in the schools against the evaluation that has had a serious confrontation for years, on the political and scientific level, on the possible evaluation systems to be introduced in our system. The research suggests not to diverge from the path to promotion of improvement processes, despite the difficulties and challenges.

The third and last aspect highlighted by the research, the most important, concerns the role of the principal in the improvement process: a *pivotal lever*.

The role of the principal, as stated by Law 107/2015, is increasingly decisive, in fact, for the purpose of improvement so much, so that the connection between the principal's remuneration and the results achieved in managing the school is hypothesized. Several studies on principal leadership have already highlighted the pivotal role of this position, further validated by projects conducted by Indire (PQM, VSQ, VALeS¹³). These projects placed significant emphasis on the principal as an agent of values and informal skills, aiming to disseminate a culture of improvement.

Article. 1, paragraph 93 of law n. 107/2015 ratified this distinction by highlighting the “specific nature of the functions”, such as managerial and organizational competences

¹³ PQM (Piano Nazionale Qualità e Merito – National Quality and Merit Plan), VSQ (Valutazione per lo Sviluppo e la Qualità nelle Scuole - Evaluation for Development and Quality in Schools) and VALeS (Valutazione e Sviluppo della Scuola - School Evaluation and Development) are three national experiments that provided the model, currently in use in Italy, for school improvement.

and the enhancement of the professional merit of the school's staff. The research carried out confirms this line of interpretation regarding the close and indissoluble connection between the figure of the principal and improvement of the school – indeed, the absence of the principal in the documentary writing process corresponded to a low motivational and reflective tension of the group involved: it is a point of attention and re-launch that encourages further enhancement of this profile.

Perspective conclusions

The research has involved more than 300 teachers and principals on the complex topic of documentation that improve teaching professionalism and school procedures. In the course of the investigation, we have developed a training device, which impact will be assessed at the end of the three-years training program at the Puglia pole-schools. However, it is now possible to derive perspective syntheses that we offer the professional and scientific communities and political decision-makers for reflection.

The collaborative approach of the research training has made it possible to include further feedback into the methodological protocol than those already provided for by the law¹⁴ (Presidential Decree 80/2013). The same 'voice' of teachers and principals has expressed the need for constant monitoring of the improvement process, with frequent feedback on the development of a 'culture of improvement'. The work on the PdM, standards, the balance of competences, and the comparison of the valorization sheets has favored the understanding of the logic of quality, the emancipation from representations of bureaucratic fulfillment, sometimes implicit in the school culture. In order to deconstruct such representations, long and patient follow-up interventions by research institutions, universities, foundations, cultural and professional associations are required. When it is necessary to intervene on complex processes such as self-evaluation/evaluation according to improvement, partnerships between schools and universities should be encouraged (Perla, 2015). First and foremost, the research training project has carried out *personalized feedback* to the schools.

This constructive comparison (*feedback*)—as shown by literature—promotes improvement: “the (...) improvement is the one of the less experienced level by school

¹⁴ Presidential Decree 80/2013, also known as "Regulation on the Evaluation of the National Education and Training System," outlines the legal framework for evaluating the Italian education system. It includes provisions for the evaluation of schools, teachers, and students. Under this decree, the main feedback mechanisms and evaluations include: *School Self-Evaluation*: Schools are required to conduct self-evaluations to assess their educational activities, results, and organizational aspects. This self-evaluation provides feedback on the school's performance and helps identify areas for improvement; *External Evaluation*: External evaluators, often appointed by regional education authorities, conduct assessments of schools. These evaluations involve visiting schools, reviewing documentation, and observing teaching practices. The feedback from external evaluations serves as an important source of information for school improvement. *Student Assessments*: The decree mandates standardized national assessments for students at various grade levels. These assessments provide feedback on students' academic achievements and help identify areas where additional support or improvement is needed. *Teacher Evaluation*: The decree also includes provisions for teacher evaluation, which typically involves self-assessment, peer assessment, and administrative assessment. This feedback helps teachers gauge their performance and professional growth areas. *Data Collection and Reporting*: Schools are required to collect data on various aspects of their operations and report this information to regional education authorities. This data collection and reporting process generate valuable feedback on school performance. The collaborative approach mentioned involve expanding upon and enhancing these feedback mechanisms, incorporating additional perspectives and insights from various stakeholders such as teachers, students, and parents. This collaborative approach aims to foster a more comprehensive and inclusive feedback system to support educational improvement.

systems (...) there are fewer elements able to understand the measure of the effect of the improvement on the outcomes of the students” (Fiore, 2017, p. 150).

Another aspect to be emphasized is the possibility of spreading the culture of improvement—one of the core drivers of the knowledge society—precisely through training on improvement documentation. Self-referencing is the greatest risk of the internal evaluation process in schools and it happens when the school is not accompanied by outsiders providing feedback. The documentation of improvements serves as valuable tools for several reasons. First, they enable comparisons, providing a benchmark for assessing progress. Second, they foster greater awareness and enhance the credibility of the evaluation process by offering tangible evidence of improvement. The school often strives to resist assessment procedures, because of its ideological position, especially if these procedures are carried out by external certification bodies. This stance has, for years, hindered a significant discourse on both political and scientific fronts concerning evaluation systems. However, this survey indicates that we should not deviate from our commitment to advancing improvement processes, even in the face of challenges and disparities along the way.

The third and decisive aspect highlighted by the survey concerns the role of the school principal as a 'lever' in the improvement process. Law No. 107/2015 has already recognized the significance of using school performance results to determine remuneration, emphasizing the importance of improvement efforts. The numerous studies on the school principal's leadership¹⁵ (Leithwood et al., 2008; Paletta, 2014) highlighted this promotional function, confirming the results of the INDIRE investigations (PQM, VSQ, Vales). Article 1, paragraph 93 of Law no. 107/2015 recognized the 'specific nature of the functions' such as managerial and organizational competences, and the enhancement of the professional merit of the school staff. Our investigation confirmed this interpretation highlighting that, during the document writing workshops, the motivational and reflective tension of the group was missing with the absence of the principal. We affirm that 'school manager' and 'improvement' are closely and inextricably linked.

In general, it would be necessary to critically assume the studies that put a simple and direct relationship between input factors and output factors without adequately investigating what is in the middle, i.e. mediation teacher's function which is fundamental for the teaching 'action', although implicit.

The present study enables the research and professional communities to reflect on what it means to document to enhance and to address a crucial point of the contemporary debate on the school: the link between improvement and professional development (Perla et al., 2021; Margolis & Strom, 2020). Self-evaluation and improvement help to connect the quality needs of the school's stakeholders (families, first of all) with the urgency of restoring authority and value to the teaching function. This is also why we believe that training support devices can be useful: telling the schools that quality is an achievable landing place, not just an abstract and distant project.

The devices and practices of evaluation/self-evaluation of one's teaching should be one object of learning already in the initial teacher training courses, where it is necessary to intervene immediately in overcoming prejudices and misunderstandings regarding evaluation, in general, and self-evaluation.

¹⁵ Seven 'strong statements' on the school leader's successful leadership, including: 1) is second only to classroom teaching in terms of relevance to learning; 2) successful leaders resort to a consolidated repertoire of practices; 3) the methods of application of these practices are adaptive, not ritual; 4) improves teaching and learning through indirect influence on staff motivation; 5) influence on improvement when it is widely felt and rooted within the school culture.

More and more countries are paying attention to the development of teachers' assessment and self-assessment skills. The works of the Irish Teaching Council (2017), the Turkish Ministry of National Education (MoNe, 2017) or the English Department of Education (DE-UK, 2018) shed light on these issues.

In Italy, in the actual initial training curriculum for primary and pre-primary teachers (see Degree in Primary Education Sciences (Ministerial Decree no. 249 of 10 September 2010), the topics of the evaluation and self-evaluation are respectively established within:

- within related courses or modules (see 'Theory and Methods of School Planning and Evaluation', or 'Docimology', of 60 hours, equivalent to 2.5% of the total curriculum hours);

- in indirect internship meetings held with university supervisors.

As regards the latter, within the Indirect Internship Guide it is common to find topics such as:

- *observation, implementation, and formative evaluation of an educational segment with experience documentation;*

- *observation, implementation, evaluation and documentation of an educational segment that aids in reflecting on the experiences reported by trainee teachers in their internship diaries. This process may involve the use of specific documentation provided by supervisors, such as example formats for PTOF or competence assessments.*

Even in the current initial training curriculum for middle and high school teachers, known as the "24 CFU course," evaluation topics have been made mandatory for access to the internship since Ministerial Decree No. 616 of 10 August 2017, Annex A, in the field of "Pedagogy, Special Pedagogy, and Didactic Inclusion." These topics are explicitly stated as educational objectives within this curriculum.

Theories and models related to the design, monitoring and evaluation in school contexts and in teaching-learning processes, with particular attention to the evaluation and self-evaluation devices of the educational action of teachers and of the training processes of female students and secondary school students;

The main theories for the evaluation of learning and training processes.

However, the exercise of self-assessment remains uncovered as the '24 CFU course' has not currently found a continuation in the FIT (Initial training and internship) path¹⁶, as expected by the 'interrupted' reform, and therefore does not have functional places and devices for reflective return to the didactic practice of the internship.

The research training experience described, which involved the in-service teachers, provides useful insights for initial training, at least in Italy, in so far as:

- recalls the usefulness of a training in the evaluation and meta-reflective self-assessment on training processes also intended as a stimulus to documenting skills, i.e. by the conscious and collaborative use of the documentation formats, as already provided for in the Degree in Primary Education Sciences curriculum, among the objectives indirect internship training;

- underlines the need to extend specific interventions on documentary skills to each segment of initial teacher training, including middle and secondary school, as stated in the intentions (Ministerial Decree no. 616/2017) but in fact rendered inactive.

¹⁶ The Law Decree n. 59/2017 had provided for an initial two-phase training for middle and high school teachers: theoretical courses in transversal area ('24 CFU ') and one year of training into the schools (' FIT '), but the implementing decree has not yet this latter segment is operational (Perla 2020). A forthcoming decree (Prime Ministerial Decree '60 CFU') is going to define university initial training pathways for middle and high school teachers, in reference to the law n. 79/2022. Such law, named 'Bianchi Reform', envisages a qualifying university initial training pathway (corresponding to at least 60 training credits), with a final test; a national public competition held annually; a one-year in-service probationary period with a final test.

In this way, training on evaluative and self-evaluative practice would help to educate teachers to be open to comparison and improvement from the very beginning and throughout the development of their careers.

As the literature suggests (Absolum et al., 2009; Aksit 2016; Boster, 2016; Sharples et al., 2014), it is necessary that the attitude of questioning oneself and the ability to verify the effectiveness of one's work—typical of a 'good' teacher—are developed right from the beginning of the course of preparation for teaching, not only in the advanced stage, as a sign of mature professionalization. On the operational level, both the designers of the initial training curricula and the expert teachers entrusted with the preparation courses, as in the case of Degree in Primary Education Sciences, should resort to documentary analysis practices (e.g. through organized tasks, project work, analysis of cases, etc.) that favor in student teachers a first, embryonic development of evaluative and self-evaluative 'know-how'

Our investigation has shown this connection and now it is the time to share the landing places.

References

- Absolum, M., Flockton, L., Hattie, J., Hipkins, J., Reid, I. (2009). *Directions for Assessment in New Zealand (DANZ) Report: Developing Students' Assessment Capabilities*. Ministry of Education, Wellington. Available at: <http://assessment.tki.org.nz/Media/Files/Directions-for-Assessment-in-New-Zealand>
- Aksit, F. (2016), "Implementing portfolios in teacher training: Why we use them and why we should use them", *Eurasian Journal of Educational Research*, 62/62, 97–114, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.62.7>
- Altet, M., & Vinatier, I. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante* [To analyze and understand teaching practice]. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Angelle, P. S. (2002). *T.O.S.S. it to the new teacher: the principals' role in the induction process*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX, 14–16.
- Astolfi, J. P. (1992). *L'école pour apprendre. L'élève face aux savoirs* [School for learning. The student facing knowledge]. Paris: ESF.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2011). *Professional Standards for Teachers*. Melbourne.
- Avalos, B. (2004). Teacher regulatory forces and accountability policies in Chile: from public servants to accountable professionals. *Research Papers in Education*, 19(1), 67–85. <https://doi.org/10.1080/0267152032000179981>
- Avalos, B., & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: the case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45, 254–266. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.004>
- Beerens, D. R. (2000). *Evaluating teachers for professional growth. Creating a culture of motivation and learning*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.
- Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006–1014. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.043>
- Bochicchio, F., & Rivoltella, P.C. (2017). *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione* [Organizational Action. A Manual for Training Professionals]. Brescia: ELS La Scuola-Morcelliana.
- Boster, J. (2016). *Learning Assessment: A Report on Teaching Assessment in Initial Teacher Education in NSW*.
- Bottani, N. (2012). Perché valutare? Valutare o perire? [Why assess? Assess or perish?] In N. Bottani, & D. Checci (Eds.), *La sfida della valutazione* (pp. 13-37). Bologna: il Mulino.
- Brock, B. L. (1999). The principals' role in mentor programs. *Mid-Western Educational Researcher*, 12(4), 18–21.

- Carlson, C. L. (2012). The profession that eats its young: the effect of principal leadership on the survival rate of teachers. *Journal of Arts & Humanities*, 1(3), 48–53. <https://doi.org/10.18533/journal.v1i3.33>
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale [General Didactics]*. Milano: Mondadori Università.
- Cherubini, L. (2009). New teachers' perceptions of induction: insights into principled practices. *Alberta Journal of Educational Research*, 55(2), 185–198.
- Chevallard, Y. (1995). *La transposition didactique [Didactic transposition]*. Paris: La Pensée Sauvage.
- Chow, A. P. Y., Wong, E. K. P., Yeung, A. S., & Mo, K. W. (2002). Teachers' perceptions of appraiser-appraisee relationships. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(2), 85–101. <https://doi.org/10.1023/A:1020096127713>
- Clarke, M., Moore, A. (2013). Professional standards, teacher identities and an ethics of singularity, *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 487–500. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819070>
- Conway, P. F., & Murphy, R. (2013). A rising tide meets a perfect storm: new accountabilities in teaching and teacher education in Ireland, *Irish Educational Studies*, 32(1), 11–36. <https://doi.org/10.1080/03323315.2013.773227>
- Danielson, C., & McGreal, T.L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: rethinking teacher development, *Educational Leadership*, 53(6), 4–10.
- Darling-Hammond, L. (2010). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: guia para decisores políticos. [Recognizing and Enhancing Teaching Effectiveness: A Guide for Policy Makers]. In M.A. Flores (Ed.). *A Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional: Sentidos e Implicações* (pp. 197–235). Porto: Areal Editores.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Day, C., Flores, M. A., & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249–266. <https://doi.org/10.1080/02619760701486092>
- Dederig, K., & Muller, S. (2011). School Improvement through Inspections? First Empirical Insights from Germany. *Journal of Educational Change*, 12(3), 301–322. <https://doi.org/10.1007/s10833-010-9151-9>
- Delaney, A. (2012). *Teacher evaluation and its context - a six country study*. Trento: Iprase.
- Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G., & Petegem, P. V. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 36, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.011>
- Department of Education – UK Government (2018). Initial teacher training: self-evaluation and improvement planning guidance for providers - <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-self-evaluation-and-improvement-planning-advice-for-providers>.
- Develay, M. (1995). *Savoir scolaires et didactique des disciplines*. [School Knowledge and Didactics of Disciplines]. Paris : ESF.
- Dordit, L. (2011). *Modelli di reclutamento formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti. Breve rassegna Internazionale*. Trento: Iprase.
- Ehren, M. C. M. & Visscher, A. J. (2008). The Relationships between School Inspections, School Characteristics and School Improvement. *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 205–227. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2008.00400.x>
- European Commission, Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Ferraris, M. (2010). *Documentalità. Perché è necessario lasciar tracce* [Documentality: Why It Is Necessary to Leave Traces]. Roma-Bari: Laterza.
- Fiore, B. et alii (2017). Il feedback di INVALSI nei Piani di Miglioramento [The INVALSI Feedback in Improvement Plans]. *Scuola Democratica*, 1, 141–163.

- Fletcher, C. (2001). Performance appraisal and management: the developing research agenda. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 473–487. <https://doi.org/10.1348/096317901167488>
- Flores, M. A. (2005). Teachers' views on recent curriculum changes: tensions and challenges. *The Curriculum Journal*, 16(3), 401–413. <https://doi.org/10.1080/09585170500256479>
- Flores, M.A. (2010). Teacher Performance Appraisal in Portugal: the (im)possibilities of a contested model. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15(1), 41–60.
- Flores, M.A. (2012). The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: how do teachers experience it at school? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(4), 351–368.
- Frisch, M. (2010). *Didactique de l'information-documentation* [Didactics of Information and Documentation]. In M.L., Elalouf, A., Robert, A., Belhadjin, & M.F., Bishop (Eds.), *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (pp. 240–250). Bruxelles: De Boeck.
- Frisch, M. (2014). *Les méthodes de regards croisés en formation: l'exemple d'un dispositif intégrant de l'information-documentation et construction collective de savoirs en recherche-action-formation* [Cross-Looking Methods in Training: The Example of a Device Integrating Information-Documentation and Collective Knowledge Construction in Action-Research-Training]. *Recherches en Didactiques*, 18, 57–77.
- General Teaching Council for Northern Ireland (GTCNI) (2007). *Professional Competences*. Belfast.
- General Teaching Council for Scotland (2012). *The Standard for Career-Long Professional Learning: supporting the development of teacher professional learning*. Edinburgh: Author.
- Kleinhenz, E., & Ingvarson, L. (2007). *Standards for Teaching: Theoretical Underpinnings and Applications*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Klerks, M. (2013). *The Effect of School Inspections: a Systematic Review*, paper presented at the ORD, Wageningen, The Netherlands, 20–22 June 2012. Retrieved from <http://schoolinspections.eu/impact/wp-content/uploads/downloads/2013/12/ORD-paper-2012-Review-Effect-School-Inspections-MKLERKS.pdf>.
- Law 13 July 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Retrieved from <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>.
- Leithwood, K., Harris, A., Hopkins, D. (2008). Seven String Claims about Successful School leadership, *School Leadership Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti* [Research and Education: Teacher Professionalization]. Lecce: Pensa Multimedia.
- Maubant, P. (2011). *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire. Compréhension de l'acte d'enseignement et défis pour la formation professionnelle des enseignants* [Challenges of the Role of Knowledge in Educational Practices in a School Context: Understanding the Act of Teaching and Challenges for Teacher Professional Development]. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Margolis, J., & Strom, K. (2020). Assessing the success of teacher leadership: the case for asking new questions. *Professional Development in Education*, 46(4), 607–621. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787200>
- Middlewood, D., & Cardno, C. (Eds.) (2001). *Managing Teacher Appraisal and Performance: A Comparative Approach*. London: Routledge Falmer.
- MIUR 18 September 2014, Direttiva n. 11, *Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/15, 2015/16 e 2016/17*. Retrieved from http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DIRETTIVA_11.pdf.
- MoNE (2017). *Son 5 yılda düzenlenen (2012-2016) Hizmetiçi Eğitim Faaliyetlerinin Konularına Göre* [The Topics of In-service Training Activities in the Last Five Years, 2012-2016], Ministry of National Education, Ankara.
- Moretti, G., & Alessandrini, G. (2015). Community of practice and teacher's professional development. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6, 253–273. <https://doi.org/10.7358/ecps-2015-011-more>

- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD Publications <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- Paletta, A. (2014). Leadership for learning: è possibile in Italia? (*Leadership for Learning: Is It Possible in Italy?*), *Rivista dell'istruzione*, 3, 33–38.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento* [Managing Your Own Learning]. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa* [Implicit Teaching: What the Teacher Doesn't Know]. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento* [Excellence in the Classroom: From Knowing to Teach to Understanding Teaching]. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2015). Il rapporto Università-Scuola: una quæstio "semplessa" [The University-School Relationship: A 'Semplessa' Quæstio (Complicated Matter)]. In G., Elia (ED.), *La complessità del sapere pedagogico fra tradizione e innovazione* (pp. 247–257). Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L. (2017). *L'agire partecipativo* [Participatory Action]. In F., Bochicchio & P.C., Rivoltella (Eds.). *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione* (pp. 125–145). Brescia: ELS La Scuola – Morcelliana.
- Perla, L. (2019). (Ed.). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti* [Evaluate to Enhance. Documentation for School, Teachers, and Students Improvement]. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Perla, L. (Ed.) (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione* [Professional Writings: Methods for Training]. Bari: Progedit.
- Perla, L. (Ed.) (2014). *I nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel primo biennio* [The New Lyceums Facing Competencies: A Guide to Designing in the First Two Years]. Lecce: Pensa Multimedia.
- Perla, L. (Ed.) (2020). *Testimoni di sapere didattico. Vent'anni di formazione di scuola secondaria* [Witnesses of Didactic Knowledge: Twenty Years of Secondary School Education]. Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L., Agrati, L.S., & Vinci, V. (2021). *Valutare o valorizzare lo sviluppo professionale dell'insegnante: evidenze di ricerca per un dibattito* [Evaluating or Enhancing Teacher Professional Development: Research Evidence for a Debate]. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 15, 236–243.
- Perla, L., & Schiavone, N. (2014). *Quels dispositifs de documentation de l'implicite dans la formation des enseignants?* [What Documentation Systems for the Implicit in Teacher Training?]. In M. Frisch (ed.), *Le réseau IDEKI. Objets de recherche d'éducation et de formation émergents, problématisés, mis en tension, réélaborés* (pp. 23–42). Paris: L'Harmattan.
- Perla, L., & Vinci, V. (2016). *Rapporti di Autovalutazione e Piani di Miglioramento: analisi e mappatura dei bisogni di formazione della Scuola pugliese. Primi step di una ricerca documentativa* [Self-Evaluation Reports and Improvement Plans: Analysis and Mapping of Training Needs in the Apulian School System. Initial Steps of a Documentary Research]. *Italian Journal of Educational Research*, 17(9), 191–218.
- Perla, L., Vinci, V., & Agrati, L. (2017). *The DidaSco Project: a training program for the teachers' professional development* (921-930). In J., Mena, A., García Valcarcel Muñoz Repiso, F.J., García Peñalvo, M., & Martín del Pozo (Eds.), *Search and research: teacher education for contemporary contexts* (pp. 921–930). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Quinn, R.J., & D'Amato Andrews, B. (2004). The struggles of first-year teachers investigating support mechanism. *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(4), 164–169. <https://doi.org/10.3200/TCHS.77.4.164-168>
- Ribolzi, L. (2009). Valutazione degli insegnanti: da dove cominciare [Teacher Evaluation: Where to Begin]. *Rivista dell'Istruzione*, 2, 29–32.
- Rosa, A. (2016). Il ruolo dei dirigenti scolastici nella formazione e nel supporto dei docenti neoassunti [The Role of School Principals in the Training and Support of Newly Hired Teachers]. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 9(17), 67–86.
- Sachs, J. (2003). Teacher Professional Standards: controlling or developing teaching. *Teachers and Teaching: Theory into Practice*, 9(2), 175–186. <https://doi.org/10.1080/13540600309373>

- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Scherff, L. (2008). Disavowed: the stories of two novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1317–1332. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.002>
- Sergiovanni, T. J., & Starrat, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw Hill.
- Sharples, J., R. Webster and P. Blatchford (2014), *Making Best Use of Teaching Assistants: Guidance Report*, Education Endowment Foundation, https://v1.educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/TA_Guidance_Report_Interactive.pdf.
- Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. L. (2012). *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*. Springer Science & Business Media.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A contemporary Perspective. In M.C., Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 3–36). New York: MacMillan.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Teaching Council (2012). *Code of Professional Conduct for Teachers*. Maynooth/Dublin, Ireland.
- Teaching Council (2017). *Initial Teacher Education: Criteria and Guidelines for Programme Providers*, <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Teacher-Education/Initial-Teacher-Education-Criteria-and-Guidelines-for-Programme-Providers.pdf>.
- Townsend, T., & Bates, R. (Eds.) (2007). *Teacher Education in a New Millennium: Pressures and Possibilities*. Dordrecht: Springer.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2011). Stimulating professional learning through teacher evaluation: An impossible task for the school leader? *Teaching and Teacher Education*, 27, 891–899.
- Watkins, P. (2005). The principal's role in attracting, retaining, and developing new teachers: three strategies for collaboration and support. *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(2), 83–87. <https://doi.org/10.3200/TCHS.79.2.83-87>.
- Winstead Fry, S. (2007). First-year teachers and induction support: ups, downs, and in-betweens. *The Qualitative Report*, 12(2), 216–237. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2007.1635>
- Wood, A. (2005). The importance of principals: site administrators' roles in novice teacher induction. *American Secondary Education*, 33(2), 39–62.
- Wyatt-Smith, C. M., & Looney, A. (2016). Professional Standards and the Assessment Work of Teachers. In D., Wyse, L., Hatward, J., & Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 805–820). SAGE.

Competence of the Modern Educator: In Search of Finding Values (Brazilian case)

Maria Alzira de Almeida Pimenta

University of Sorocaba, Sorocaba, Brazil

E-mail: alzira.pimenta@gmail.com

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

DOI: 10.26907/esd.18.3.06

EDN: NWBGKS

Submitted: 1 March 2023; Accepted: 1 June 2023

Abstract

The idea of competence is widely discussed in education, accompanied by fierce controversy, when it is strictly associated with work training and, therefore, is criticized. This process of seeking solutions to problems reveals someone's competence. In light of this, the competence of modern educators should deserve to be treated with more attention than a research topic. It is crucial because teacher competence is fundamental to developing student competence which should be the school's priority function. Having as a premise the controversies that involve the concept of competence, the relevance of developing competence in a humanistic perception, and also the centrality of the Attitude dimension (values) in education, we set out to reflect on how teacher competence influences the development of the student's competence. The methodology involved was bibliographic research. The results indicate that the association of the competence concept with the corporate world and the lack of a clear and shared definition of competence need to be overcome to favor that it could be developed.

Keywords: competence, teacher competence, KSA Theory, attitude dimension, values.

Компетентность современного педагога: в поисках ценностей (кейс Бразилии)

Мария Алзира де Алмейда Пимента

Университет Сорокаба, Сорокаба, Бразилия

E-mail: alzira.pimenta@gmail.com

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

DOI: 10.26907/esd.18.3.06

EDN: NWBGKS

Дата поступления: 1 марта 2023; Дата принятия в печать: 1 июня 2023

Аннотация

Вопрос компетентности широко обсуждается в образовании. Дискуссия становится ожесточенной, если понятие «компетентность» сводится лишь к подготовке к профессиональной деятельности. Такое узкое толкование, как правило, подвергается критике профессионального сообщества. Необходимость решения постоянно возникающих проблем требует от специалиста широкого круга компетенций. Компетентность современного педагога – это крайне важная проблема, поскольку компетентность преподавателя играет ключевую роль в формировании компетенций обучающихся, что является приоритетной задачей школы. Актуальность компетентного подхода определяется также тем, что основополагающую роль в современном образовании играют гуманистические ценности. В связи с этим цель настоящей статьи – анализ того, как компетентность педагога влияет на развитие компетенций обучающихся. Для достижения поставленной цели было проведено библиографическое

исследование. Результаты показали, что следует разорвать связь понятия «компетентность» с миром бизнеса, свести к минимуму зависимость образования от коммерческих интересов. По мнению авторов, необходимо более ясное определение компетентности, которое будет способствовать развитию исследований в этой области.

Ключевые слова: компетентность, компетентность педагога, теория KSA, отношение, ценности.

Introduction

Daily life is full of personal and corporative problems: a malaise or illness; a family or neighbor conflict; or a loss to be managed by the company, different people deal with them in different ways, which result in more adequate (positive) solutions or not. This process of seeking solutions to problems reveals someone's competence. Considering the development of student competence depends, to a large extent, on the teacher's competence, it is important to reflect on how to instruct competent teachers. This should be the primary focus of a school's mission and should be regarded as more significant than a subject of research.

The idea of competence is widely discussed in education, accompanied by fierce controversy, when it is strictly associated with work training and, therefore, is criticized. If on the other hand, we consider that competence involves all dimensions of a person's existence, namely individual, social, and professional, it starts to deserve attention from educators. If we consider that it is not innate and acquired/developed, the school takes a central role in its development.

We contend that educators, teachers, school managers, and educational policymakers need to explore how and why the development of competence deserves to guide the pedagogical practice. However, some may think that this is obvious. This idea is corroborated by several published papers on competence in education. In addition, the European Commission which develops and implements EU policies has declared 2023 as the Year of Skills (European Commission, 2023).

However, we understand that the need to discuss the concept of competence, seeking to mitigate the discussions around it, is due to three aspects. First, educators who are critical of the use of the concept usually associate it with the corporate world, the job market, and competitiveness. That is, associating competence with a practical perspective, is often confused with a capitalist viewpoint - which the description, from the European Commission, about everyone's rights focused on the labor market: "acquire skills that allow full participation in society and successful transitions in the labor market. It also states the right of everyone to timely and tailor-made assistance to improve employment or self-employment prospects, to training and re-qualification, to continued education and to support for job search" (European Commission, 2023).

Second, there is confusion around the terminology that composes the conceptual field of competence, for example, the definition of ability, attitudes, competence, and skill. Attitude is frequently associated with proactivity and not with values. The use of the expression "competence and skill" is, at minimum, inadequate, because to develop competence the skill is one necessary dimension. This confusion implies inconsistent discussions and fragility in proposals on how to implement a teaching-learning process aimed at developing competence.

Third, in academic and reference documents like laws, resolutions, reports, and curricula, the use of any concept requires rigor. If it is not respected, i.e., there is a lack of conceptual rigor, there can be different interpretations. In the case of competence, the confusion around the terminology probably is the result of the different understandings about what it is, how it develops, and why it is essential to develop it.

This work proposes to contribute to mitigating the controversies surrounding the concept of competence and to systematize scholars' ideas that can serve as a basis for teachers' practice. We understand that this is a way to develop student's competence from a humanist perspective.

Purpose and objectives of the study

The paper aims to reflect on how teacher competence influences the development of student's competence. To achieve this, three intermediate objectives were defined:

- a) demonstrate the convergence between Pestalozzi's "keys of learning" and the KSA Theory - presented in Literature review;
- b) describe the controversies surrounding the term competence, based on legal documents and academic texts - presented in Results; and
- c) point out the priority aspects of competence-based teaching - presented in the Discussion.

Literature review

The necessity and desire to understand better the concept of competence leads the participants of the Research Group in Higher Education, Technology and Innovation, University of Sorocaba (São Paulo-Brazil), to research the topics related to competence. One of these participants is Mota (2021) who did bibliographic research about the origin of the concept as part of her master's thesis. The most important contribution of her dissertation was to systematize and reiterate the observation of Durand about the KSA Theory (Durant, 2000), which traces back to Johannes Pestalozzi, a Swiss pedagogue from the 18th century who created the "keys of learning".

keys of learning (Pestalozzi)		KSA Theory
Head	——	knowledge
Hands	——	Skills
Heart	——	Attitudes (values)

Figure 1. Correspondence between the elements of the "keys of learning" and the KSA Theory

The conceptual evolution of the "keys of learning" to the KSA Theory passed through several thinkers and scholars such as John Dewey and Harold Bloom. Figure 2 systematizes the sequence of authors who addressed the concept of competence.

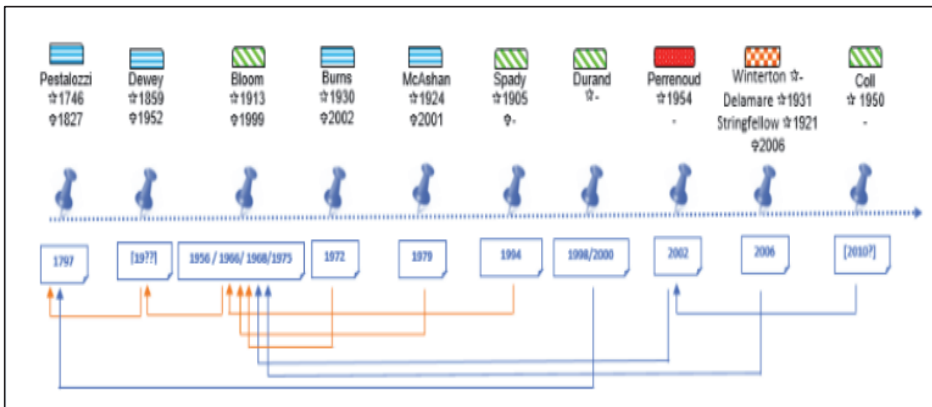


Figure 2. Timeline of the Competence Concept Origin

Mota (2021) observes that throughout the 20th century, the research and discussion on competence in the educational field were pushed into the background. Specialists in the administration area, on the other hand, researched and incorporated the concept into management practices, which ended up generating this association with the business and work world and, consequently, distancing it from school and education. The concept of competence has regained prominence in the education area with Philippe Perrenoud (1998), who wrote the book "Building Competence From School". In this book, he discusses whether the school's most important work is to transmit more or less knowledge or develop competence. In "Ten New Competences to Teach", written by Perrenoud in 1999, he adopts the perspective of the KSA Theory and relies on Dr. Le Boterf, a specialist in competence and advisor to companies, whose vision of competence approximates performance.

As a result of a long research on competence, Perrenoud (1999, p. 17) identifies what would be the "new profession" of the teacher. It would include: working from problem situations and a more integrated and less segmented view of knowledge; improvising, creating, and diversifying teaching strategies; negotiating and conducting projects with students; adopting flexible planning; implementing and explaining a new didactic contract; and practicing the formative function of assessment. These are key to developing competence.

Perrenoud (1999) reiterates the role of the teacher even considering that there is a genetic predisposition that determines the maturation of the nervous system and, thus, influences the development of each individual's competence. However, it observes that the subject's potential only becomes effective competencies through learning, thus reinforcing the relevance of the teacher's competence.

In addition to Perrenoud's contribution to the approach of teaching by and for competence, it is important to highlight the contributions of Sacristán et al. (2008) and Zabala & Arnau (2010). Sacristán et al. (2008) make a pertinent and grounded critique of the approaches given to teaching by competence in education. Among several aspects, he analyzes systemic evaluations and the usefulness of rankings; the crucial role of language and terminology, for example, the notions of outcome, indicator, and performance; the political and economic use of competence as an important competitive factor; development of the guidelines proposed by such bodies as the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) and the European Union (EU) to name a few. His critique is essential for educators who want to work from a humanist perspective, not a pragmatic and/or utilitarian perspective of competence.

Zabala and Arnau (2010), on the other hand, assume competency-based teaching as a rigorous, fair, and lifelong integral training method and propose how to work in the classroom. They argue that teaching based on competencies represents training with the fundamental characteristic of being applied in real contexts. The two fundamental categories of competency-based teaching are functionality and relevance in any new or familiar problem situation. As new situations and contexts are unpredictable and can be infinite, they believe that competence cannot be taught, which makes perfect sense. The teacher can offer concepts, practice skills, raise awareness, and help reflect on values, but each one learns and builds his/her competence. In addition to this important observation, Zabala and Arnau (2010) also point out the difficulty of working with attitudes (values) and evaluating learning in competency-based teaching.

Methodology

This qualitative and essayistic research was based on a narrative literature review study that sought to obtain a comprehensive view of publications on the concept of competence and KSA Theory in the context of education. This research design was chosen because "... [it] may be most useful for obtaining a broad perspective on a topic" (Cook et al, 1997, p. 378), in diverse sources selected based on their contribution. In this article, the narrative literature review is used to reflect on how the concept of competence has been used in the area of education. The research had a historical perspective focused on document analyses (laws, resolutions, and curriculum guidelines of government institutions) and texts about the controversies surrounding competency-based teaching. This review was done during the supervision of the Master's research performed by Mota (2021), Pires (2021), Silva (2021), and Corrêa's doctorate (2023).

Results

The results that aim to clarify the three aspects previously presented are based on Cristiane Mota's (2021) research at the master's level with my guidance.

First, the association with the corporate world is explained by the preponderance of research in the administration area, from the 1980s until 2010, and a smaller production, in the education area, which indicates the variation of interest of the respective areas about the topic. Another aspect to be highlighted is that Perrenoud (1998, p. 10) observes the return of interest in competence and its discussion at school from the 1990s caused by a "kind of contagion: as the world of work appropriated the notion of competence, the school would be following in its footsteps, under the pretext of modernizing and to insert itself in the current of market economy values, such as human resources management, the pursuit of total quality, appreciation of excellence, demand for greater mobility of workers and work organization". This leads to a strong association of competence with the market economy and, therefore, capitalism. This is insightful feedback also observable in the academic production of education.

Second, the confusion over the terminology is explained by the lack of a clear and shared definition of competence. Skill and ability are two frequently used words when it comes to competence. However, in the Oxford Dictionary, ability is defined as the fact that somebody can do something; a level of skill or intelligence. And skill is defined as the ability to do something well; a particular ability or type of ability. We can observe that there are two linguistic aspects to consider: a) a redundancy, or circularity, in the sense that one term is used to define the other, leading to the understanding that they are synonymous; and b) skill is more specific (a particular ability or ability to do something well). And yet attitude is mistakenly understood as disposition and proactivity, quite frequently in a common sense. According to this understanding, attitude is what makes a person take initiative to act. In the KSA Theory, attitude is related to the values that the person assumes as guiding their choices and decisions. The confusion is understandable because there is a certain proximity between the two views, in the sense that Attitude is what motivates action. However, the orientation of action from values is completely different from a personal condition of initiative and daring, which can be guided by interests and not values.

The repetition of the expression "skills and competencies" in documents is another problem. According to the KSA theory, the skill is part of the competence, so it would be redundant to repeat both words in the same expression. This repetition occurs in documents issued in several countries, as well as in Brazil. Another problem found in

several documents is a series of competencies that are skills because they involve an action, a doing, even if cognitive, for example, to dissert, to analyze, to calculate.

This confusion can be explained by the fact that in the documents the required action/skill already involves/is associated with knowledge, which is already part of the competence, but it is not enough because the third dimension is missing, i.e. the attitude (the values, the heart).

Perrenoud (1998, p. 18) deliberated: “The word has many meanings, and no one can pretend to give the definition. What to do then? Refer to the Tower of Babel. Seeking to identify the most common meaning in an institution or a professional environment? Go ahead and retain an explicit definition. I will adopt this last position, without, therefore, departing from one of the current meanings”.

Third, we perceive the concept of competence as a condition of a person when he or she mobilizes resources, knowledge, skills, and attitudes (values) to solve a problem. Thomas Durant in *L'Alchimie de la Compétence* (Durant, 2000), refers to the concept of competence, according to the KSA Theory, to Johannes Pestalozzi, a Swiss pedagogue who created the “keys of learning”: head, hands, and heart and generated the KSA framework, i.e. Knowledge (head), Skills (hands) and Attitudes (heart).

Discussions

The interventions and research carried out on competence have revealed:

– “... no competence is stimulated from the beginning. The subject's potentialities are only transformed into effective competence through learning that does not intervene spontaneously, for example, along with the maturation of the nervous system, and which also does not take place in the same way in each individual” (Perrenoud, 1998, p. 20). Therefore, individuals with the same knowledge, skills, and attitudes will mobilize in different ways and, will generate different qualities of competence;

– it cannot be named as a competence to write, administer, etc. It can only be realized through the solution of a problem. For this reason, it is difficult for most people, including teachers, to understand what it is, in fact, and even more difficult to evaluate it.

– educating through competence implies changing the way of thinking about learning and pedagogical practice, which generates a lot of resistance on the part of teachers and students. The teacher will need to overcome the view that “... teaching consists, above all, of transmitting, in an orderly manner, well-dominated erudite knowledge” (Perrenoud, 1998, p. 17). The student will have to “... work harder, take new risks, cooperate, project and question himself” (Perrenoud, 1998, p. 17).

– the attitude dimension, which involves values that guide a person's decisions, is the most fragile/delicate part of the development of competence. Durant (2000, p.17) examined “attitudes seem to have been largely neglected in the resource-based perspective as well as in the still emerging competency theory”. This is because knowledge and skill are easier to assess, whether the student has mastered them or not. As for the attitude, whether the student is imbued with values and will decide based on them or not is more difficult to identify/evaluate. The movies “The Boy Who Harnessed the Wind” (Ejiofor, 2020) and “Escape from Alcatraz” (Siegel, 1979) show, with didactic mastery, exactly how competence manifests itself and how values are decisive in its constitution.

To summarize the elements of competence, according to the KSA Theory, Figure 3 presents some relevant aspects.

KSA Theory elements	Relevant aspects
Concepts	<ul style="list-style-type: none"> • Without concepts it would be impossible to go beyond the scope of sensible experience and think complexly and abstractly; • Understanding a concept is essential for intellectual development; • Understanding and sharing concepts is essential for communication;
Skills	<p>Castro (2013) emphasizes that doing with hands helps brain development and shows the role of the hands, of motor skills, in the development of competence, citing important philosophers:</p> <ul style="list-style-type: none"> • By having hands, man is the most intelligent of animals (Anaxagoras); • What we have to learn, we learn by doing (Aristotle); • Knowledge lives in the head, but enters through the hands (J. Berger);
Attitudes (Values)	<ul style="list-style-type: none"> - It is the reference of our choices; - It is the hardest to work, in fact, teachers only raise awareness; - It is the most fragile part of education and competence.

Figure 3. KSA Theory elements and relevant aspects

Conclusion

One of the biggest problems is understanding the concept of competence, even by teachers. Perhaps that is why there is so much confusion and polarization about the pertinence of guiding pedagogical practice based on it.

In Brazil, the concept of competence is rejected, therefore, educational institutions do not develop it. We consider this a serious problem because without competence people become professionals who do not know how to solve their everyday problems. This perspective can frighten teachers, especially, those who believe that teaching consists, above all, of transmitting, systematically, well-dominated erudite knowledge. To develop competence, the teacher needs to face with students' resistance to any major transformation; to aid the students to work more, take new risks, cooperate, project, and question themselves. To overcome these challenges, the teacher must be competent. And their competence should be based on values (persistence, responsibility, solidarity) rather than on knowledge and skills.

In conclusion, the attitude dimension, which involves the values that guide a person's decisions, is practically not developed in our schools. And, unfortunately, it has been unvalued in the world with the idea of post-truth.

Acknowledgments

This paper has been supported by the Research Group on Higher Education, Technology and Innovation - GPESTI, the Research Group on Media Language in Education - GPLME and the Internética Project: R&D Project subsidized by the Spanish MCINN (PID 2019- 104689RB-I00), to which this work is linked.

References

- Castro, C. M. (2013). *The Intelligence of the Hands*. Lecture at Sala Mundo. <https://www.youtube.com/watch?v=kiyPtkInqdA>
- Cook, D. J., Mulrow, C. D., & Haynes, R. B. (1997). Systematic reviews: synthesis of best evidence for clinical decisions. *Annals of internal medicine*, 126(5), 376-380. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-126-5-199703010-00006>
- Corrêa, V. G. G. (2023). *Law in Higher Education: Contribution to the development of competence and humanistic training* [Doctoral Dissertation. University of Sorocaba]. <https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/teses/2023/vanessa-gurgel.pdf>

- Durand, T. (2000). *L'alchimie de la compétence* [The alchemy of competence]. *Revue Francaise de Gestion*. <https://doi.org/10.3166/rfg.160.261-292>
- Ejiofor, C. (2020). *The Boy Who Harnessed the Wind*. Мiдiа (on-line). Color (1h53). NETFLIX: Malawi.
- European Commission (2023). *European Year of Skills*. https://year-of-skills.europa.eu/index_en
- Mota, C. B. (2021). *The Competence Concept: Origin and applications in Education* [Master's degree thesis, University of Sorocaba] <https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/dissertacoes/2021/cristiane-bevilaqua-mota.pdf>
- Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école* [Building Competence From School]. ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix Nouvelles Compétences pour Enseigner* [Ten New Skills for Teaching]. ESF Éditeur.
- Pires, C. (2021). *Convergencies Between Yoga and Education in Brazil: a path to competence and humanist training?* [Master's degree thesis, University of Sorocaba] <https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/dissertacoes/2021/cristiane-sales-pires.pdf>
- Sacristán, J. G. et al. (2008). *Enseñar por Competencias, que hay de nuevo?* [Teach by Competencies, what's new?]. Ediciones Morata: Madrid.
- Siegel, D. (1979). *Escape from Alcatraz*. Мiдiа (on-line). Black and White (1h52). Paramount Pictures: Los Angeles.
- Silva, P. M. S. (2021). *Teacher Professional Development Programs and Pedagogical Competence in Higher Education: Systematic scope review*. [Master's degree thesis, University of Sorocaba]. <https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/dissertacoes/2021/patricia-machado-sampaio.pdf>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar Competencias* [11 key ideas. How to learn and teach competencies]. Editorial Graó.

УДК 378.146.8

Билингвальное образование в Татарстане

Валерьян Ф. Габдулхаков

Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2708-0058>

DOI: 10.26907/esd.18.3.07

EDN: OSLOW

Дата поступления: 1 марта 2023; Дата принятия в печать: 1 июня 2023

Аннотация

Актуальность проблемы билингвального образования в Татарстане обусловлена отсутствием в практике обучения антропологических методов, приемов, средств освоения второго языка, отсутствием анализа антропологических причин негативного развития билингвизма в сторону смешанного типа.

Цель статьи – обосновать антропологические условия развития билингвального образования, направленного на свободное владение двумя государственными языками.

Ведущим методом исследования стали методы антропологического анализа и антропологического обучения второму языку. К таким методам были отнесены личностный, эмпатический, рефлексивный, неосознаваемый, метод коммуникативного ядра, синергетический, природосообразный, аттрактивный, текстоцентрический и др. С помощью этих методов установлены основные типы языковой личности – координативный, субординативный, смешанный; определены причины доминирования смешанного и субординативного; обоснованы антропологические установки, реализация которых позволяет обеспечить развитие языковой личности от смешанного типа к субординативному и от субординативного к координативному.

В результате проведенного исследования доказано, что формирование языковой личности координативного типа должно быть связано с транспозицией (то есть с опорой на закономерности родного языка), с предупреждением и преодолением языковой интерференции, с реализацией антропологических установок в траектории движения от смешанного билингвизма к субординативному и от субординативного к координативному.

Новизна исследования заключается в реализации антропологических установок в процесс развития языковой личности обучающихся, в получении данных о доминирующих типах языковой личности и динамике их развития в Татарстане.

Практическая значимость исследования заключается в том, что наработанный в процессе педагогических экспериментов материал можно трансформировать в дидактический и широко использовать в практике билингвального образования.

Ключевые слова: билингвальное образование, педагогическая антропология, Татарстан.

Bilingual Education in Tatarstan

Valeryan Gabdulkhakov

Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2708-0058>

DOI: 10.26907/esd.18.3.07

EDN: OSLLLOW

Submitted: 1 March 2023; Accepted: 1 June 2023

Abstract

The relevance of the problem of bilingual education in Tatarstan is explained by the lack of anthropological methods, techniques, means of mastering a second language in the practice of teaching, the lack of analysis of anthropological reasons for the negative development of bilingualism towards a mixed type.

The paper sets out to substantiate the anthropological conditions for the development of bilingual education aimed at fluency in two state languages.

The methods of anthropological analysis and anthropological teaching of a second language became main research methods. These methods included personal, empathic, reflexive, unconscious, the method of the communicative core, synergistic, nature-like, attractive, text-centric, etc. With the help of these methods, the main types of linguistic personality were established - coordinative, subordinate, mixed; the reasons for the dominance of the mixed and subordinate ones were determined; anthropological attitudes are substantiated, the implementation of which makes it possible to ensure the development of a linguistic personality from a mixed type to a subordinate one and from a subordinate one to a coordinative one.

As a result of the study, it was proved that the formation of a linguistic personality of a coordinative type should be associated with transposition (that is, with reliance on the patterns of the native language), with the prevention and overcoming of linguistic interference, with the implementation of anthropological attitudes in the trajectory of movement from mixed bilingualism to subordinate and from subordinate to coordinative.

The novelty of the study lies in the implementation of anthropological attitudes in the process of developing the language personality of students, in obtaining data on the dominant types of language personality and the dynamics of their development in Tatarstan.

The practical significance of the study lies in the fact that the material accumulated in the process of pedagogical experiments can be transformed into didactic and widely used in the practice of bilingual education.

Keywords: bilingual education, pedagogical anthropology, Tatarstan.

Введение

Билингвальное образование – это образование на двух языках, которое характерно для образовательных учреждений Среднего Поволжья. Сюда относятся Татарстан, Чувашия, Марий Эл, Удмуртия, Мордовия и др.

Билингвальное образование в Татарстане, также как и в других субъектах Среднего Поволжья, закреплено региональной конституцией (Constitution of the Republic of Tatarstan, 1992) и Законом о языках (Law on Languages, 1992). Эти нормативные документы были приняты в 90-е годы XX в. Однако билингвальное образование существовало в Татарии и в советский период. Конституция РСФСР гарантировала права граждан на родной язык и культуру (Constitution of the Russian Soviet Federative Socialist Republic, 1925). Поэтому и в советский период на территории Советской Татарии развивались татарские школы и национальные культурные центры (музеи, театры, литературные объединения и т. д.). Принципиальное отличие нормативных документов 90-х годов заключалось в том, что они закрепили

статус родного (татарского) языка как языка государственного (Law on Languages, 1992). Татарский язык был признан государственным и стал функционировать на паритетных началах с официально принятым русским языком.

С 90-х годов по настоящее время правительство Республики Татарстан, руководящие структуры образования прилагают большие усилия для развития татарского языка как языка общения (повседневного, делового, научного, межкультурного и т. д.) и как языка государственного, однако уровень владения татарским языком как родным или как вторым, несмотря на всеобщую поддержку и хорошие отчеты о положительной динамике его освоения, объективно каждый год снижается.

1.1 Актуальность проблемы

При научном анализе причин снижения уровня владения татарским языком и в советский, и в постсоветский периоды бросается в глаза очевидный формализм решения этих вопросов. Увлечение количественными показателями – рост числа школ с татарским этнокультурным компонентом, числа занятий татарским языком в дошкольных учреждениях, количества учебных пособий или материальных и финансовых средств – не коррелирует с качественными показателями организации обучения.

Качественные характеристики билингвального образования часто остаются вне поля зрения. Татарскому языку иногда учат немотивированные педагоги или педагоги, плохо владеющие татарским языком. Хорошо владеющие родным языком учителя часто демонстрируют методическую несостоятельность в организации обучения татарскому языку как родному или как второму. Учебные пособия по татарскому языку обнаруживают отсутствие антропологической ориентации – ориентации на природу языковой личности обучающегося.

Проблема исследования заключается в том, что в современной лингводидактике до сих пор не проанализированы антропологические характеристики билингвального образования, не выявлены антропологические причины негативного развития билингвизма и на этой основе не определены перспективные пути его развития.

1.2 Анализ литературы по проблеме исследования

К. Д. Ушинский в статье «Родное слово» писал о том, что «язык народа – лучший, никогда не увядающий, извечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни. Отнимите у народа всё – и он всё может воротить; но отнимите язык, и он никогда более уже не создаст его; вымер язык в устах народа – вымер и народ. Если язык, на котором начинает говорить дитя, противоречит врожденному национальному его характеру, то этот язык никогда не окажет такого сильного влияния на его духовное развитие» (Ushinsky, 2015). То есть К. Д. Ушинский обращал внимание на духовно-нравственные – антропологические – особенности обучения языку и был против использования второго языка в воспитании ребенка.

Антропология воспитания в настоящее время исследует как вопросы развития обучающихся, так и вопросы подготовки специалистов (психологов, педагогов) для организации процесса этого развития.

В современном толковании антропология воспитания понимается как особая педагогическая система (Bulgakova, 2012; Kodzhaspirova, 2012; Zverev et al., 2019). Эта система позволяет строить воспитательный процесс на антропологических (природосообразных) основаниях. К таким основаниям относят сущность, содержание, закономерности воспитания. Эти основания берут начало в национальной культуре и в каждый исторический период наполняются новым содержанием.

Однако часто воспитательный процесс в образовательных учреждениях строится традиционно и не учитывает условия двуязычного (поликультурного) развития личности в этногенезе. В дидактических материалах разных авторов про-

цесс воспитания в поликультурной (двуязычной) среде практически такой же, как и в монопольной среде (Karaulov, 1999; Vereshchagin, 2009; Zakiryanov, 2011; Zhinkin, 1982).

В образовательных учреждениях с этнокультурным компонентом (в Татарстане, Башкортостане, Чувашии, Марий Эл, Удмуртии и др.) постоянно работают над расширением национальной (родной для обучающихся) языковой среды. Эта среда, несмотря на все политические, нормативно-правовые, педагогические усилия, объективно имеет тенденцию на сужение: каждый год количество воспитанников, способных хорошо говорить на родном языке, уменьшается. Для этого есть объективные причины: глобализация экономики, интернационализация культуры и образования, расширение функций мировых языков (английского, русского), аккультурация сельской молодежи в городских (русскоязычных) условиях, доминирование СМИ на русском или английском языках, цифровизация образования преимущественно на английском и русском языках и др.

Языковая среда является базовой основой развития национальной культуры, формирования этнокультурного (или национального) самосознания. От того, насколько владеют воспитанники родным языком, зависит и уровень этнокультурного (национального) самосознания (Desheriev, 1977; Gabdulkhakov & Khisamova, 2012; Gabdulkhakov & Zinnurova, 2023; Weinreich, 1972; Zubairaeva, 2016).

Об обязательном учете качественных характеристик билингвального образования говорят и многие зарубежные исследователи (Banks, 2003; Baskom, 2001; Glaesser, 2019; Bhattacharji & Kingdon, 2020).

В представленном же исследовании автор обращает внимание на то, что антропология имеет важное значение не только в университетском, но и в дошкольном и школьном образовании (Gabdulchakov & Shishova, 2022).

1.3 Цель исследования – обосновать антропологические условия развития билингвального образования в Татарстане.

1.4 Методология исследования строится на педагогической антропологии К. Д. Ушинского (Ushinsky, 2015), концепции семантической структуры языка (Weinreich, 1972), теории языковой личности (Karaulov, 1999).

Теоретический и практический вклад материалов статьи заключается в реализации антропологических установок в процессе развития языковой личности обучающихся.

2.1 Методы и методики исследования

Использовались методы и методики анализа высказываний по критериям их соответствия нормам речевой культуры и правилам построения текста. Среди них логичность, точность высказывания, наличие межфразовой связи, структурно-смысловая организации, композиционно-типовой соотношенности, стилистического единства. По этим критериям анализировались высказывания обучающихся на двух языках: родном (татарском) и русском. В соответствии с полученными результатами испытуемые распределялись по типам языковой личности (координативной, субординативной, смешанной).

2.2 Экспериментальная база исследования

В качестве экспериментальной базы использовались образовательные учреждения Среднего Поволжья и Республики Татарстан (дошкольные и школьные образовательные учреждения, педагогические отделения университетов).

Основной контингент испытуемых – старшеклассники общеобразовательных школ и гимназий, студенты заочного отделения Института психологии и образования Казанского федерального университета.

В состав контрольных и экспериментальных групп преимущественно входили учащиеся старших классов гимназий и студенты заочных отделений Казанского федерального университета.

Результаты исследования

Диагностика билингвального развития в образовательных учреждениях Среднего Поволжья

Исследование билингвального развития проводилось на базе учреждений Татарстана в 2012-2023 гг. Для сравнительного анализа использовались образовательные учреждения Чувашии, Марий Эл, Мордовии, Удмуртии и др.

Билингвальное образование в исследовании рассматривается как антропология воспитания: это образование должно учитывать природу, сущность, закономерности воспитания ребенка, школьника, студента в естественной для него билингвальной среде.

При опросах старшеклассников (837 респондентов) и студентов (356 респондентов), проведенных нами в образовательных учреждениях с этнокультурным компонентом в республиках Центрального Поволжья (Татарстан, Мордовия, Марий Эл, Чувашия и др.) в 2012-2020 гг., выяснилось, что в учебном общении используются в разной мере три языка.

В ответах старшеклассников и студентов на вопрос, на каком языке у них проходит образовательный процесс, респонденты указали три языка (см. Таблицу 1).

Таблица 1. На каком языке проходит моё образование (количество респондентов, %)

Языки	Русский язык	Родной язык	Английский язык
Город	88	7	5
Село	45	44	1

Как видим, в городских условиях русский язык стоит на первом месте (88%), в сельской местности (с родным языком общения) русский и родной языки используются почти одинаково (около 45%), английский язык преимущественно используется только на уроках английского языка и занимает последнее место (5% в городе, 1% в селе).

В качестве родного языка выступали татарский (язык татар, мишар, кряшен), башкирский, чувашский, марийский (горный, луговой), мордовский, удмуртский.

При этом языковые предпочтения обучающихся (какой язык больше им нравится или какой язык им хотелось бы учить) не всегда коррелируют с языком, которым они владеют, получают на нём образование или считают родным.

Среди наиболее предпочитаемых (нужных, перспективных) языков учащиеся городских образовательных учреждений ставили на первое место английский язык (в среднем 72%), на второе место – русский язык (в среднем 23%), на третье место – родной язык (в среднем 5%) (см. Таблицу 2).

Таблица 2. Какой язык имеет для меня самое большое значение (количество респондентов, %)

Языки	Русский язык	Родной язык	Английский язык
Город	23	5	72
Село	70	21	9

В сельской местности (в образовательных учреждениях с родным языком общения) всё наоборот: на первое место воспитанники ставили русский язык (в сред-

нем 70%), на второе место – родной язык (около 21%), на третье место – английский (около 9%).

Это объясняется тем, что в городских условиях билингвы достаточно хорошо владеют русским языком, их интерес обращён в сторону иностранного – английского – языка. В сельских условиях билингвы в совершенстве владеют родным языком и плохо – русским языком. Их интерес обращён в сторону русского языка. Но и в том, и в другом случае интерес к родному языку находится на низшем уровне (в городе – 5%, в селе – 9%).

Известно, что билингвы различаются по типологии (Karaulov, 1999; Vereshchagin, 2009; Weinreich, 1972; Zhinkin, 1982; Zakiryanov, 2011). Для диагностики преобладающих в России типов билингвизма мы использовали семантические показатели общения – способность билингва осуществлять перекодировку смыслового содержания свободно (координативный тип), при помощи перевода (субординативный тип), при помощи затрудненного (или неправильного) перевода (смешанный тип).

Координативный тип, когда обучающийся свободно переключается с семантической базы одного языка на семантическую базу другого, говорит о свободном владении двумя языками. Такой воспитанник чувствует себя комфортно в языковой среде родного языка и в языковой среде второго языка. Две национальные культуры он способен воспринимать как свои родные. Обучающийся с координативным типом двуязычия может свободно переключаться с одного языка на другой, думать и говорить то на одном, то на другом языке.

Субординативный тип предполагает свободное владение одним языком. Это, как правило, родной язык или язык общения, язык той среды, в которой он сформировался как языковая личность. Второй язык воспринимается личностью как второстепенный или как неродной язык. Как правило, второй язык для языковой личности субординативного типа не имеет большого значения для повседневной жизни, образования или профессиональной деятельности. Поэтому этим языком воспитанники владеют плохо и неохотно говорят на нём.

В образовательных учреждениях России субординативный тип языковой личности проявляется обычно в двух подтипах:

1-й подтип: в качестве основного языка (языка общения) выступает родной язык (татарский, башкирский, чувашский, марийский, удмуртский, мордовский), в качестве второго – второстепенного – выступает русский язык;

2-й подтип: в качестве основного языка (языка общения) выступает русский язык (то есть не родной по этническому происхождению воспитанников язык), в качестве второго – второстепенного – выступает родной язык (язык родителей и предков – татарский, башкирский, чувашский, марийский, удмуртский, мордовский).

Первый вариант больше характерен для городских образовательных учреждений, где в общении доминирует русский язык. Второй вариант больше характерен для сельских образовательных учреждений: там предпочитают общаться на родном языке. Между этими двумя типами существует этническая напряженность.

Учащиеся, говорящие на родном языке, проявляют латентно выраженную нетерпимость к тем, кто говорит на русском языке. Татар, башкир, марийцев и др., говорящих на русском языке, носители родного языка (как языка общения) называют нарицательным словом *манкурт*. Манкурты – это люди, прервавшие связь с родным языком, национальной культурой, национальными традициями. У манкуртов русское национальное самосознание, и многие действительно называют себя русскими (Gabdulkhakov & Zinnurova, 2023).

Смешанный тип языковой личности в научной литературе получает разную оценку: одни исследователи выделяют в нем положительные характеристики, другие – отрицательные (Karaulov, 1999; Vereshchagin, 2009; Weinreich, 1972; Zakiryaynov, 2011; Zhinkin, 1982). Мы в своих исследованиях (Gabdulkhakov & Khisamova, 2012) показывали способность билингва говорить правильно на двух языках и обращали внимание на тех, кто не мог говорить правильно на втором языке или сразу на двух языках (родном и русском). Неправильность высказываний проявлялась в неумении использовать грамматические категории рода (мужского, женского или среднего), падежа (особенно родительного, винительного, предложного), вида (совершенного или несовершенного), времени (настоящего, прошедшего или будущего), в неумении использовать предлоги и сложные синтаксические конструкции. Неумение правильно говорить отрицательно отражалось на способности правильно мыслить и проявлять коммуникативную культуру. Такой собеседник неосознанно мог вызывать у слушателя неприязнь или агрессию.

Смешанный билингвизм не всегда был проявлением плохой учёбы. Чаще его можно было наблюдать в семье, образовательном процессе, беседе с друзьями или родственниками – там, где в общении отсутствовали такие лингвометодические приёмы, как:

- транспозиция (положительный перенос совпадающих законов родного языка на второй);
- преодоление интерференции (преодоление отрицательного влияния законов одного языка на другой).

К примеру, во многих тюркских языках народов Среднего Поволжья отсутствуют категории рода, вида, нет предлогов и т. д. Поэтому русская речь человека, воспитанного в тюркоязычной среде, воспринимается собеседниками как речь не очень культурного, малообразованного человека. Примерно такая же ситуация возникала и в общении на родном языке, когда говорящий использовал в своей речи грамматические или синтаксические элементы второго языка, чуждые для общения на родном языке.

Степень распространенности разных типов билингвизма в образовательных учреждениях с этнокультурным компонентом представлена в Таблице 3.

Таблица 3. Распространенность разных типов билингвизма в образовательных учреждениях с этнокультурным компонентом (количество обучающихся, %)

Распределение типов билингвизма по языкам	Координативный	Субординативный		Смешанный
		1-й подтип	2-й подтип	
мордовский	6	14	61	19
татарский	12	27	38	23
башкирский	10	21	40	29
чувацкий	8	18	45	29
марийский	7	16	51	26
удмуртский	7	15	53	25

Из таблицы видно, что координативный тип (свободное владение двумя языками) характерен лишь для незначительной части учащейся молодёжи (от 6 до 12%). Субординативный тип больше выражен в русско-национальном подтипе (около 40-60%), в национально-русском подтипе выражен меньше (от 14 до 27%). Настораживает сравнительно большое количество билингвов со смешанным типом

(от 19 до 29%). Последний отрицательно влияет на развитие когнитивных функций на двух языках. От этого страдает развитие памяти, мышления, речи.

Тесты на этническую идентичность (Gabdulkhakov & Zinnurova, 2023) позволили установить, что национальным (этнокультурным) сознанием обладают в основном респонденты с координативным типом билингвизма и с первым подтипом субординативного билингвизма, то есть те, кто говорит на двух языках свободно и те, кто говорит свободно на своём – родном – языке. В Мордовии это 20% учащейся молодёжи, в Татарстане 39%, в Башкортостане 31%, в Чувашии 26%, в Марий Эл 23%, в Удмуртии 22%. Таким образом, в образовательных учреждениях с этнокультурным компонентом обладают этнокультурным сознанием лишь около трети учащихся.

Русское национальное самосознание характерно для учащихся, обладающих вторым подтипом субординативного билингвизма (то есть русско-национальным двуязычием). Это от 40% до 61% учащихся, в среднем почти 50% всех учащихся. Воспитанники с русско-национальным субординативным типом двуязычия часто декларируют свою приверженность к этническим ценностям своего народа, однако ментально всё равно ориентируются на ценности русской национальной культуры. Они лишней раз доказывают, что язык и культура неразделимы.

Смешанное двуязычие (почти треть учащихся) больше демонстрирует отсутствие этнических ориентаций, склонность к маргинальности, девиациям и ксенофобии. Эта часть воспитанников часто вызывает особую озабоченность.

Проведённые исследования позволяют сделать выводы о том, что в условиях этнокультурного образования в России формируется языковая личность, на которую влияют:

- языковая среда общения: личность реализуется в том языке, который составляет среду общения (в семье, в учебном заведении);
- тип билингвизма: личность может обладать координативным, субординативным, смешанным билингвизмом;
- ценности культуры (родной, русской, мировой): в зависимости от типа билингвизма личность усваивает ценности культуры.

Для того чтобы билингвальное образование, связанное с освоением второго государственного или иностранного языка, приобрело смысл (влияло на духовное развитие детей), оно должно актуализировать у воспитанников этническое сознание, гражданственность, патриотизм. Поэтому в дошкольных учреждениях должны использоваться не методические предписания (*будь патриотом, люби Родину*), а технологические алгоритмы – алгоритмы взаимодействия души педагога с душой ребенка.

Развитие билингвального образования в Татарстане

Билингвальное образование в Татарстане всегда было ориентировано на формирование языковой личности координативного типа, то есть личности, свободно владеющей двумя-тремя языками. Но на практике больше формировалась языковая личность субординативного или смешанного типа.

Педагогические эксперименты по формированию языковой личности обучающегося, ориентированной на координативный тип, проводились на базе экспериментальных площадок Института психологии и образования Казанского федерального университета (2012-2023 гг.).

Основными принципами формирования языковой личности координативного типа были:

- 1) обеспечение транспозиции, то есть освоение второго языка с опорой на закономерности родного языка;
- 2) предупреждение и преодоление языковой интерференции, связанной с отрицательным влиянием родного языка на второй язык;
- 3) развитие языковой личности от смешанного билингвизма к субординативному и от субординативного к координативному.

Языковая личность в психолингвистике описана в основном как структура, состоящая из трёх уровней: вербально-семантического, когнитивного и мотивационно-прагматического (Gabdulkhakov & Khisamova, 2012; Karaulov, 1999).

Педагогический эксперимент проходил в три этапа: первый этап – вербально-семантический, второй – когнитивный, третий – мотивационно-прагматический. Каждый этап проходил примерно три месяца независимо от типа учебного заведения (дошкольное учреждение, школьное или высшее).

На первом этапе эксперимента отрабатывался вербально-семантический уровень.

Этот уровень предполагал организацию учебного общения педагога с воспитанником на основе антропологических (человеческих), а не официальных (методических) установок.

Антропологическими установками такого уровня стали личностный, эмпатический, рефлексивный.

Личностная установка предполагала создание таких психолого-педагогических условий, при которых воспитанник чувствовал себя личностью. В рамках реализации этой установки педагогам-экспериментаторам предлагалось обращаться к воспитанникам лично, то есть по именам, используя средства выразительности родного языка. Например, в русском языке к девочке можно обратиться лично (но официально) по имени – *Таня*, можно ласково (не официально) – *Танечка*, можно с иронией – *милая*. В татарском языке такие формы неуместны: нельзя *Фарита* назвать *Фаритиком*. Но популярны такие обращения, как *балакаем*, *матурем* и др. Такие обращения в буквальном русском переводе (*ребеночек*, *красивый*) звучат неуместно и даже оскорбительно. Поэтому при обращении к воспитанникам надо учитывать особенности национальной культуры, традиции национального общения.

Эмпатическая установка предполагала развитие у педагога способности стать себя на место воспитанника и смотреть на мир его глазами. В результате такого учебного взаимодействия между педагогом и обучающимся возникают отношения доверия и расположения. Педагогу становится легче строить индивидуальный маршрут освоения второго языка, предвосхищать возможные неудачи, ошибки, прогнозировать и обеспечивать успех в речевой деятельности на втором языке. Здесь важно помнить традиционную методическую ошибку, связанную с тем, что педагогу обычно кажется, что лучший метод тот, который нравится ему самому. На самом деле лучший метод не тот, который нравится педагогу, а тот, который нравится его воспитанникам.

Рефлексивная установка предполагала создание на занятии особого рефлексивного поля – поля эмоционального подъема, радости, удивления, счастья. В таких условиях педагог должен уметь рефлексировать внутри своего «Я» (я – человеческое), воспитанник – внутри своего «Я» (я – человеческое). Контакт этих внутренних «Я» (я – педагога и я – воспитанника) и создает особое эмоциональное поле – поле развития, успеха и счастья. Таким условиям должна соответствовать и

предметно-развивающая среда занятия, создающая естественную языковую среду воспитанника.

Результаты реализации первого этапа эксперимента отражены в Таблице 4.

Таблица 4. Распространенность разных типов билингвизма по итогам первого этапа формирования языковой личности (количество обучающихся, %)

Распределение типов билингвизма	Координативный	Субординативный		Смешанный
		1-й подтип	2-й подтип	
До эксперимента	12	27	38	23
После эксперимента	26	25	33	16

Как видим, результаты сразу стали заметны: носителей смешанного билингвизма стало меньше на 7%, а носителей координативного – больше на 14%.

На втором этапе эксперимента отрабатывался когнитивный уровень.

Этот уровень предполагал организацию учебного общения педагога с воспитанником на основе учета ценностных установок предметной области, личности педагога и личности воспитанника. Дело в том, что предметные ценности не всегда являются ценностями не только обучающихся, но и самих педагогов. Однако освоение той или иной предметной области должно быть интересным и увлекательным.

Поэтому антропологическими установками такого уровня были единство сознаваемого и несознаваемого в обучении, реализация коммуникативного ядра, синергетичность (интегративность, междисциплинарность) познавательного процесса.

Установка на *единство сознаваемого и несознаваемого* в обучении предполагает активизацию сферы неосознаваемой деятельности. Традиционные дидактика и методика обучения апеллируют только к сфере сознаваемой деятельности: дидактический (он же методический) принцип сознательности обучения является ведущим принципом теории обучения.

Педагогическая антропология признает сферу неосознаваемой деятельности как базовую основу успешного обучения: неосознаваемая деятельность более продуктивна, если педагог её видит и умеет управлять ею, способен направлять эту деятельность на решение задач познавательного характера. При этом надо признать, что увлечение организацией неосознаваемой деятельности (при помощи средств геймификации, дидактических игр или интерактивных форм обучения) может привести к истощению психических ресурсов личности. Поэтому важно соблюдать единство сознаваемого и несознаваемого в обучении: человек существует в единстве двух сторон и не может успешно учиться за счёт эксплуатации только одной сферы – сознаваемой или неосознаваемой. Здесь важно было так организовать познавательную деятельность, чтобы очередной результат познания попал в «ловушку памяти» обучающегося и стал его собственным достоянием.

Реализация коммуникативного ядра связана с анализом психологических механизмов речевой деятельности воспитанников на втором языке. Эта деятельность включает четыре фазы: мотивацию, анализ, упреждающий синтез, экстерииоризацию и интериоризацию. Последнюю фазу в методике развития речи называют фазой говорения и речевого контроля, тем самым подчеркивая, что это не только перевод внутренних действий (мыслей) во внешние (в слова) и наоборот, но и контроль. Сейчас известно, что именно контроль (и его усиление педагогом) про-

воцирует большое количество разнообразных ошибок. Количество речевых ошибок иногда достигает 80%. То есть неоправданный контроль негативно влияет на упреждающий синтез, тормозит анализ и отбивает желание говорить (мотивацию).

Для снижения негативного влияния речевого контроля в исследовании был использован механизм коммуникативного ядра, который включал четыре этапа: завязку действия, развитие действия, кульминацию, развязку (см. Таблицу 5). При наложении на четыре фазы речевой деятельности четырех этапов коммуникативного ядра отрицательное влияние речевого контроля существенно снижалось: при нейтрализации речевого контроля в условиях кульминации ускорялся упреждающий синтез, происходил мощный импульс интеллектуального и коммуникативного развития воспитанника.

Таблица 5. Схема реализации коммуникативного ядра в условиях речевой деятельности

Фазы речевой деятельности	мотивация	анализ	упреждающий синтез	интериоризация и экстериоризация
Этапы коммуникативного ядра	завязка действия	развитие действия	кульминация	развязка

Установка на синергичность (интегративность, междисциплинарность) познавательного процесса предполагала, во-первых, организацию занятий на текстовой основе в рамках одной лексической темы, во-вторых, интеграцию в этой теме содержания из разных предметных областей. Иначе говоря, на занятиях, к примеру, по формированию грамматического строя никто не занимался грамматикой, все обсуждали или проблемы космоса, или проблемы театрального искусства, но использовали при этом определенные речевые штампы – образцы грамматического строя.

В результате реализации антропологических установок на единство сознаваемого и несознаваемого в обучении, реализацию коммуникативного ядра, синергичность (интегративность, междисциплинарность) познавательного процесса на втором этапе эксперимента были получены новые данные (см. Таблицу 6).

Таблица 6. Распространенность разных типов билингвизма по итогам второго этапа формирования языковой личности (количество обучающихся, %)

Распределение типов билингвизма	Координативный	Субординативный		Смешанный
		1-й подтип	2-й подтип	
До эксперимента	12	27	38	23
После эксперимента	33	29	26	12

Как видим, результаты тоже изменились: носителей смешанного билингвизма стало меньше на 11%, а носителей координативного – больше на 21%. Незначительно увеличилось количество носителей первого подтипа субординативного типа (это носители татарско-русского двуязычия) и уменьшилось количество носителей второго типа субординативного билингвизма (это носители русско-татарского двуязычия).

На третьем этапе эксперимента отрабатывался мотивационно-прагматический уровень. Этот уровень предполагал создание условий, при которых учебное общение учитывало реальные коммуникативные (познавательные, нравственные, этнокультурные и др.) потребности обучающихся. Такими условиями в исследова-

нии стали психолого-методические установки на природосообразность, аттрактивность, коммуникативную (или текстоцентрическую) направленность.

Установка на *природосообразность обучения* была связана с мониторингом уровня развития языковой личности, с построением индивидуального образовательного маршрута, с развитием индивидуального образа речевого поведения. Главная сложность реализации этой установки была связана с тем, что педагоги привыкли использовать общепринятые образцы речевой деятельности (аудиозаписи, собственное чтение и др.), а здесь надо было организовать развитие индивидуального образа речевого поведения, индивидуальной манеры коммуникативной деятельности на первом или втором языке. Для этого использовались разнообразные формы дидактических игр, элементы сторителлинга, геймификации цифрового содержания и др.

Аттрактивность была призвана обеспечивать привлекательность, заманчивость содержания и формы учебного общения, всего занятия. Самой привлекательной здесь должна была быть речь самого педагога. Поэтому важно было, чтобы эта речь соответствовала нормам речевой культуры, была литературной, интересной, интригующей, захватывающей, располагающей к общению и коммуникативной самореализации воспитанников.

Коммуникативная (или текстоцентрическая) направленность предполагала не столько использование в общении связных текстов, сколько развитие у обучающихся способности строить свои собственные тексты. Проблема заключалась в том, что не все педагоги (и тем более их воспитанники) умели отличить текст от обычного высказывания. Текст, в отличие от обычного высказывания, должен обладать связностью, то есть в нём должны быть межфразовая связь, структурно-смысловая организация, композиционно-типовая соотнесенность, стилистическое единство. Высказывание же может быть аморфным, неполным, прерывистым и т. д. Поэтому овладение связной речью (текстом) на двух языках является важной целью билингвального образования.

В результате реализации антропологических установок на природосообразность, аттрактивность, коммуникативную (или текстоцентрическую) направленность на третьем этапе эксперимента были получены новые данные (см. Таблицу 7).

Таблица 7. Распространенность разных типов билингвизма по итогам третьего этапа формирования языковой личности (количество обучающихся, %)

Распределение типов билингвизма	Координативный	Субординативный		Смешанный
		1-й подтип	2-й подтип	
До эксперимента	12	27	38	23
После эксперимента	37	32	27	4

Как видим, бросается в глаза сокращение количества носителей смешанного билингвизма (с 23% до 4%), увеличение количества носителей координативного билингвизма (с 12% до 37%). Количество носителей субординативного билингвизма сохраняется примерно на одинаковом уровне.

Результаты педагогического эксперимента по реализации антропологических установок в процессе формирования языковой личности обучающихся убеждают в том, что траектория развития является позитивной: количество носителей смешанного билингвизма уменьшается, количество носителей координативного билингвизма растёт. Таким образом, формирование языковой личности координативного типа должно быть связано с транспозицией (то есть с опорой на зако-

номерности родного языка), с предупреждением и преодолением языковой интерференции, с реализацией траектории движения от смешанного билингвизма к субординативному и от субординативного к координативному.

Дискуссионные вопросы

Надо признать, что антропологическое исследование проведено впервые на основе методологии билингвального развития личности – перекодировки семантического содержания (Weinreich, 1972); механизмов упреждающего синтеза (Zhinkin, 1982); формирования языковой личности (Karaulov, 1999); культуросообразности содержания (Vereshchagin, 2009); опоры на родной язык обучающегося (Zakiryaynov, 2011). Поэтому его результаты носят относительный характер.

В современной психолингвистике еще много методологических и методических средств для проведения разнообразных диагностических исследований (Banks, 2003; Baskom, 2001; Bhattacharji & Kingdon, 2020; Glaesser, 2019). Однако результаты этих исследований пока носят больше научный характер: они недостаточно коррелируют с практикой развития билингвизма в реальных условиях.

Полученные в нашем исследовании данные о развитии билингвального образования не могут сравниваться с диагностическими данными Министерства образования и науки Республики Татарстан. Официальная политика Министерства образования и науки Республики Татарстан (также как и политика руководящих структур других национальных регионов РФ) преимущественно связана с количественными индикаторами (State Program of the Republic of Tatarstan, 2013).

Например, по индикатору «доля обслуживания населения на двух государственных языках Республики Татарстан» отмечаются такие данные: за 2015 год – 77%; за 2016 год – 83%; за 2017 год – 92%; за 2018 год – 93,16%; за 2019 год – 96,7%; за 2020 год – 98,2%.

Практически по всем индикаторам отмечается рост использования двух государственных языков (то есть увеличение доли татарского языка). Хотя проведенный нами анализ результатов анкетирования и тестирования билингвов показывает, что уровень владения татарским языком как государственным и как средством общения у них постепенно снижается.

Наверное, не столь важно, какой язык они используют больше (русский или татарский), важнее – как он используется. Когда говорят о качестве использования языка, имеют в виду его качественные характеристики – соответствие нормам речевой культуры, правилам построения связного текста, эталонам речевого этикета, нормам межкультурного общения и др.

В условиях государственного двуязычия неправильно организованное обучение может спровоцировать развитие смешанного билингвизма, который будет подавлять когнитивные функции (внимание, восприятие, понимание, осмысление, говорение и т. д.).

К сожалению, подобные (антропологические) исследования пока не проводились в центрах развития образования других субъектов России. Поэтому наши исследования пока сравнивать не с чем. В то же время полученные данные говорят о том, что в центрах развития образования необходимо обращать внимание на антропологические особенности развития билингвизма. Невнимание к этим особенностям негативно отражается на качестве дошкольного, начального, среднего и высшего образования.

Заключение

В проведенном исследовании нам удалось реализовать антропологические установки развития билингвального образования в Татарстане.

Доказано, что реализация антропологических установок должна обеспечивать самореализацию личности билингва. Для этого педагог должен проявлять эмпатию – ставить себя на место обучающегося, смотреть на мир его глазами и помогать при этом осваивать духовно-нравственное содержание культуры.

Взаимодействие педагога с билингвом должно проходить в рефлексивных условиях

– условиях эмоционального подъема, радости и счастья. Очередной результат коммуникативной, мыслительной, нравственной деятельности обучающегося должен не навязываться ему, а попадать в «ловушку» его памяти и становиться его собственным достоянием.

Духовно-нравственный выбор, гражданское и патриотическое самоопределение

– личности билингва должны стать неперенными условиями технологий взаимодействия взаимодействия души педагога с душой воспитанника.

Рекомендации

Для формирования языковой личности, свободно владеющей двумя государственными языками, рекомендуется:

– обеспечивать транспозицию, то есть освоение второго языка строить с опорой на закономерности родного языка;

– предупреждать и преодолевать языковую интерференцию, связанную с отрицательным влиянием родного языка на второй;

– поддерживать движение языковой личности от смешанного билингвизма к субординативному и от субординативного к координативному;

– обеспечивать реализацию антропологических установок личностного, эмпатического, рефлексивного характера;

– создавать условия для реализации единства сознаваемого и несознаваемого в обучении;

– строить познавательный процесс по типу коммуникативного ядра;

– учитывать установки на синергию (интегативность, междисциплинарность) обучения, на его природосообразность, аттрактивность и коммуникативную (или текстоцентрическую) направленность.

Список литературы

Булгакова, И. А. Антропология воспитания в русской культуре / Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. – Тюмень, 2012. – 22 с.

Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. – Вып. IV. – М., 1972. – С. 25–60.

Верещагин, Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.: Директ-Медиа, 2009. – 336 с.

Габдулхаков, В. Ф. Манкуртизм в этническом сознании участников образовательного процесса // Этнос и судьбы в современном социуме: теория и практика : коллективная монография / под ред. М. П. Жигаловой. – Брест : БрГТУ, 2023. – С. 162–172.

Габдулхаков, В. Ф., Хисамова, В. Н. (2012). Лингводидактика поликультурного образования. – М.: Национальный книжный центр, 2012. – 248 с.

Государственная программа Республики Татарстан «Сохранение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2014–2022 гг., 2023. – URL: <https://mon.tatarstan.ru/gosudarstvennaya-programma-respubliki-tatarstan.htm> (дата обращения: 11.05.2023).

- Дешериев, Ю. Д. (1977). Социальная лингвистика. – М.: Наука. – 382 с.
- Жинкин, Н. И. (1982). Речь как проводник информации. – М.: Наука. – 157 с.
- Закирьянов, К. З. (2011). Активное двуязычие: сущность и функционирование. – Уфа: Китап, 2011. – 208 с.
- Зверев, С. М., Леонтович, А. В., Рябцев, В. К., Ряшина, В. В., Слободчиков, В. И., Теплова, А. Б. Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодежи. – М.: ИИД СВ РАО, 2019. – 487 с.
- Зубайраева, М. У. К вопросу о формировании билингвальной и полилингвальной языковой личности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24799> (дата обращения: 11.05.2023).
- Караулов Ю. Н. (1999). Национальные образы сознания в ассоциативной структуре слова. – М.: Наука. – 219 с.
- Коджаспирова, Г. М. Педагогическая антропология как отрасль знания. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – № 4(22). – С. 8–20.
- Конституция (основной закон) РСФСР – Москва, Кремль, 1925. [Электронный ресурс]. – URL: <https://k.rsf.ru/1925/1.pdf> (дата обращения: 06.04.2023).
- Конституция Республики Татарстан от 6 ноября 1992 (ред. от 22 июня 2012) - // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс] / Компания «Консультант Плюс». – URL https://mert.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_261305.pdf (дата обращения: 06.04.2023).
- Ушинский, К. Д. Русская школа / Сост., предисл., коммент. В. О. Гусаковой / Отв. ред. О. А. Платонов. – М.: Институт русской цивилизации, 2015. – 688 с.
- Banks, J. A. Multicultural Education: Characteristics and Goals // Multicultural Education. Issues and Perspectives. – Wiley & Sons, 2003. – Pp. 3–31.
- Baskom, W. Four Function of Folklore // Journal of American Folklore. – Vol. 54. – Pp. 333–349.
- Bhattacharji, P., Kingdon, G. G. School Education and the Lack of Parent Information // Contemporary Education Dialogue, 2020. –Vol. 13. – No. 1. – Pp. 57–92.
- Gabdulchakov, V. F., Shishova, E. O. Psychology of Children's Play, Imagination, Creativity and Playful Pedagogies in Early Childhood Education in Russia // Play and STEM Education in the Early Years: International Policies and Practices. – Cham : Springer International Publishing, 2022. – P. 65–83.
- Glaesser, J. Competence in educational theory and practice: a critical discussion // Oxford Review of Education, 2019. – Vol. 45. – No. 1. – Pp. 70–85.

References

- Banks, J. A. (2003). Multicultural Education. In *Characteristics and Goals. Multicultural Education. Issues and Perspectives* (pp. 3–31). Wiley & Sons.
- Baskom, W. (2001). Four Functions of Folklore. *Journal of American Folklore*, 54, 333–349.
- Bhattacharji, P., & Kingdon, G. G. (2020). School Education and the Lack of Parent Information. *Contemporary Education Dialogue*, 13(1), 57–92.
- Bulgakova, I. A. (2012). *Anthropology of education in Russian culture*. [Extended abstract of Cand. Sci. Dissertation (Philosophy), Tyumen]
- Constitution (basic law) of the Russian Soviet Federative Socialist Republic (1925). <https://k.rsf.ru/1925/1.pdf>
- Constitution of the Republic of Tatarstan (1992, November 6). *Reference and legal system Consultant Plus*: https://mert.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_261305.pdf
- Desheriev, Yu. D. (1977). *Social linguistics*. Nauka.
- Gabdulchakov, V. F., & Shishova, E. O. (2022). Psychology of Children's Play, Imagination, Creativity and Playful Pedagogies in Early Childhood Education in Russia. In *Play and STEM Education in the Early Years: International Policies and Practices* (pp. 65–83). Springer International Publishing.
- Gabdulkhakov, V. F., & Khisamova, V. N. (2012). *Linguodidactics of multicultural education*. Nacional'nyj knizhnyj centr.

- Gabdulkhakov, V. F., & Zinnurova, A. F. (2023). Mankurtism in the ethnic consciousness of participants in the educational process. In M. P. Zhigalova (Ed.), *Ethnicities and Destinies in Modern Society: Theory and Practice: collective monograph* (pp. 162-172). BrGTU.
- Glaesser, J. (2019). Competence in educational theory and practice: A critical discussion. *Oxford Review of Education*, 45(1), 70–85.
- Karaulov, Yu. N. (1999). *National images of consciousness in the associative structure of words*. Nauka.
- Kodzhaspirova, G. M. (2012). Pedagogical anthropology as a branch of knowledge. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Serija «Pedagogika i psihologija» – MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 4(22), 8–20.
- State program of the Republic of Tatarstan (2013). *Preservation and development of the state languages of the Republic of Tatarstan and other languages in the Republic of Tatarstan for 2014-2022*. <https://mon.tatarstan.ru/gosudarstvennaya-programma-respubliki-tatarstan.htm>
- Ushinsky, K. D. (2015). *Russian school* (O. A. Planotov, Ed.). Institut russkoj civilizacii.
- Vereshchagin, E. M. (2009). *Psychological and methodological characteristics of bilingualism*. Direkt-Media.
- Weinreich, U. (1972). Monolingualism and multilingualism. In *New in linguistics. Issue IV*. (pp. 25–60). Moscow.
- Zakiryanov, K. Z. (2011). *Active bilingualism: Essence and functioning*. Kitap.
- Zhinkin, N. I. (1982). *Speech as a conductor of information*. Nauka.
- Zubairaeva, M. U. (2016). On the issue of the formation of bilingual and multilingual linguistic personality. *Modern Problems of Science and Education*, 3. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24799>
- Zverev, S. M., Leontovich, A. V., Ryabtsev, V. K., Ryashina, V. V., Slobodchikov, V. I., & Teplova, A. B. (2019). *Anthropological approach in the development of education and socialization of children and youth*. IIDS V RAO.

УДК 37.032.5

Родительские стратегии и агентность детей, занимающихся дополнительным образованием в условиях пандемии

Михаил Е. Гошин¹, Дмитрий С. Григорьев², Павел С. Сорокин³

¹ *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия*

E-mail: m.goshin@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7251-3938>

² *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия*

E-mail: dgrigoryev@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4511-7942>

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

E-mail: psorokin@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3910-2090>

DOI: 10.26907/esd.18.3.08

EDN: OVGTLZ

Дата поступления: 20 апреля 2022; Дата принятия в печать: 17 ноября 2022

Аннотация

Статья посвящена изучению взаимосвязей стратегий родительского участия в образовании и проявлений способности к проактивному поведению (агентности) у школьников, позволяющему, как показывают результаты исследования, более успешно адаптироваться к изменяющимся внешним условиям. Источником данных для проведения исследования стал интернет-опрос обучающихся по программам дополнительного образования, проведённый в период перехода на дистанционный режим работы, связанного с пандемией COVID-19. С целью углубленного понимания различий между респондентами по вопросу об изменениях характера взаимодействия с родителями был применён анализ латентных профилей. Установлено, что совместная деятельность детей и родителей может быть связана с формированием особого типа агентности, которую предложено называть «кооперативной агентностью», в то время как предоставление родителями детям свободы, с оказанием фасилитирующей поддержки, связано с иными поведенческими характеристиками ребенка – «автономной агентностью». При этом отсутствие взаимодействия с родителями, как и проявление родителями жёсткого контроля, не способствует успешной адаптации к условиям кризиса, в том числе через проактивное поведение ребенка. Также показано, что обсуждение с родителями перспектив участия в учебных проектах и исследованиях имеет решающее значение и с точки зрения формирования проактивного поведения, и для восприятия ребенком его возможностей в новых условиях.

Ключевые слова: агентность, участие родителей в образовании, дополнительное образование, пандемия COVID-19, родительские стратегии.

Parental Strategies and Agency of Children Engaged in Extracurricular Activities during the Pandemic

Mikhail Goshin¹, Dmitry Grigoryev², Pavel Sorokin³

¹ HSE University, Moscow, Russia

E-mail: m.goshin@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7251-3938>

² HSE University, Moscow, Russia

E-mail: dgrigoryev@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4511-7942>

³ HSE University, Moscow, Russia

E-mail: psorokin@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3910-2090>

DOI: 10.26907/esd.18.3.08

EDN: OVGTLZ

Submitted: 20 April 2022; Accepted: 17 November 2022

Abstract

The study explores the relationship between the strategies of parental involvement in education and the ability of schoolchildren to proactive behavior (*agency*), which allows them to adapt more successfully to changing external conditions. The data was obtained through the Internet survey of students engaged in extracurricular activities about the transition to remote formats of education during the pandemic and lockdown. The latent profile analysis was applied to better understand the differences between respondents in terms of changes in interaction with parents. The results showed that the joint activity of children and parents may be associated with the shaping of the so-called 'cooperative agency', whereas the strategy (related to giving more freedom to children, along with the facilitation support) is associated with other behavioral characteristics, which might be called 'autonomous agency.' We also found that the lack of interaction with parents, as well as strict control by parents, do not contribute to successful adaptation to the crisis conditions, which might be due to the lack of support of a child's proactive behavior. It is also shown that the practice of discussing with parents the prospects of participation in educational and research projects is crucial both for shaping proactive behavior and also for expanding the perceived opportunities in crisis periods.

Keywords: agency, parental participation in education, extracurricular activities, Covid-19 pandemic, parental strategies.

Введение

В XXI веке новые тренды социально-экономического развития ставят новые задачи перед системой образования. В частности, особую актуальность приобретает вопрос стимулирования и развития у обучающихся так называемой «трансформирующей агентности», понимаемой как способность человека проактивно воздействовать на социальную среду, в том числе создавать новые сообщества и формы взаимодействия в различных сферах общественной жизни (Sorokin & Froumin, 2022; Udehn, 2002). Агентность может быть рассмотрена в качестве зонтичного понятия, в состав которого входят такие конструкты, как самостоятельность, субъектность, автономия, инициативность, саморегуляция, самодетерминация, а также проактивное поведение, социальное действие и другие (Sorokin, 2021). Проактивное поведение, которое является важнейшим компонентом агентности, представляется особенно полезным качеством в условиях социальных преобразо-

ваний (Sorokin & Froumin, 2022). Данная характеристика даёт субъекту возможность рассматривать стресс или трудную ситуацию в качестве стимула для саморазвития (Starchenkova, 2012), «принимать вызов судьбы», осуществляя свободный выбор и принимая на себя полную ответственность за результаты собственных действий (Schwarzer, 2001).

Современная литература позволяет предположить, что дополнительное образование обладает высоким потенциалом в части формирования и развития соответствующих личностных качеств и моделей поведения. Показано, что участие школьников в дополнительных занятиях способствует формированию таких характеристик, как самостоятельность, настойчивость, познавательная мотивация, творческий потенциал, уверенность в себе и социальная активность (Farkas, 2003; Fletcher et al., 2003; Sobkin & Kalashnikova, 2018). Высокая важность дополнительного образования применительно к проблематике агентности обуславливается по меньшей мере двумя основными аспектами. Во-первых, это относительно большая степень свободы, которой обладает обучающийся, по сравнению с основным школьным образованием, включая инициативный выбор программ и действий в рамках их освоения (Builova, 2011; Lareau & Weininger, 2008). Во-вторых, это особенности содержания деятельности в дополнительном образовании, которое нередко предполагает акцент на создании продуктов, в т. ч. проектов, что даёт обучающемуся возможность в более полной мере раскрывать свой «агентный потенциал».

Однако, на фоне работ об эффектах дополнительного образования для различных аспектов индивидуального развития, изучение вклада внешкольной деятельности в формирование и развитие способности к проактивному действию проводится существенно реже (Carbonaro & Maloney, 2019). Недостаточно исследованы факторы и условия формирования указанной способности в дополнительном образовании, в том числе в том, что касается влияния семьи, особенностей родительского участия в учебной жизни школьников. Вопросы об агентности детей в сфере образования и роли родителей в ее формировании пока находятся на периферии как дискурса об агентности, так и мейнстрима исследований образования. При этом изучение данного предмета является перспективным как с теоретической точки зрения (для преодоления ограничений существующих концепций как в области общей социальной теории, так и в сфере образования), так и с практической (в условиях потенциально важной роли образования и семьи в адаптации ребенка к текущему структурному кризису через формирование способности к проактивному действию). В этих условиях исследования вопросов агентности у детей, занимающихся дополнительным образованием, во взаимосвязи со стратегиями, отражающими участие родителей в образовании, имеют особую актуальность.

Обзор литературы

Участие родителей в образовании активно изучалось за рубежом и в нашей стране (Epstein, 2007; Goodall & Vorhaus, 2011; Goshin et al., 2021). С одной стороны, оно предполагает участие в школьной жизни, включая школьные мероприятия, классные или внеклассные события, коммуникацию с учителями, другими учащимися и их родителями, оказание им помощи в случае необходимости, а также участие в управлении школой. Однако не менее важным является создание благоприятной домашней среды, которая в максимальной степени способствовала бы эффективной учебной деятельности. Эта среда включает такие компоненты, как помощь в выполнении домашних заданий, стимулирование интеллектуальной деятельности, обсуждение и помощь в решении возникающих трудностей, содействие устремлениям ребёнка, связанным с его самореализацией и гражданской позицией.

При этом влияние родительского участия на учебные достижения, развитие и самореализацию ребёнка имеет крайне неоднородный характер. В то время как одни родительские стратегии будут способствовать участию подростков во внеклассных мероприятиях, другие могут приводить к снижению мотивации (Anderson et al., 2003). Так, подростки, чьи родители выражают одобрение и оказывают моральную и материальную поддержку, как правило, участвуют в большем количестве внеклассных мероприятий, добиваются лучших результатов и получают больше удовольствия от этих занятий (Guest & Schneider, 2003). Однако родительское участие, которое осуществляется в форме давления или принуждения, может значительно ограничить желание подростков участвовать во внеклассных мероприятиях (Anderson et al., 2003; Goshin et al., 2021). Избыточное родительское давление может подрывать интерес и инициативу учащихся и даже вызывать негативное отношение школьников к этим видам деятельности (Ashbourne, 2013; Ashbourne & Andres, 2015). Чрезмерное родительское руководство может быть контрпродуктивным (Obradović et al., 2021). Дети, родители которых часто вмешивались, чтобы дать указания, внести исправления или предложения, несмотря на то что те должным образом выполняли задание, в других ситуациях проявляли больше трудностей с регулированием своего поведения и эмоций, хуже справлялись с задачами, которые измеряли «отсроченное вознаграждение» и навыки, связанные со способностью переключаться между конкурирующими требованиями к их вниманию. Авторы (Obradović et al., 2021) приходят к выводу, что слишком большое непосредственное участие родителей может негативно сказаться на способности детей контролировать свое собственное внимание, поведение и эмоции. Когда родители позволяют детям играть ведущую роль в их взаимодействии, дети развивают навыки саморегуляции и обретают независимость.

Можно предположить, что формирование у школьников *проактивного поведения* будет также в значительной степени зависеть от *родительских стратегий*, однако факторы и условия формирования указанной способности, прежде всего в том, что касается влияния семьи, особенностей родительского участия в учебной жизни школьников, исследованы явно недостаточно. С одной стороны, современная литература, посвящённая вопросам агентности («agency»), серьёзное внимание уделяет детству и роли родителей (Abebe, 2019). Однако фокусом внимания исследователей зачастую становится не проявление детской агентности в вопросах образования (и связанные с этими проявлениями факторы семейной среды), а проблемы насилия и сопротивления ему (Cavazzoni et al., 2020), вопросы прав ребёнка (Oswell, 2013) и его физического благополучия, здоровья (Victor et al., 2013). В то же время в литературе преобладает ракурс рассмотрения роли семьи и родителей в образовательной траектории ребёнка через призму «неравенства», что ставит в качестве одного из ведущих тезисов постулат о преемственности структурных факторов между поколениями, выводя на первый план исследовательские вопросы, являющиеся противоположными по отношению к сюжетам агентности. Можно констатировать, что фактически для исследователей образования проблема «агентности» в целом и вопрос о роли семьи в ее поддержании в частности – это вопросы не просто периферийные, а даже, за редким исключением, игнорируемые (см. обзор Sorokin & Froumin, 2022).

Другим важным фактором, определяющим особенности формирования и проявления *проактивного поведения*, является участие школьников в *дополнительном образовании*. Исследования показывают, что учебная деятельность в системе дополнительного образования в качестве важного компонента включает установку на формирование «субъектности» обучающихся (Sobkin & Kalashnikova, 2018),

которая может рассматриваться как внутренняя, психологическая составляющая «агентности». При этом важную роль играет организация самого педагогического процесса как субъектно-ориентированного. Особое значение в этом контексте имеют психолого-педагогические принципы, которые лежат в основе такого взаимодействия: творческая доминанта, личностно-смысловое общение, ориентация на ведущую деятельность в зависимости от возраста и единство с общекультурным процессом.

В отличие от основного школьного образования, сфера дополнительного образования, содержит значительно больше возможностей для проявления условно «свободного», агентного действия в части построения собственной образовательной траектории, выбора направленности, глубины и длительности собственного погружения в те или иные образовательные практики (Builova, 2011). Как отмечает А. Г. Асмолов, «дополнительное образование – поисковое, вариативное образование, апробирующее иные, не общие пути выхода из различных неопределённых ситуаций в культуре и представляющее личности веер возможностей выбора своей судьбы, стимулирующих процессы личностного саморазвития» (Asmolov, 1997, p. 6-8).

Можно однозначно констатировать, что серьёзным вызовом для всей системы образования стало введение в 2020 году экстренных мер, направленных на профилактику распространения пандемии COVID-19, которые сопровождалась приостановкой очного образования и переводом значительной части занятий в дистанционный формат. Семьи оказались в условиях повышенного стресса, который был связан с беспокойством о здоровье, возросшим риском потери работы, с одновременной необходимостью организовывать и продолжать обучение детей в домашних условиях (Kalil et al., 2020; Weaver & Swank, 2021). Особенно остро данная ситуация затронула занятия школьников дополнительным образованием, поскольку данная сфера в значительно более высокой степени, по сравнению со школьными занятиями, ориентирована на очную коммуникацию ребёнка с преподавателем и другими детьми, участие в событиях, практическую работу, проектную и исследовательскую деятельность (Gushchina, 2021). Исследования показывают, что в период изоляции участие детей в дополнительных занятиях уменьшилось (Ilari et al, 2021), что привело также к снижению академической мотивации учащихся (Zaccoletti et al., 2020).

Условия, сложившиеся в результате пандемии, привели к увеличению ответственности обучающихся и их семей в области образования (Kalil et al., 2020; Weaver & Swank, 2021); возникли уникальные условия для проявления проактивного поведения (агентности). В частности, адаптация к новым условиям потребовала выработки специальных правил, и прежде всего – в кругу семьи. Эти правила касались задач, связанных со структурированием времени, стратегий и тактик, касающихся как основного (школьного), так и дополнительного образования в дистанционном формате, предполагающих имплементацию подходов к распределению различных ресурсов между членами семьи, взаимных обязанностей в отношении бытовых и ряда других вопросов.

Пандемия преподнесла важный урок, показавший значимость способности к самостоятельным действиям, при этом наиболее востребованной стала способность самостоятельной мотивации к выполнению тех действий, которые ранее стимулировались при помощи специальных институциональных контролирующих элементов, а также способность выполнять эти действия другим способом. Так, например, в новых условиях значимым стало умение самостоятельно осваивать и применять на практике новое учебное содержание без потери мотивации к учебе (Dwivedi et al., 2020; Sorokin, 2021). С другой стороны, в условиях «де-структура-

ции», проявляющейся прежде всего в распаде привычных для XX века социальных структур, систем солидарности и сплоченности, в том числе в сфере образования (Sorokin & Porova, 2021), в качестве одного из важнейших индикаторов агентности целесообразно рассматривать способность к проактивному созданию новых сообществ и групп (что стало особенно актуальным в условиях пандемии – в онлайн пространстве).

Опираясь на представленный анализ, мы формулируем следующие исследовательские вопросы:

– Изменился ли характер взаимодействия учащихся дополнительного образования с родителями в период пандемии? Какие можно выделить модели их взаимоотношений?

– Какова доля семей, в которых были выработаны правила, помогающие адаптироваться к изменившимся условиям? Одинакова ли эта доля в семьях с различными стратегиями взаимодействия детей с родителями? Если новые правила были выработаны, то каковы их источники?

– Какова доля обучающихся в семьях с различными стратегиями взаимодействия с родителями, создававших в условиях дистанта (или выступавших со-инициаторами создания) коллективов, групп в интернете по вопросам, связанным с основным и дополнительным образованием, а также по иным тематикам?

– С какими трудностями столкнулись и какие перспективы увидели для себя в новой ситуации обучающиеся из семей с различными стратегиями взаимодействия с родителями? Какие стратегии оказались наиболее успешными с точки зрения эффективной адаптации к изменившимся условиям, оцениваемой через восприятие ребенком новых возможностей и трудностей?

Методология

Данное исследование основано на результатах опроса обучающихся по различным программам в сфере дополнительного образования, фокусом которого являлось изучение эффектов перехода на удалённый (дистанционный) формат учебной деятельности во время режима самоизоляции, связанного с пандемией COVID-19. Данный опрос проведён в онлайн-формате в мае-июне 2020 года. Организаторами исследования выступили Институт образования НИУ ВШЭ и Федеральный навигатор программ дополнительного образования «Inlearno». В опросе приняло участие 16 666 детей из всех федеральных субъектов Российской Федерации. Принимая во внимание, что в Российской Федерации охват населения интернетом превышает 80% и является относительно гомогенным, что объём выборки достаточно большой и представляет молодёжь, которая, как правило, активно используют интернет, результаты данного опроса можно считать репрезентативными для изучаемой когорты.

В опросе участвовали дети в возрасте от 5 до 18 лет, при этом доля детей в возрасте от 5 до 10 лет составляла 36,7%, доля младших подростков в возрасте от 11 до 14 лет – 43,1% и доля старших подростков в возрасте от 15 до 18 лет – 20,2%. В гендерном отношении среди респондентов преобладали девочки, доля которых составляла 63% опрошенных, что характерно для дополнительного образования в целом.

Анкета включала 22 вопроса, в том числе вопросы, связанные с разработкой в семьях правил, которые помогали адаптироваться к условиям карантина, вопросы об источниках данных правил, вопрос про социально-агентную деятельность ребёнка – через такой индикатор, как создание коллективов, групп в интернете по вопросам общего и/или дополнительного образования, а также по иным темам. Ак-

цент на онлайн-сообществах и группах связан с повышенной актуальностью цифровых форм коммуникации в условиях дистанта. Также анкета содержала вопросы, предполагающие оценку школьниками эффектов от занятий, реализуемых в новых условиях, трансформации желания заниматься дополнительным образованием и степени мотивированности. С целью изучения характера взаимодействия респондентов с родителями и стратегий родительского участия в образовании детей во время карантина в анкету был включён соответствующий вопрос, оценивающий различные варианты совместных действий и их динамику.

Для анализа данных была использована одна из техник в рамках т. н. «восходящего методологического подхода» (*bottom-up approach* или *data-driven approach*), которая носит название *анализ латентных профилей* (АЛП) (Grigoryev & van de Vijver, 2017). В нашем случае АЛП позволил разгруппировать респондентов по их ответам на вопрос об изменениях характера взаимодействия с родителями в связи с самоизоляцией в период пандемии. АЛП представляет собой эксплораторную технику, позволяющую методом максимального правдоподобия установить внутреннюю латентную структуру в составе выборки, обуславливающую наблюдаемый характер ответов, и классифицировать участников исследования на основании определенных изначально присутствующих неявных характеристик. АЛП не имеет недостатков, присущих кластерному анализу, который мог бы решать сходную задачу по группировке респондентов, поскольку состав и количество кластеров (профилей) не зависит от выбираемых критериев разбиения, а оцененные модели можно выбрать на основе специальных показателей качества.

АЛП осуществлялся с помощью вычислительных возможностей программы Mplus в статистической среде R. Для выявления лучшей модели автоматически использовался специальный иерархический алгоритм выбора (Akogul & Erisoglu, 2017), основанный на следующих индексах соответствия: информационный критерий Акаике (AIC), критерий приблизительного веса свидетельств (AWE), байесовский информационный критерий (BIC), критерий правдоподобия классификации (CLC) и информационный критерий Кульбака (KIC). Данный алгоритм выбора показал, что лучшей оказалась модель пяти латентных профилей, в которой дисперсия и ковариации переменных считаются эквивалентными по всем профилям (т. е. модель с инвариантной по профилям параметризацией). Показатель энтропии (мера неопределенности классификации, закодированная в обратном порядке, когда 1 отражает полную достоверность классификации, а 0 полную неопределенность) равнялся 0,988, кроме того, по результатам данной группировки в каждый профиль входило адекватное минимальное число респондентов, что позволило нам остановиться на полученной классификации и перейти к дальнейшему содержательному анализу различий между профилями.

Результаты

Описание латентных профилей, отражающих характер взаимодействия респондентов с родителями

Итак, с помощью АЛП было выделено пять категорий респондентов, характер взаимодействия которых с родителями претерпел различные изменения в условиях пандемии и перевода учебных занятий в дистанционный формат. Характеристики данных профилей приведены на Рисунке 1. Для наглядного графического отображения характеристик каждого профиля варианты ответа были переведены в баллы, где варианту «*Чаще, чем обычно*» соответствует 4 балла, «*Как и раньше*» – 3 балла, «*Реже, чем обычно*» – 2 балла, «*Не делаем этого*» – 1 балл. Доля респонден-

тов каждого профиля, выбравших соответствующий вариант ответа, была умножена на коэффициент, соответствующий баллу данного варианта ответа, а затем полученные произведения просуммированы.



Рисунок 1. Характеристики пяти латентных профилей респондентов (опрос обучающихся, N = 13850, май 2020 года)

Профиль 1 – «Слабо вовлечённое родительство» (12%). Для данной категории характерна наименьшая степень взаимодействия детей с родителями. По большинству позиций они чаще всего выбирали вариант ответа «Не делаем этого», за исключением совместного выполнения работы по дому. Очевидно, родители этих детей характеризуются наибольшей отстранённостью от участия в образовании своих детей, и пандемия не внесла существенных коррективов в данную ситуацию.

Профиль 2 – «Контролирующее родительство» (10,4%). Дети, принадлежащие к данной группе, стали несколько чаще разбирать задания вместе с родителями, кроме того, их родители склонны к проявлению контролирующей стратегии: они контролируют, проверяют правильность выполнения заданий и проектов и следят, чтобы ребёнок регулярно участвовал в занятиях и не пропускал их. Однако у этой категории практически полностью отсутствует совместное обсуждение с родителями перспектив участия ребёнка в учебных проектах и исследованиях – фактически не поддерживается добровольная активность, ориентированная на стратегическую перспективу.

Профиль 3 – «Общая вовлечённость» (48,2%). Самая многочисленная категория. Во взаимодействии этих детей с родителями с наступлением пандемии фактически ничего не изменилось. Их родители вовлечены в различные виды взаимодействия с детьми, причём их частота осталась такой же, как и раньше.

Профиль 4 – «Поддержка индивидуальной проектной деятельности» (4,3%). Отличительными особенностями данной небольшой по численности категории является совместное обсуждение с родителями перспектив участия в учебных

проектах и исследованиях. Важно отметить, что родительский контроль и совместное выполнение заданий с родителями для данной группы обучающихся не характерны.

Профиль 5 – «Комплексная повышенная вовлеченность» (25,1%). С наступлением пандемии эти дети стали значительно чаще взаимодействовать с родителями практически по всем позициям, за исключением совместных игр на компьютере. Но наиболее выраженным является увеличение частоты совместного обсуждения перспектив участия в учебных проектах и исследованиях.

Респонденты разных возрастных ступеней по-разному представлены в данных латентных профилях. Доля самых младших участников исследования (5-10 лет) максимальна в Профилях 5 и 2 (45,6% и 41,7% соответственно) и минимальна в Профиле 4 (8,0%). Для Профиля 4 характерна наибольшая доля старших респондентов, в возрасте 15-18 лет (46,9%). Меньше всего старших школьников в Профилях 2 и 5 (12,6% и 14,0% соответственно).

Проявления агентности и адаптация к новым условиям

Рассмотрим, как происходила адаптация к новым условиям в семьях различных категорий респондентов (Рисунок 2). Чёткие правила, помогающие структурировать жизнь, адаптироваться к новым условиям и продолжать образование детей в условиях карантина, чаще всего были разработаны в семьях, относящихся к профилям 3 и 5, то есть в тех случаях, когда различные активности в части взаимодействия с родителями регулярно имели место до пандемии или стали происходить чаще в новых условиях. Неудивительно, что эти профили характеризуются наибольшей долей представителей начальной и средней школы. Реже всего о разработке таких правил сообщают представители двух профилей с наибольшей долей старшеклассников: профиля 1, где родители фактически не участвуют в образовании детей, и профиля 4, где родители также предоставляют детям свободу, однако обсуждают с ними перспективы участия в учебных проектах и исследованиях.



Рисунок 2. Наличие в семье правил, помогающих адаптироваться к новым условиям, % (опрос обучающихся, N = 13850, май 2020 года; $\chi^2(df) = 562,219 (8); p < 0,001$)

Если говорить об источниках новых правил (Рисунок 3), то обучающиеся, относящиеся к профилям 1 и 4, значительно чаще разрабатывали правила самостоятельно, в то время как в профилях 3 и 5 наименьшая доля семей, где ребёнок сам разработал правила, и наибольшая – тех, где правила были разработаны родителями или родителями совместно с детьми. По-видимому, на данном примере в профилях 1 и 4 мы наблюдаем проявления автономной агентности, а в профиле 3 и особенно профиле 5 – кооперативной агентности, проявляющейся в совместной проактивной деятельности родителей и детей.

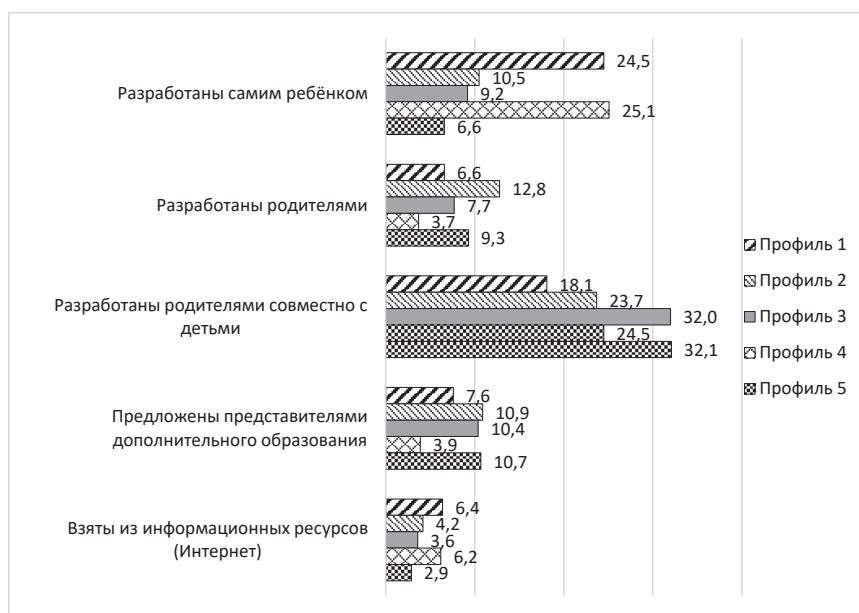


Рисунок 3. Источники правил, помогающих адаптироваться к новым условиям, для различных категорий респондентов, % (опрос обучающихся, $N = 13850$, май 2020 года; $\chi^2(df) = 717,099 (24)$; $p < 0,001$)

При этом следует заметить, что доля детей, относящихся к профилям 1 и 4, разрабатывающих правила самостоятельно, существенно возрастает от начальной к старшей школе (Таблица 1). Напротив, доля обучающихся, которые разрабатывали правила совместно с родителями в профилях 3 и 5, практически не зависит от возраста респондентов и составляет около одной третьей. Однако важно, что в целом выявленные тенденции, обусловленные спецификой отнесения респондентов к тому или иному профилю, остаются стабильными в разных возрастных категориях, что свидетельствует в пользу обоснованности их выделения.

Далее рассмотрим, как проявляется социально-агентная деятельность ребёнка в различных профилях (Рисунок 4). Чаще всего создавали коллективы, как в рамках образования, так и по иным вопросам, представители профиля 5, что вполне согласуется с характерной для данной группы кооперативной агентностью в области совместной с родителями выработки новых правил поведения в семье. В наименьшей степени социально-агентное поведение характерно для профиля 2, в котором родители проявляют жёсткую контролирующую стратегию.

Таблица 1. Источники правил, помогающих адаптироваться к новым условиям, в разных возрастных группах, % (опрос обучающихся, N = 13850, май 2020 года)

	Профиль 1	Профиль 2	Профиль 3	Профиль 4	Профиль 5
5-10 лет ($\chi^2(df) = 96,280 (24); p < 0,001$)					
Разработаны самим ребёнком	8,6	4,0	2,9	8,5	2,9
Разработаны родителями	14,9	19,7	11,1	14,9	11,1
Разработаны родителями совместно с детьми	21,6	24,0	34,0	34,0	33,1
Предложены представителями дополнительного образования	15,3	13,4	11,7	6,4	11,8
Взяты из информационных ресурсов (интернет)	3,6	2,5	2,7	6,4	2,1
11-14 лет ($\chi^2(df) = 229,029 (24); p < 0,001$)					
Разработаны самим ребёнком	21,1	12,1	9,2	22,0	7,7
Разработаны родителями	7,8	8,2	6,3	4,2	8,4
Разработаны родителями совместно с детьми	19,0	25,0	32,0	24,6	31,9
Предложены представителями дополнительного образования	7,5	9,2	10,0	3,0	10,2
Взяты из информационных ресурсов (интернет)	6,0	5,2	3,0	6,1	2,2
15-18 лет ($\chi^2(df) = 134,387 (24); p < 0,001$)					
Разработаны самим ребёнком	34,2	24,9	21,6	30,9	14,9
Разработаны родителями	2,3	7,2	4,3	1,5	6,0
Разработаны родителями совместно с детьми	15,7	18,2	28,0	22,5	30,7
Предложены представителями дополнительного образования	4,9	9,4	8,4	4,4	8,5
Взяты из информационных ресурсов (интернет)	7,9	5,5	6,3	6,2	7,1

Если рассматривать, как меняется доля детей, создававших коллективы, в зависимости от возраста ребёнка, то для профиля 5 характерно существенное увеличение доли обучающихся, проявляющих социально-агентную деятельность, по мере взросления. Так, если на возрастной ступени от 5 до 10 лет в создание коллективов вовлечено немногим более четверти (27,2%) представителей данного профиля, то в возрасте от 15 до 18 лет – уже более половины (51,9%). В то же время для других профилей столь существенного роста доли детей, вовлечённых в социально-агентную деятельность, не наблюдается.



Рисунок 4. Доля обучающихся, которые создавали в условиях карантина (или выступали со-инициаторами создания) коллективы, группы в интернете, % (опрос обучающихся, $N = 13850$, май 2020 года; $\chi^2(df) = 247,278 (12)$; $p < 0,001$)

Представители разных латентных профилей демонстрируют существенные различия в том, что касается адаптации к новым условиям и её эффектов (Рисунок 5). Представители профиля 5 значительно чаще, по сравнению с другими, отмечают ряд позитивных моментов и расширение своих возможностей в новых условиях. Они чаще выражают совершенное согласие с такими позициями, как «У меня стало больше времени для занятий», «Ситуация карантина – новый вызов для моего развития и самосовершенствования», «Стало больше возможностей для самообразования», «Благодаря новому формату занятий я открыл(а) для себя новые направления занятий, которые сейчас осваиваю», «Появился дополнительный стимул для освоения новых технологий», «Мои возможности, благодаря дистанту, расширились». Однако следует отметить и тот факт, что представители данного профиля часто соглашались не только с позитивными суждениями, но и с тезисами, отражающими трудности адаптации к новым условиям, такими как: «Мне было трудно перейти на новый режим, освоить программы для удалённых занятий», «Практически невозможно стало работать в команде, выполнять проекты», «Стало труднее заниматься исследовательской деятельностью». Особенно это актуально для начальной школы, когда около половины представителей профиля 5 отмечают данные сложности, однако и в старших классах таких респондентов примерно треть в этой группе. Наиболее редко видели расширение своих возможностей в новых условиях представители профиля 2, что вполне согласуется с тем, что они чаще всего сообщают о затруднениях, с которыми им пришлось столкнуться. Представители профиля 4 также смогли увидеть в новой ситуации ряд позитивных моментов для своего развития. Так, они чаще всего соглашались с тем, что «Появилась возможность развивать навык самоорганизации и планирования своего времени». Эти ребята отмечают также: «Стало больше возможностей для самообразования». Примечательно, что, при высокой степени согласия с утверждениями о позитивных моментах и возможностях новой ситуации, представители данного профиля на всех возрастных ступенях реже всего соглашались с утверждениями о препятствиях.

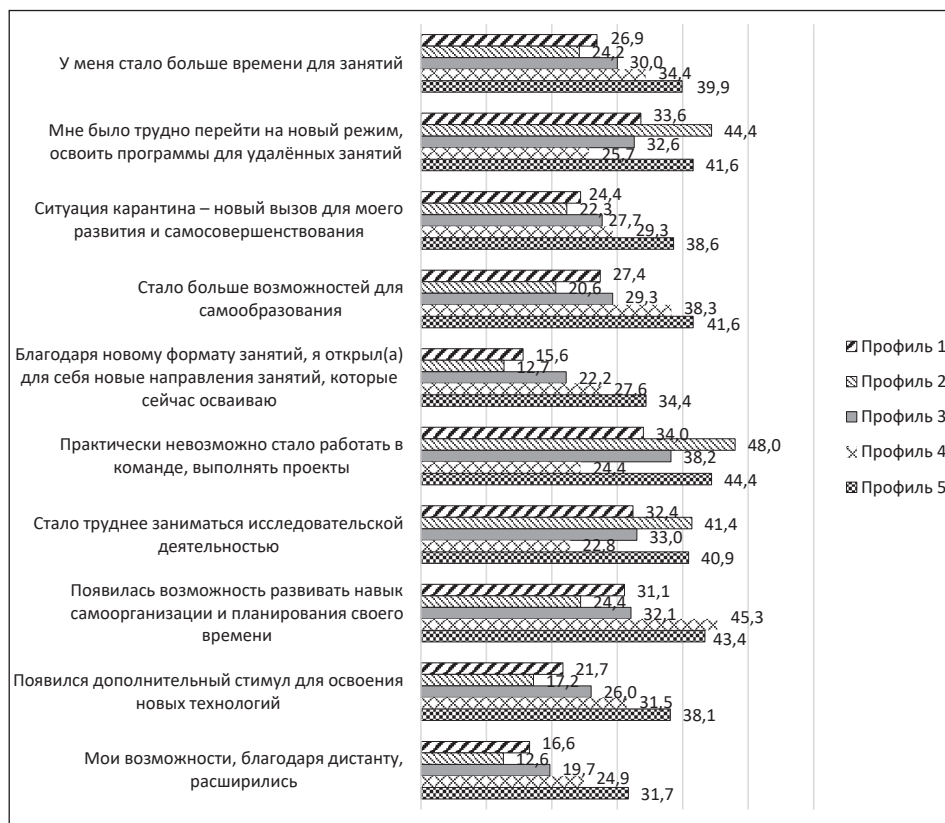


Рисунок 5. Доля респондентов, выразивших совершенное согласие с утверждениями о новых условиях дополнительного образования на карантине, % (опрос обучающихся, N = 13850, май 2020 года)

Обсуждение результатов

Представленное исследование направлено на фиксацию взаимосвязей проявления агентности обучающимися, эффективности адаптации к новым условиям обучения, сложившимся в результате наступления пандемии, и стратегий взаимодействия с родителями, лежащих в двух измерениях: с одной стороны, наличия различных форм совместной деятельности с родителями, а с другой – их изменениям, произошедшим в результате пандемии. Данный ракурс позволил по-новому взглянуть на стратегии участия родителей в образовании в их взаимосвязи с успешностью детей с точки зрения проявления агентного, проактивного поведения, направленного на адаптацию к новым условиям, в частности умения увидеть в них возможности для саморазвития и принимать на себя ответственность за происходящие события.

Прежде всего, важно отметить, что мы значительно чаще наблюдаем выработку правил, помогающих структурировать жизнь, адаптироваться к новым условиям и продолжать образование в условиях карантина, в тех семьях, где родители максимально вовлечены во взаимодействие с детьми, и особенно в тех случаях, когда различные формы совместных активностей стали происходить чаще (профиль 5). Реже всего присутствуют правила в тех семьях, где степень участия родителей

в образовании минимальна. Однако именно для профилей, в минимальной степени вовлечённых во взаимодействие с родителями (профиль 1 и профиль 4), характерна самостоятельная разработка правил ребёнком, то есть данная категория детей в сложившейся ситуации деструктуризации (Sorokin, 2021), очевидного дефицита институциональных регуляторов начинает адаптироваться самостоятельно, проактивно формируя правила. Данная активность по своим характеристикам близка к описанной в литературе (Starchenkova, 2012) модели проактивного совладающего поведения, интегрирующего планирование и превентивные стратегии с проактивной саморегуляцией достижения целей.

Описанная ситуация рельефно демонстрирует проявление детьми разных типов агентного поведения: для представителей профилей 1 и 4 характерна *автономная агентность*, тогда как для профилей 3 и 5 – *кооперативная агентность*. Очевидно, что высокая степень вовлечения родителей в образование детей, совместная деятельность способствуют проявлению кооперативной агентности, а предоставление в значительной степени свободы (профиль 1) или свободы с оказанием фасилитирующей поддержки (профиль 4) – автономной агентности, что согласуется с результатами ранее проведённых исследований (Guest & Schneider, 2003; Goshin et al., 2022). Интересно, что респонденты из профилей 1 и 4 чаще других отмечали, что взяли правила из информационных ресурсов (интернета). Умение осуществлять самостоятельный поиск необходимой информации вполне согласуется со стратегией автономной агентности.

Важно отметить и тот факт, что представители профиля 2, в максимальной степени подверженные родительскому контролю, чаще всего отмечали, что правила были разработаны родителями. Это, возможно, является одним из проявлений авторитарной родительской стратегии, демонстрирующей отрицательную взаимосвязь с проявлениями у детей проактивного поведения, что подтверждает результаты исследований (Ashbourne, 2013; Ashbourne & Andres, 2015; Obradović et al., 2021). Вполне согласуется с представлениями о кооперативной агентности и участие респондентов в социально-агентной деятельности, проявляющейся в данном случае в виде создания сообществ в интернете. Чаще других создавали такие коллективы обучающиеся, демонстрирующие стратегию кооперативной агентной деятельности совместно с родителями. Реже всего проявляли такую активность дети, в максимальной степени испытывающие родительский контроль.

Чаще всего о расширении возможностей и новых перспективах в сложившейся ситуации говорят представители профилей 4 и 5. Это свидетельствует в пользу того, что и автономная, и кооперативная стратегии агентности оказываются эффективными в части, касающейся успешной адаптации к изменившимся условиям и умения увидеть в трудной ситуации стимул к саморазвитию (Starchenkova, 2012). Причём кооперативная стратегия в этом плане оказывается даже несколько более успешной. Однако представители профиля 5, для которых характерна кооперативная агентность, на всех возрастных ступенях чаще говорят и о барьерах, сложностях адаптации, трудностях продолжения исследовательской и командной работы, тогда как для профиля 4, характеризующегося автономной агентностью, эти препятствия оказались не столь существенными; возможно, эти дети в большей степени ориентированы на индивидуальные формы работы, для которых переход на дистант не сопровождался значительными сложностями.

Следует отметить, что практически по всем позициям представители профиля 4 демонстрируют более высокую степень адаптации по сравнению с профилем 1. Представители профиля 2 чаще всего отмечают сложности, с которыми им пришлось столкнуться, и реже всего – расширение возможностей. Для данного про-

филя характерна высокая степени родительской вовлечённости, проявляющаяся в контроле и совместном выполнении заданий, однако при этом, также как и в профиле 1, практически полностью отсутствует совместное обсуждение с родителями перспектив участия в учебных проектах и исследованиях. Полученные результаты подтверждают данные других источников о деструктивном влиянии жёсткого родительского контроля и чрезмерного вмешательства в учебную деятельность ребёнка (Anderson et al., 2003; Goshin et al., 2021; Obradović et al., 2021). Вместе с тем в стратегиях взаимодействия детей с родителями наиболее дифференцирующим является признак, отражающий совместное обсуждение с родителями перспектив участия в учебных проектах и исследованиях. Это особая форма активности, которая имеет самостоятельное значение и даёт важный стимул для саморазвития.

Заключение

Проведённое исследование показало, что стратегии взаимодействия детей с родителями по вопросам образования и их изменение в период пандемии демонстрируют значимую связь с проявлениями у детей проактивного поведения (агентности). Совместная деятельность детей и родителей связана с кооперативными формами агентности, а предоставление детям свободы, наряду с оказанием фасилитирующей поддержки, – с автономной агентностью. При этом полное отсутствие взаимодействия с родителями, также как и проявление родителями жёсткого контроля, не способствуют формированию проактивного поведения и успешной адаптации к условиям кризиса. Наконец, третий важный вывод состоит в том, что обсуждение с родителями перспектив участия в учебных проектах и исследованиях имеет ключевое значение как с точки зрения проактивного поведения, так и с точки зрения расширения возможностей в новых условиях.

Данное исследование, безусловно, не лишено ряда ограничений, среди которых можно назвать учёт мнения только детей, без рассмотрения его взаимосвязи с позицией родителей. Кроме того, наиболее депривированные, в том числе не имеющие доступа к интернету, социальные группы могут быть недостаточно представлены в данной выборке. Эти ограничения будут учтены в дальнейшем: в эмпирическом изучении факторов формирования и проявлений агентности в процессе обучения детей (с акцентом на сектор дополнительного образования), в мета-анализе других сфер образования, в разработке на их основе ключевых оснований целостной теоретической модели агентности как способности к проактивному действию в образовании.

Доступ к данным и этические стандарты

Авторы заявляют, что данные, используемые в настоящей публикации, доступны и могут быть предоставлены заинтересованным лицам по согласованию с авторами. Все участники предоставили своё информированное согласие на участие в этом исследовании. При этом данные, используемые в публикации, приводятся в деперсонифицированном виде.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. Исследование выполнено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Список литературы

- Асмолов, А. Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к логике развития // *Внешкольник*. – 1997. – № 9. – С. 7–15.
- Буйлова, Л. Н. Сущность и специфика дополнительного образования детей в современной системе образования Российской Федерации // *Мир науки, культуры, образования*. – 2011. – № 6(31). – С. 130–134.
- Гущина, Т. Н. Особенности социально-педагогического сопровождения детей с применением средств дистанционного обучения в организации дополнительного образования // *Инновации в образовании*. – 2021. – № 8. – С. 100–110.
- Собкин, В. С., Калашникова, Е. А. Отношение к дополнительному образованию учащихся основной и старшей школы: социально-психологические аспекты // *Национальный психологический журнал*. – 2018. – Т. 11. – № 1. – С. 63–76. – DOI:10.11621/npj.2018.0106
- Сорокин, П. С. «Трансформирующая агентность» как предмет социологического анализа: современные дискуссии и роль образования // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*. – 2021. – Т. 21. – № 1. – С. 124–138. – DOI:10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138
- Сорокин, П. С., Попова, Т. А. Классические и современные подходы к исследованию солидарности: проблемы и перспективы в условиях деструктуризации // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*. – 2021. – Т. 21. – № 3. – С. 457–468. – DOI:10.22363/2313-2272-2021-21-3-457-468
- Старченкова, Е. С. Ресурсы проактивного совладающего поведения // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика*. – 2012. – № 1. – С. 51–61.
- Abebe, T. Reconceptualising children's agency as continuum and interdependence // *Social Sciences*. – 2019. – Vol. 8. – No. 3. – P. 81. – DOI:10.3390/socsci8030081
- Akogul, S., Erisoglu, M. An approach for determining the number of clusters in a model-based cluster analysis // *Entropy*. – 2017. – Vol. 19. – No. 9. – P. 452. – DOI:10.3390/e19090452
- Anderson, J. C., Funk, J. B., Elliott, R., & Smith, P. H. Parental support and pressure and children's extracurricular activities: Relationships with amount of involvement and affective experience of participation // *Journal of Applied Developmental Psychology*. – 2003. – Vol. 24 – No. 2. – P. 241–257. DOI:10.1016/S0193-3973(03)00046-7
- Ashbourne, D. Education, beliefs, and experiences: examining the role of parents in children's extracurricular activity participation. – Canada: University of British Columbia, Vancouver, 2013. – <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0074122>
- Ashbourne, D., & Andres, L. Athletics, music, languages, and leadership: how parents influence the extracurricular activities of their children // *Canadian Journal of Education*. – 2015. – Vol. 38. – No. 2. – P. 1–34.
- Carbonaro, B., Maloney, E. Extracurricular Activities and Student Outcomes in Elementary and Middle School: Causal Effects or Self-selection? // *Socius*. – 2019. – Vol. 5. – DOI:10.1177/2378023119845496
- Cavazzoni, F., Fiorini, A., & Veronese, G. Well-being and life satisfaction in children living in contexts of political violence: a narrative literature review // *Child Youth Care Forum*. – 2023. – Vol. 52. – P. 1–24. – DOI: 10.1007/s10566-022-09678-w
- Dwivedi, Y. K., Hughes, D. L., Coombs, C., Constantiou, I., Duan, Y., Edwards, J. S., Gupta, B., Lal, B., Misra, S., Prashant, P., Raman, R., Rana, N. P., Sharma, S. K., Upadhyay, N. Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life // *International Journal of Information Management*. – 2020. – Vol. 55. – 102211. – DOI:10.1016/j.ijinfomgt.2020.102211
- Epstein, J. L. Connections count: improving family and community involvement in secondary schools // *Principal Leadership*. – 2007. – Vol. 8. – No. 2. – P. 16–22.
- Farkas, R. Effects of traditional versus learning-styles instructional methods on middle school students // *The Journal of Educational Research*. – 2003. – Vol. 97. – No. 1. – P. 42–51. – DOI:10.1080/00220670309596627

- Fletcher, A. C., Nickerson, P., & Wright, K. L. Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-being // *Journal of Community Psychology*. – 2003. – Vol. 31. – No. 6. – P. 641–659. – DOI:10.1002/jcop.10075
- Goodall, J., Vorhaus, J. Review of Best Practice in Parental Engagement. – London: Department of Education, 2011.
- Goshin, M., Dubrov, D., Kosaretsky, S., Grigoryev, D. The strategies of parental involvement in adolescents' education and extracurricular activities // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2021. – Vol. 50. – P. 906–920. – DOI:10.1007/s10964-021-01399-y
- Grigoryev, D., van de Vijver, F. Acculturation profiles of Russian-speaking immigrants in Belgium and their socio-economic adaptation // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. – 2017. – Vol. 38. – No. 9. – P. 797–814. – DOI:10.1080/01434632.2016.1268145
- Guest, A., & Schneider, B. Adolescents' extracurricular participation in context: the mediating effects of schools, communities, and identity // *Sociology of Education*. – 2003. – Vol. 76. – No. 2. – P. 89–109. – DOI:10.2307/3090271
- Ilari, B., Cho, E., Li, J., & Bautista, A. Perceptions of Parenting, Parent-Child Activities and Children's Extracurricular Activities in Times of COVID-19 // *Journal of Child and Family Studies*. – 2021. – Vol. 31. – P. 409–420. – DOI:10.1007/s10826-021-02171-3
- Kalil, A., Mayer, S., Shah, R. Impact of the COVID-19 crisis on family dynamics in economically vulnerable households // *Becker Friedman Institute for Economics Working Paper No. 2020-143*, University of Chicago. – October 2020. – DOI:10.2139/ssrn.3706339
- Lareau, A., Weininger, E. B. Class and the transition to adulthood / A. Lareau & D. Conley (Eds.) // *Social class: How does it work*. – New York: The Russell Sage Foundation, 2008. – P. 118–151.
- Obradović, J., Sulik, M. J., Shaffer, A. Learning to let go: Parental over-engagement predicts poorer self-regulation in kindergartners // *Journal of Family Psychology*. – 2021. – Vol. 35. – No. 8. – P. 1160–1170. – DOI:10.1037/fam0000838
- Oswell, D. The agency of children: From family to global human rights. – Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- Schwarzer, R. Stress, resources, and proactive coping // *Applied Psychology: An International Review*. – 2001. – Vol. 50. – No. 3. – P. 400–407.
- Sorokin, P. S., Froumin, I. 'Utility' of education and the role of transformative agency: Policy challenges and agendas // *Policy Futures in Education*. – 2022. – Vol. 20. – No. 2. – P. 201–214. – DOI:10.1177/14782103211032080
- Udehn, L. The changing face of methodological individualism // *Annual Review of Sociology*. – 2002. – Vol. 28. – No. 1. – P. 479–507. – DOI:10.1146/annurev.soc.28.110601.140938
- Victor, B., Fischer, E. F., Cooil, B., Vergara, A., Mukolo, A., Blevins, M. Frustrated freedom: The effects of agency and wealth on well-being in rural Mozambique // *World Development*. – 2013. – Vol. 47. – P. 30–41. – DOI:10.1016/j.worlddev.2013.02.005
- Weaver, J. L., Swank, J. M. Parents' Lived Experiences With the COVID-19 Pandemic // *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*. – 2021. – Vol. 29. – No. 2. – P. 136–142. – DOI:10.1177/1066480720969194
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., Daniel, J. R. Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison // *Frontiers in Psychology*. – 2020. – Vol. 11. – 592670 –DOI:10.3389/fpsyg.2020.592670.

References

- Abebe, T. (2019). Reconceptualising children's agency as continuum and interdependence. *Social Sciences*, 8(3), 81. <https://doi.org/10.3390/socsci8030081>
- Akogul, S., & Erisoglu, M. (2017). An approach for determining the number of clusters in a model-based cluster analysis. *Entropy*, 19(9), 452. <https://doi.org/10.3390/e19090452>
- Anderson, J. C., Funk, J. B., Elliott, R., & Smith, P. H. (2003). Parental support and pressure and children's extracurricular activities: Relationships with amount of involvement and affective experience of participation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(2), 241–257. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00046-7](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00046-7)

- Ashbourne, D. (2013). *Education, beliefs, and experiences: examining the role of parents in children's extracurricular activity participation* [Master's thesis, University of British Columbia]. UBC Theses and Dissertations Collections. <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0074122>
- Ashbourne, D., & Andres, L. (2015). Athletics, music, languages, and leadership: how parents influence the extracurricular activities of their children. *Canadian Journal of Education*, 38(2), 1–34.
- Asmolov, A. G. (1997). Extracurricular activities as a zone of the nearest development of education in Russia: From traditional pedagogy to pedagogy of development. *Vneshkolnik*, 9, 6–8.
- Builova, L. N. (2011). Essence and specificity of additional education of children in a modern education system of the Russian Federation. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya - The World of Science, Culture*, 6(31), 130–134.
- Carbonaro, W., & Maloney, E. (2019). Extracurricular Activities and Student Outcomes in Elementary and Middle School: Causal Effects or Self-selection? *Socius*, 5. <https://doi.org/10.1177/2378023119845496>
- Cavazzoni, F., Fiorini, A., & Veronese, G. (2023). Well-being and Life Satisfaction in Children Living in Contexts of Political Violence: A Narrative Literature Review. *Child Youth Care Forum*, 52, 1–24. <https://doi.org/10.1007/s10566-022-09678-w>
- Dwivedi, Y. K., Hughes, D. L., Coombs, C., Constantiou, I., Duan, Y., Edwards, J. S., Gupta, B., Lal, B., Misra, S., Prashant, P., Raman, R., Rana, N. P., Sharma, S. K., Upadhyay, N. (2020) Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life. *International Journal of Information Management*, 55, 102211. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102211>
- Epstein, J. L. (2007). Connections count: improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership*, 8(2), 16–22.
- Farkas, R. (2003). Effects of traditional versus learning-styles instructional methods on middle school students. *The Journal of Educational Research*, 97(1), 42–51. <https://doi.org/10.1080/00220670309596627>
- Fletcher, A. C., Nickerson, P., & Wright, K. L. (2003). Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-being. *Journal of Community Psychology*, 31(6), 641–659. <https://doi.org/10.1002/jcop.10075>
- Goodall, J., & Vorhaus, J. (2011). *Review of Best Practice in Parental Engagement*. London: Department of Education.
- Goshin, M., Dubrov, D., Kosaretsky, S., Grigoryev, D. (2021). The strategies of parental involvement in adolescents' education and extracurricular activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(5), 906–920. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01399-y>
- Grigoryev, D., & van de Vijver, F. (2017). Acculturation profiles of Russian-speaking immigrants in Belgium and their socio-economic adaptation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(9), 797–814. <https://doi.org/10.1080/01434632.2016.1268145>
- Guest, A., & Schneider, B. (2003). Adolescents' extracurricular participation in context: the mediating effects of schools, communities, and identity. *Sociology of Education*, 76(2), 89–109. <https://doi.org/10.2307/3090271>
- Gushchina, T. N. (2021). Features of social and pedagogical support of children with the use of distance learning tools in the organization of additional education. *Innovatsii v obrazovanii - Innovations in Education*, 8, 100–110.
- Ilari, B., Cho, E., Li, J., & Bautista, A. (2021). Perceptions of Parenting, Parent-Child Activities and Children's Extracurricular Activities in Times of COVID-19. *Journal of Child and Family Studies*, 31, 409–420. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02171-3>
- Kalil, A., Mayer, S., & Shah, R. (October 5, 2020). *Impact of the COVID-19 crisis on family dynamics in economically vulnerable households*. University of Chicago, Becker Friedman Institute for Economics Working Paper No. 2020-143. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3706339>
- Lareau, A., & Weininger, E. B. (2008). Class and the transition to adulthood. In A. Lareau & D. Conley (Eds.), *Social class: How does it work* (pp. 118–151). New York: The Russell Sage Foundations.

- Obradović, J., Sulik, M. J., & Shaffer, A. (2021). Learning to let go: Parental over-engagement predicts poorer self-regulation in kindergartners. *Journal of Family Psychology*, 35(8), 1160–1170. <https://doi.org/10.1037/fam0000838>
- Oswell, D. (2013). *The agency of children: From family to global human rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwarzer, R. (2001). Stress, resources, and proactive coping. *Applied Psychology: An International Review*, 50(3), 400–407.
- Sobkin, V. S., & Kalashnikova E. A. (2018). Attitude to supplementary education in students of the secondary and high school: social and psychological aspects. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal*, 11(1), 63–67. <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0106>
- Sorokin, P. S. (2021). “Transformative agency” as an object of sociological analysis: Contemporary discussions and the role of education. *Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya – RUDN Journal of Sociology*, 21(1), 124–138. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138>
- Sorokin, P. S., & Froumin, I. (2022). ‘Utility’ of education and the role of transformative agency: Policy challenges and agendas. *Policy Futures in Education*, 20(2), 201–214. <https://doi.org/10.1177/14782103211032080>
- Sorokin, P. S., & Popova, T. A. (2021). Classical and contemporary approaches to the study of solidarity: Challenges and perspectives under destructure. *Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya – RUDN Journal of Sociology*, 21(3), 457–468. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2021-21-3-457-468>
- Starchenkova, E. S. (2012). Psychological resources of proactive coping behavior. *Vestnik SPbGU. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika – Vestnik of St. Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Education*, 1, 51–61.
- Udehn, L. (2002). The changing face of methodological individualism. *Annual Review of Sociology*, 28(1), 479–507. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.140938>
- Victor, B., Fischer, E. F., Cooil, B., Vergara, A., Mukolo, A., & Blevins, M. (2013). Frustrated freedom: The effects of agency and wealth on well-being in rural Mozambique. *World Development*, 47, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2013.02.005>
- Weaver, J. L., & Swank, J. M. (2021). Parents’ Lived Experiences With the COVID-19 Pandemic. *The Family Journal*, 29(2), 136–142. <https://doi.org/10.1177/1066480720969194>
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., & Daniel, J. R. (2020). Parents’ perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in psychology*, 11, 592670, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>

УДК 159.923

Роль самоэффективности и психологического благополучия в выборе студентами стратегий самосовершенствования

Владимир Г. Маралов¹, Марина А. Кудака², Адлет Д. Кариев³,
Ольга В. Крежевских⁴, Елена Н. Агранович⁵, Лариса Е. Агеева⁶

¹ *Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия*

E-mail: vgmaralov@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9627-2304>

² *Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия*

E-mail: kydakam@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0352-390X>

³ *Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан*

E-mail: adlet.kariyev@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7789-9080>

⁴ *Шадринский государственный педагогический университет, Шадринск, Россия*

E-mail: MailOlga84@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2227-4702>

⁵ *Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан*

E-mail: elenkaagr@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6111-5552>

⁶ *Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан*

E-mail: ageevale_1971@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6692-9985>

DOI: 10.26907/esd.18.3.09

EDN: SMGTWS

Дата поступления: 8 июня 2022; Дата принятия в печать: 21 ноября 2022

Аннотация

Актуальность проблемы обусловлена значимостью исследования психологических закономерностей и механизмов самосовершенствования как формы саморазвития студентов. Цель работы состояла в выявлении роли самоэффективности и психологического благополучия в выборе студентами стратегий самосовершенствования: приобретения, преобразования, избавления или ограничения. В качестве диагностического инструментария выступили авторская методика «Квадрат самосовершенствования», опросник М. Шеер, Дж. Маддукс в адаптации А. В. Бояринцевой на определение общей и социальной самоэффективности, опросник К. Рифф «Шкала психологического благополучия» в адаптации Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко. Математическая обработка результатов осуществлялась с использованием критерия φ^* – углового преобразования Фишера – и дихотомического коэффициента корреляции Пирсона. В исследовании приняло участие 277 студентов вузов Российской Федерации и Республики Казахстан, средний возраст – 19,5 (SD = 1,5). В результате было установлено, что студенты с преобладанием высокой самоэффективности отдают предпочтение трем стратегиям: приобретения, избавления и преобразования. У студентов с низкой само-

эффективностью в предметной деятельности возрастает число испытуемых, использующих стратегию приобретения и не использующих стратегию преобразования. Существенную роль в выборе той или иной стратегии самосовершенствования играют такие структурные компоненты психологического благополучия, как автономность, управление окружением, цель в жизни и личностный рост. Полученные результаты дают возможность выявлять индивидуальную траекторию саморазвития студентов, осуществлять более целенаправленно процесс сопровождения саморазвития личности, они могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки студентов психолого-педагогического профиля, в работе кураторов студенческих групп, а также в деятельности психологической службы вузов.

Ключевые слова: саморазвитие, самосовершенствование, стратегии самосовершенствования, самоэффективность, психологическое благополучие, студенты.

The Role of Self-Efficacy and Psychological Well-Being in Students' Choice of Self-Improvement Strategies

Vladimir Maralov¹, Marina Kudaka², Adlet Kariyev³, Olga Krezhevskikh⁴, Elena Agranovich⁵, Larisa Ageeva⁶

¹Cherepovets State University, Cherepovets, Russia

E-mail: vgmaralov@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9627-2304>

²Cherepovets State University, Cherepovets, Russia

E-mail: kydakam@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0352-390X>

³Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

E-mail: adlet.kariyev@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7789-9080>

⁴Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

E-mail: MailOlga84@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2227-4702>

⁵Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

E-mail: elenkaagr@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6111-5552>

⁶Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

E-mail: ageevale_1971@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6692-9985>

DOI: 10.26907/esd.18.3.09

EDN: SMGTWS

Submitted: 8 June 2022; Accepted: 21 November 2022

Abstract

The urgency of the problem justifies the significance of the study of psychological patterns and self-improvement mechanisms as a form of students' self-development. The research aims to find out the role of self-efficacy and psychological well-being in students' choice of self-improvement strategies: acquisition, transformation, disposal or restriction. The diagnostic tools include the author's Self-improvement Quadrangle technique, the questionnaire by M. Scheer, J. Maddux

adopted by Boyarintseva. defining general and social self-efficacy, Riff's Psychological Well-Being Scale adopted Shevelenkova and Fesenko. Mathematical processing of the results was carried out using the criterion φ^* of the Fisher angular transformation and the Pearson dichotomous correlation coefficient. The research involved 277 students from universities of the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan, the average age of 19.5 (SD = 1.5). The results reveal that students with a predominance of high self-efficacy prefer three strategies: acquisition, disposal and transformation. Students with low self-efficacy in subject activity more often use the acquisition strategy and do not use the transformation strategy. Such structural components of psychological well-being as autonomy, environmental management, life's goal and personal growth play an essential role in choosing a particular self-improvement strategy. The results show the individual trajectory of students' self-development and help to carry out more purposefully the process of supporting the personality's self-development. The obtained data can be used by teacher educators in a training process for students majoring in teacher education and psychology, by tutors and university's psychological services.

Keywords: self-development, self-improvement, self-improvement strategies, self-efficacy, psychological well-being, students.

Введение

Развитие человека – процесс количественных и качественных изменений физических, психологических и социальных свойств индивида. Саморазвитие – это уже специфическая деятельность по изменению и преобразованию себя, когда инициатива исходит от самого человека с возложением им на себя всей полноты ответственности за совершаемые преобразования, которые могут носить как позитивный, так и негативный характер. Способность к саморазвитию является признаком субъектности человека, в зарубежной психологии – агентности или агентивности. Ее основу составляют произвольные волевые действия по изменению своей личности, своих отношений, своего поведения. «Быть агентом, – писал А. Bandura, – значит намеренно влиять на свои функции и жизненные обстоятельства» (Bandura, 2006, p. 164).

Саморазвитие осуществляется в различных формах. Важнейшими из них являются самоутверждение, самосовершенствование, самоактуализация и самореализация. Каждая из этих форм имеет уникальные стратегии, действия, средства, функционирует в тесной взаимосвязи с другими формами. Например, совершенствуясь, человек самоутверждается, а самоутверждаясь, он актуализирует свой психологический потенциал и т. д.

В контексте заявленной темы обратимся к самосовершенствованию как специфической форме саморазвития. В психологии самосовершенствование понимается в двух значениях: как стремление к пределу, вершине, совершенству и как форма саморазвития, то есть процесс, связанный с позитивным или негативным изменением себя в лучшую или худшую сторону. Самосовершенствование в широком смысле рассматривается некоторыми учеными как жизненная стратегия, то есть как способ самоосуществления человека в различных сферах жизни (Abulkhanova-Slavskaya, 1991). В более узком психологическом смысле самосовершенствование само может реализоваться при помощи конкретных стратегий. Относительно этих стратегий в психологии нет единого мнения. Разными авторами стратегии самосовершенствования понимаются по-разному. Например, А. К. Schaffner (2021) к ним относит самообразование, самопознание, самоконтроль и др., то есть то, что в других работах идентифицируется как условия или средства саморазвития. Имеются также работы, в которых анализируются пограничные стратегии, которые можно отнести как к стратегиям самосовершенствования, так и к стратегиям самоутверждения. В частности, Т. G. Nepper, R. H. Gramzow и С. Sedikides (2010) сюда относят стратегии самовозвышения и самозащиты: дефензивность (избегание, обо-

рона); позитивное принятие; благоприятные конструктивы; самоутверждающие размышления.

В настоящем исследовании за основу взят подход к выделению стратегий самосовершенствования В. Г. Маралова и Н. А. Низовских (Maralov & Nizovskikh, 2015; Maralov, 2017), которые выделяют четыре стратегии самосовершенствования: приобретения, преобразования, избавления и ограничения. Приобретение – это обретение того, чего раньше у человека не было, каких-то знаний, навыков, личностных качеств и т. п. Избавление, наоборот, проявляется в желании избавиться от того, что человека не устраивает, например, от каких-то привычек, черт характера и мн. др. Преобразование может выступать в двух вариантах: как качественное улучшение в себе чего-либо и как кардинальная перестройка, преобразование чего-либо, например, преобразование обидчивости в умение прощать, лени в трудолюбие. Смысл стратегии ограничения понятен из самого термина – можно ограничить, например, количество выкуриваемых сигарет, проявления раздражительности к близким людям.

Практика и жизненный опыт показывают, что люди могут использовать в своей жизни все из названных стратегий, отдавая предпочтение какой-либо одной или двум из них, или не использовать ни одной. Очевидно, что такой выбор может быть связан с различными факторами. Можно предположить, что значительную роль будут играть самоэффективность как основание субъектности (агентности) личности и психологическое благополучие.

Самоэффективность ввел в научный оборот А. Bandura (2006), который считал ее основой субъектности (агентности) личности. К настоящему времени имеется обширная литература, посвященная различным аспектам самоэффективности обучающихся и педагогов. Например, исследуются особенности проявлений самоэффективности у студентов-медиков (Klassen & Klassen, 2018), учителей (Corry & Stella, 2018). Исследуется гендерная специфика оценки самоэффективности при изучении отдельных предметов (Marshman et al., 2018), взаимосвязь самоэффективности с академической успеваемостью (Talsma et al., 2019), проблемы ее целенаправленного формирования у студентов (Kudusheva et al., 2022) и мн. др.

Проблема взаимосвязи самоэффективности и саморазвития (самосовершенствования) также постоянно находится в проблемном поле современных исследований. Например, субъекты с более высоким уровнем осознания самоэффективности имели более высокую тенденцию к самосовершенствованию. С. Cannon и D. D. Rucker (2022) показали, что высокий уровень самоэффективности положительно влияет на самосовершенствование потребителей в контексте повышения финансовой и социальной ответственности и психологического благополучия. Согласно Н. L. Sharma и R. Rani (2013), самоэффективность положительно коррелирует со стремлением индивида к личностному росту, составляет основу для формирования готовности будущих специалистов к профессиональному саморазвитию (Garanina et al., 2017).

Аналогичным образом обратимся к анализу взаимосвязи психологического благополучия и саморазвития (самосовершенствования) у студентов. Наиболее известной и широко используемой в практике работы психологов является структура психологического благополучия, предложенная С. D. Ryff и С. L. M. Keyes (1995). Она включает в себя автономию, цели в жизни, овладение окружающей средой, позитивные отношения с другими, личностный рост и самопринятие. Доказано, что психологическое благополучие связано со многими факторами, в том числе и с самоэффективностью. Выявлена прямая положительная связь самоэффектив-

ности с психологическим благополучием у подростков (Demirtaş, 2020), у учителей (Lipińska-Grobelny & Narska, 2021), у студентов (Matteucci & Soncini, 2021).

В психологии предпринимается также попытка показать различные аспекты взаимосвязи саморазвития и самосовершенствования как его формы с психологическим благополучием личности. В частности, М. V. Danilova (2019) с группой соавторов установили, что психологическое благополучие подростков тесно связано с ориентацией на саморазвитие и самореализацию, которые имеют специфику в зависимости от условий жизни, ситуации обучения и развития. В другом исследовании с участием этого же автора (Troshikhina et al., 2019) дана сравнительная характеристика взаимосвязи личностного роста и психоэмоционального благополучия у подростков и взрослых людей. Выявлено, что у взрослых людей с мотивацией саморазвития оказалась более связана оценка достижений в личностном росте, а у подростков – признание важности личностного роста как точки отсчета для будущей жизни. J. J. Vaueer с коллегами (2019), используя метод написания личных историй, изучали взаимосвязь психологического благополучия у людей с эвдемоническими мотивами, эмоциональными оценками изменений от плохого к хорошему (искупление) или становления лучше (самосовершенствование). В результате оказалось, что наиболее тесно с психологическим благополучием связаны мотивы эвдемонического роста, то есть мотивы достижения счастья.

На основе краткого анализа литературы можно сделать вывод, что все три исследуемые психологические характеристики личности: самосовершенствование, самоэффективность и психологическое благополучие положительно взаимосвязаны друг с другом. В то же время в большей степени эта связь изучена применительно к уровням выраженности самоэффективности, психологического благополучия и общей мотивационной тенденции (стремления) к саморазвитию и самосовершенствованию, и практически не изучена применительно к выбору людьми, в нашем случае студентами, стратегий самосовершенствования. Опыт показывает, что даже при высоком уровне стремления к самосовершенствованию выбор стратегии приобретения или преобразования кардинально отличается от стратегии избавления. Отсюда возникает вопрос, каким стратегиям самосовершенствования будут отдавать предпочтение студенты с различным уровнем самоэффективности и психологического благополучия?

Необходимость ответа на этот вопрос и определила *цель* настоящего исследования – выявить роль самоэффективности и психологического благополучия в выборе студентами стратегий самосовершенствования. В качестве *гипотезы* выступило предположение, что высокий уровень самоэффективности будет связан со стратегиями приобретения и преобразования, а низкий – со стратегиями избавления и ограничения. Что касается психологического благополучия, то здесь между уровнем благополучия и выбором стратегий может не существовать линейной связи. Студенты с высоким уровнем психологического благополучия могут выбирать любые стратегии или не выбирать их вовсе, а студенты с низким уровнем психологического благополучия, скорее всего, будут предпочитать стратегии избавления или ограничения.

Методология

Методологической основой настоящего исследования выступили: системно-субъектный подход Е. А. Сергиенко (Sergienko, 2011), согласно которому человек как субъект выступает и как носитель системности во взаимодействии с миром; субъектный подход к саморазвитию, развиваемый М. А. Шукиной (Shchukina, 2015), постулирующий неразрывную связь субъектности человека и его самораз-

вития. В качестве диагностического инструментария использовались методики на выявление стратегий самосовершенствования, самоэффективности и психологического благополучия.

Методика «Квадрат самосовершенствования» (Maralov, 2017). Студентам предлагается на листе бумаги нарисовать большой квадрат и разделить его на 4 части, обозначив их следующим образом по часовой стрелке: приобретение, избавление, ограничение, преобразование. Дается краткое пояснение, что понимается под каждой из названных стратегий самосовершенствования. После чего предлагается вписать в эти квадратики свои пожелания относительно своего самосовершенствования: «Что ты желаешь приобрести, от чего хочешь избавиться, что нужно ограничить, что требует преобразования». Одновременно подчеркивается, если каких-либо желаний нет, то и писать ничего не нужно. Затем студентов просят ранжировать характеристики личности вне зависимости от того, в какой квадратик они попали. Таким образом, выявляются доминирующие стратегии самосовершенствования. Например, на первое место студент ставит желание избавиться от вспыльчивости, на второе место – ограничение вредных привычек, приобретение уверенности в себе. В квадратике «преобразование» ничего не указывает. В этом случае в качестве ведущей стратегии самосовершенствования принимается стратегия избавления.

Опросник определения общей и социальной самоэффективности М. Шер, Дж. Маддукс (Sherer et al., 1982) в адаптации А. В. Бояринцевой (Krasnoryadtseva et al., 2014). Опросник состоит из 23 утверждений, с которыми респондент должен выразить свое согласие или несогласие: от «полностью согласен» до «полностью не согласен». Первые 17 суждений относятся к деятельностной самоэффективности, 6 последних суждений относятся к социальной самоэффективности. Качественным оценкам соответствуют баллы от 1 до 10. Подсчет результатов осуществлялся в соответствии с нормативами, предлагаемыми авторами опросника.

Опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко (Shevelenkova & Fesenko, 2005). Опросник состоит из 84 утверждений, которые представлены в шести шкалах: «Положительные отношения с другими», «Автономия», «Управление окружением», «Личностный рост», «Цель в жизни», «Самопринятие». На основе ответов по всем пунктам вычисляется интегральный показатель психологического благополучия, а также показатели по каждой шкале.

С целью удобства анализа полученных результатов все шкалы были переведены в стандартную десятибалльную шкалу. Обработка данных осуществлялась с помощью методов математической статистики, использовались критерий φ^* – угловое преобразование Фишера, дихотомический коэффициент корреляции Пирсона (φ).

В качестве испытуемых выступили студенты ряда вузов Российской Федерации и Республики Казахстан. Всего в исследовании приняло участие 277 студентов, которые прошли все этапы обследования по всем методикам. Из них женщин – 266 (96%), мужчин – 11 (4%). Возраст – от 17 до 27 лет, средний возраст – 19,5 лет ($SD=1,5$). 88 человек – студенты Череповецкого государственного университета (Вологодская область), 54 человека – студенты Шадринского государственного педагогического университета (Курганская область), 135 человек – студенты Казахского национального женского педагогического университета (г. Алматы, Республика Казахстан). Исследование проводилось в феврале–мае 2022 года.

Результаты

Обратимся к основным результатам исследования. Дадим общую характеристику исследуемым параметрам. Ранговые места выбора студентами стратегий самосовершенствования приведены в Таблице 1.

Таблица 1. Ранговые места стратегий самосовершенствования

Ранги	Стратегии самосовершенствования							
	Приобретения		Избавления		Преобразования		Ограничения	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1	117	42,23	84	30,32	49	17,69	22	7,94
2	80	28,89	98	35,38	60	21,66	27	9,74
3	39	14,08	62	22,38	96	34,66	95	34,3
4	38	13,72	28	10,11	60	21,66	111	40,08
Нет выбора	3	1,08	5	1,81	12	4,33	22	7,94
Всего:	277	100	277	100	277	100	277	100

Как видно из Таблицы 1, стратегию приобретения на первое место ставит 42,23% испытуемых (117 чел.), на второе – 28,89% (80 чел.), на третье – 14,08% (39 чел.), на четвертое – 13,72% (38 чел.). Стратегия избавления чаще попадает на второе место – 35,38% (98 чел.), на первое место ее ставят 30,32% (84 чел.), на третье – 22,38% (62 чел.), на четвертое – 10,11% (28 чел.). Стратегия преобразования относится к более сложным стратегиям самосовершенствования, поэтому чаще всего она попадает на третье место – 34,66% (96 чел.), на первое место ее ставят 17,69% (49 чел.), на второе – 21,66% (60 чел.), на четвертое – также 21,66% (60 чел.). Наименьшей популярностью пользуется стратегия ограничения, первое место она занимает всего у 7,94% (22 человека), чаще всего она попадает на последнее четвертое место – 40,08% (111 чел.), второе и третье места занимают, соответственно, 9,74% (27 чел.) и 34,3% (95 чел.). Существенных различий в российской и казахстанской выборках обнаружено не было. Например, стратегию приобретения на первое место в казахстанской выборке ставит 40% (54 чел.), в российской – 44,35% (63 чел.). Различия не значимы ($\varphi^*=0,75$). Такая же картина обнаружена и по всем другим стратегиям.

Если попытаться дать качественную характеристику выбираемым стратегиям с учетом только первого ранга, то вырисовывается следующая картина.

В первую очередь многие студенты хотели бы приобрести такие качества, как уверенность, терпение, усидчивость, позитивное отношение к критике и умение отстаивать собственную точку зрения. Что касается навыков и компетенций, то многие хотели бы приобрести навыки выступления перед аудиторией, значительное число указывает на конкретные навыки, связанные с их профессией или увлечениями. Сюда относятся навыки взаимодействия с людьми, навыки владения иностранным языком, навыки рисования, игры на музыкальных инструментах и т. п.

Тот, кто предпочтение отдает стратегии избавления, чаще всего хотел бы избавиться от лени, прокрастинации, неуверенности, застенчивости. Немало студентов, которые желают избавиться от раздражительности, вспыльчивости, слабхарактерности, зависимости от мнения окружающих, а также от вредных привычек.

Как уже было отмечено, преобразование относится к более сложной стратегии, тем не менее, есть студенты, которые именно ей отдают предпочтение.

Чаще всего сюда попадают качества личности и конкретные навыки, которые уже имеются у личности, но требуют дальнейшего развития. Студенты указывают на необходимость дальнейшего развития памяти, логического мышления, стрессоустойчивости, а также навыков учебного труда, управления временем. Многие хотели бы усовершенствовать свой английский, кулинарные навыки, спортивные достижения и т. п.

Наконец, тот, кто предпочтение отдает стратегии ограничения, в первую очередь хотел бы ограничить время, проводимое в интернете в социальных сетях, а также некоторые свои вредные привычки: нецензурную брань, курение, неумеренный аппетит и т. п. Некоторые студенты хотели бы ограничить свою гиперответственность, лень, стремление идти на поводу, раздражительность, пессимизм и др.

Обратимся к следующему изучаемому параметру настоящего исследования, а именно к самооффективности в предметной деятельности и социальной самооффективности. Результаты приведены в Таблице 2.

Таблица 2. Уровни самооффективности в предметной деятельности и социальной самооффективности

Уровни		Высокий	Средний	Низкий	Всего
Самооффективность в предметной деятельности	n	183	81	13	277
	%	66,06	29,24	4,7	100
Социальная самооффективность	n	102	115	60	277
	%	36,82	41,52	21,66	100

То есть высокий уровень самооффективности в предметной деятельности продемонстрировало 66,06% испытуемых (183 чел.). Высокий уровень социальной самооффективности – всего 36,82% студентов. Существенных различий в казахстанской и российской выборках также обнаружено не было. Например, высокий уровень самооффективности в предметной деятельности в российской выборке составил 64,79% (92 чел.), в казахстанской – 67,41% (91 чел.), различия не значимы ($\varphi^*=0,46$). Высокий уровень социальной самооффективности в российской выборке составил 40% (54 чел.), в казахстанской – 33,8% (48 чел.), различия не значимы ($\varphi^*=1,06$).

Обратимся к результатам анализа психологического благополучия студентов (см. Таблицу 3).

Из Таблицы 3 видно, что высокий уровень психологического благополучия продемонстрировало 41,88% (116 чел.), средний уровень – 53,79% (149 чел.), низкий – всего 4,33% (12 чел.). Различий в казахстанской и российской выборках не обнаружено. При этом более других выражен такой показатель, как личностный рост: высокий уровень обнаружен у 62,82% (174 чел.), что вполне закономерно, так как все обследуемые является студентами вузов педагогической и психолого-педагогической направленности. Менее выражены такие показатели благополучия, как автономия (высокий уровень у 34,66%, или 96 чел.) и управление окружением (высокий уровень у 38,99%, или 108 чел.). Это вполне закономерно, так как далеко не каждый студент способен чувствовать себя независимо и управлять социальной средой.

Таблица 3. Уровни психологического благополучия студентов

Уровни		Высокий	Средний	Низкий	Всего
Позитивные отношения к другим	n	123	137	17	277
	%	44,4	49,46	6,14	100
Автономия	n	96	164	17	277
	%	34,66	59,20	6,14	100
Управление окружением	n	108	140	29	277
	%	38,99	50,54	10,47	100
Личностный рост	n	174	99	4	277
	%	62,82	35,74	1,44	100
Цель в жизни	n	140	114	23	277
	%	50,54	41,16	8,30	100
Принятие себя	n	116	135	26	277
	%	41,88	48,74	9,39	100
Общий показатель благополучия	n	116	149	12	277
	%	41,88	53,79	4,33	100

Приступим к решению основных задач настоящего исследования – выявлению взаимосвязи между выбором студентами стратегий самосовершенствования, самоэффективностью и психологическим благополучием. Результаты изучения связи самоэффективности с выбором стратегий самосовершенствования отражены в Таблице 4. В этом случае использовался прием выявления связи через различия. Были выделены три подгруппы студентов: с высокой самоэффективностью в предметной деятельности, со средней и с низкой. И в каждой подгруппе был подсчитан процент испытуемых, выбравших ту или иную стратегию самосовершенствования (в расчет брались только первые ранговые места). Аналогичным образом выявлялась связь социальной самоэффективности с выбором стратегий самосовершенствования. Результаты отражены в Таблице 4.

Таблица 4. Первые ранговые места стратегий самосовершенствования в группах студентов с разными уровнями самоэффективности в предметной деятельности и социальной самоэффективности

Стратегии	Уровни самоэффективности в предметной деятельности						Статистическая значимость различий между крайними группами (ϕ^* -угловое преобразование Фишера)
	Высокий		Средний		Низкий		
	n	%	n	%	n	%	
Приобретения	55	39,56	35	36,88	23	56,1	$\phi^*=1,84, p \leq 0,05$
Избавления	40	28,78	30	30,93	14	34,13	$\phi^*=0,62$, не значимо
Преобразования	29	20,86	19	14,33	1	2,44	$\phi^*=3,57, p \leq 0,001$
Ограничения	9	6,47	11	7,91	2	2,48	$\phi^*=1,1$, не значимо
	Уровни социальной самоэффективности						
Приобретения	43	42,16	42	36,52	32	53,33	$\phi^*=1,36$, не значимо
Избавления	30	29,41	36	31,3	17	28,33	$\phi^*=0,15$, не значимо
Преобразования	21	20,59	21	18,26	7	11,67	$\phi^*=1,49$, не значимо
Ограничения	9	8,82	12	10,43	2	3,33	$\phi^*=1,45$, не значимо

Таблица 4 хорошо иллюстрирует тот факт, что статистически значимая связь с самооффективностью в предметной деятельности обнаружена только по двум стратегиям – приобретения и преобразования. Студенты с низким уровнем самооффективности в предметной деятельности отдают предпочтение стратегии приобретения – 56,1% в противовес 39,56% ($\varphi^*=1,84$, $p \leq 0,05$). Студенты же с высокой самооффективностью чаще используют три стратегии из четырех: приобретения, избавления, преобразования, причем преобразование статистически значимо используется чаще, чем студентами с низкой самооффективностью в предметной деятельности – 20,86% в противовес 2,44 ($\varphi^*=3,57$, $p \leq 0,001$). Статистически значимых связей социальной самооффективности с выбором стратегий самосовершенствования не выявлено.

Таким образом, студенты с высокой самооффективностью в предметной деятельности предпочитают три стратегии: приобретения, избавления, преобразования, а студенты с низкой предметной самооффективностью чаще по сравнению с первой подгруппой используют приобретение и практически не используют преобразование.

Аналогичным образом проанализируем взаимосвязи психологического благополучия со стратегиями самосовершенствования. Однако, учитывая тот факт, что получено незначительное число испытуемых с низким уровнем психологического благополучия, они были объединены с испытуемыми со средним уровнем. Отсюда было получено везде по две подгруппы показателей психологического благополучия: высокий уровень и умеренный уровень. Обозначим высокий уровень – 1, а умеренный – 0. Первые ранги каждой из стратегий обозначим – 1, все остальные – 0. Таким образом, налицо две дихотомические шкалы, что дает возможность применить методы корреляционного анализа с использованием дихотомического коэффициента корреляции Пирсона. Результаты отражены на Рисунке 1.

В результате было получено несколько невысоких, но статистически значимых коэффициентов корреляции, которые дают возможность психологической интерпретации выявленной картины.

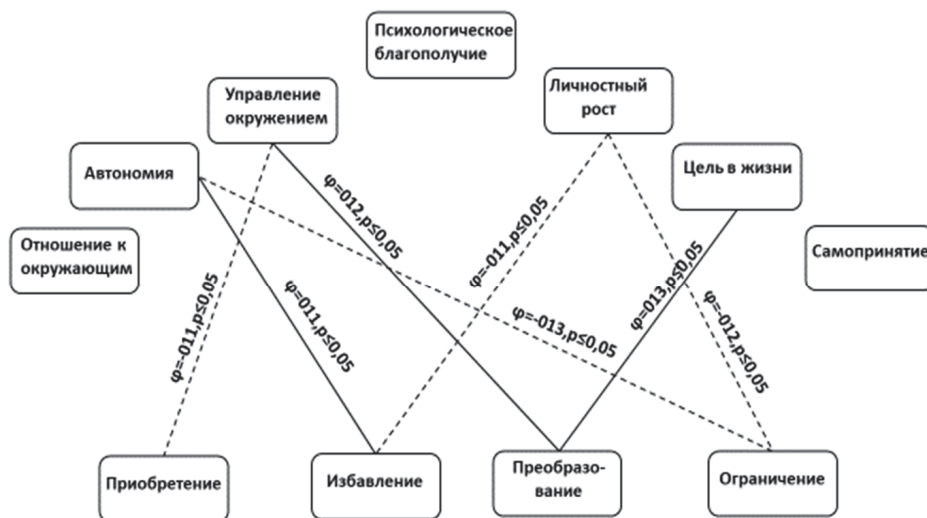


Рисунок 1. Взаимосвязь параметров психологического благополучия со стратегиями самосовершенствования

Как видно из Рисунка 1, психологическое благополучие в целом не коррелирует ни с одной из стратегий самосовершенствования, чего нельзя сказать об отдельных его показателях. Обнаружена положительная и отрицательная связь выбора стратегий самосовершенствования с четырьмя параметрами: автономией, управлением окружением, личностным ростом и целью в жизни. Установлено, что студенты с высокой автономностью предпочитают стратегию избавления ($\varphi=0,11$, $p\leq 0,05$) стратегии ограничения ($\varphi=-0,13$, $p\leq 0,05$). Вероятно, чтобы чувствовать себя независимо и поддерживать этот имидж, необходимо изживать в себе недостатки, то есть избавляться от каких-то нежелательных качеств личности или привычек, например, зависимости от окружения, стеснительности, обидчивости и т. п. «Управление окружением» как показатель психологического благополучия, означающий способность к контролю внешней деятельности, положительно коррелирует с преобразованием ($\varphi=0,12$, $p\leq 0,05$) и отрицательно – с приобретением ($\varphi=-0,11$, $p\leq 0,05$). Это значит, что, для того чтобы эффективно влиять на окружение, важнее опираться на имеющиеся ресурсы и развивать их, чем приобретать что-то новое. «Личностный рост» отрицательно прокоррелировал с избавлением ($\varphi=-0,11$, $p\leq 0,05$) и ограничением ($\varphi=-0,12$, $p\leq 0,05$). Это означает, что люди, ориентированные на личностный рост, реже используют стратегии избавления и ограничения, чем стратегии приобретения и преобразования, не отдавая явного предпочтения ни одной из них. Наконец, «цель в жизни» оказалась положительно связанной со стратегией преобразования ($\varphi=0,13$, $p\leq 0,05$). Цель в жизни означает наличие направленности и смысловых установок на будущее; достичь цель можно, постоянно преобразовывая себя: либо развивая до совершенства какие-либо свойства, либо трансформируя их в противоположное качество: вспыльчивость – в уравновешенность, лень – в трудолюбие, агрессивность – в доброжелательность (это не исключает и обратного варианта).

Таким образом, психологическое благополучие не прямо, а косвенно – посредством компонентов – связано с выбором студентами стратегий самосовершенствования.

Дискуссионные вопросы

Проблема психологических факторов, обуславливающих актуализацию самосовершенствования как формы саморазвития, активно обсуждается в современной психологии. Если попытаться сопоставить полученные результаты с имеющимися данными, то можно прийти к следующим заключениям. В современной психологии основной акцент делается на исследовании мотивационных составляющих саморазвития и самосовершенствования как его формы.

Во-первых, установлено, что стремление к самосовершенствованию может побуждаться различными мотивами, которые формируются с возрастом (Kuanysheva et al., 2019).

Во-вторых, доказано, что в роли стимулирующих самосовершенствование факторов могут выступать такие, как значимость обратной связи (Sedikides & Hepper, 2009), благодарность других людей (Armenta et al., 2017), осознание собственных неудач (Breines & Chen, 2012), осознание необходимости заботы о себе (Chwyl et al., 2021), самоэффективность (Szczerpańska-Gieracha & Mazurek, 2020), конкурентная борьба с соперником (Wolf et al., 2021) и др.

В-третьих, подчеркивается важность специального обучения навыкам самосовершенствования, в частности стратегиям саморегуляции эмоций (Wimmer et al., 2019). Отмечается также, что склонность к самосовершенствованию оказывает по-

зитивное влияние на отношение к людям и альтруистическое поведение (Chernyak-Hai & Tziner, 2021).

Таким образом, в существующих работах основной акцент делается на факторах, которые способствуют актуализации стремления к саморазвитию и к самосовершенствованию. Вопрос же о выборе стратегий самосовершенствования и роли различных факторов в осуществлении этого выбора остается открытым и носит во многом дискуссионный характер. В науке на него нет однозначного ответа. Имеются лишь разрозненные данные о взаимосвязи стратегий самосовершенствования с некоторыми личностными переменными, к которым, например, относятся, согласно исследованию Т. G. Hepper, R. H. Gramzow и С. Sedikides (2010), саморегуляция, самооценка и нарциссизм.

Настоящее исследование в известной степени восполняет имеющийся пробел и расширяет современные представления о взаимосвязи стратегий самосовершенствования с различными личностными характеристиками, в частности с самооффективностью и психологическим благополучием. Было установлено, что выбор стратегий самосовершенствования в большей степени связан с предметной самооффективностью, чем с самооффективностью социальной, и может сочетаться с определенными уровнями выраженности показателей психологического благополучия.

Студенты с преобладанием высокой предметной самооффективности отдадут предпочтение трем стратегиям: приобретению, избавлению и преобразованию. У студентов с низкой эффективностью в предметной деятельности возрастает число испытуемых, использующих стратегию приобретения и не использующих стратегию преобразования. Можно предположить, что использование и в первом, и во втором случаях стратегии приобретения, хотя и с различной частотой, различается качественными особенностями применения данной стратегии. Если в первом случае, то есть у студентов с высокой предметной самооффективностью, выбор стратегии приобретения носит нормативный характер, то у студентов с низкой предметной самооффективностью – компенсаторный характер. Скорее всего, выбор приобретения объясняется их желанием повысить уровень уверенности в учебной работе за счет обретения тех или иных качеств личности.

Таким образом, первая гипотеза подтвердилась лишь частично. Полностью подтвердилось предположение о роли стратегии преобразования, которая студентами с высокой предметной самооффективностью используется чаще, чем студентами с низкой предметной самооффективностью. Не подтвердились предположения о выборе трех других стратегий самосовершенствования. Выявлена более сложная взаимосвязь, чем предполагалось изначально. Во-первых, стратегия ограничения не обнаружила связи с уровнем предметной самооффективности. Во-вторых, стратегию избавления используют студенты как первой, так и второй подгрупп, она оказалась менее связанной с самооффективностью и параметрами психологического благополучия. В-третьих, как было показано, стратегия приобретения может использоваться и в той, и в другой подгруппах студентов, но качественно характер ее применения будет различным.

Что касается второй гипотезы, то она также подтвердилась лишь частично. Не было обнаружено прямой связи обобщенного индекса психологического благополучия с выбором той или иной стратегии самосовершенствования, однако были выявлены взаимосвязь отдельных его показателей с предпочтением тех или иных стратегий самосовершенствования. В частности, студенты, которые имеют четкие цели в жизни и стремятся осуществлять внешний контроль, то есть управлять окружением, отдадут предпочтение стратегии преобразования. Студенты, ориенти-

рованные на личностный рост, реже используют стратегии избавления и ограничения, чаще – две другие стратегии. Наконец, высокий уровень автономности связан с выбором стратегии избавления в противовес ограничению, то есть испытуемые стремятся поступить более кардинально, изменив себя в лучшую сторону, избавившись от нежелательного.

Проведенное исследование имеет и определенные ограничения. Основное из них связано с тем, что в исследовании приняли участие в основном женщины, мужчины составили всего 4%. Следовательно, полученные результаты касаются в основном женской популяции. Можно предположить, что эти закономерности характерны и для мужской выборки, однако это утверждение также носит дискуссионный характер и нуждается в специальной проверке. Преобладание в выборке испытуемых представителей женского пола обусловлена общей тенденцией, характерной и для России, и для Республики Казахстан: на педагогические и психолого-педагогические направления подготовки в вузах идут в основном женщины. Тем не менее, проведенное исследование вносит определенный вклад в понимание проблемы саморазвития личности в студенческом возрасте.

Перспективами исследования являются расширение контингента испытуемых, выравнивания его по полу, а также соотнесения выбираемых стратегий самосовершенствования со стратегиями самоутверждения и самореализации.

Заключение

Подводя итоги проведенному исследованию, следует констатировать тот факт, что важную роль в понимании процессов саморазвития личности играют не только мотивация саморазвития и отдельных его форм, каковой является самосовершенствование, но и личностные характеристики, которые обнаруживают существенную связь с выбором студентами различных стратегий самосовершенствования. В настоящем исследовании была выявлена роль двух личностных характеристик – самооффективности и психологического благополучия – в осуществлении выбора стратегий самосовершенствования: приобретения, избавления, преобразования и ограничения.

На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы.

В процессе самосовершенствования студенты могут использовать различные стратегии: приобретения, избавления, ограничения или преобразования, демонстрировать разный уровень самооффективности и психологического благополучия.

На основе эмпирического исследования выявлена связь самооффективности в предметной деятельности с выбором студентами стратегий самосовершенствования. Студенты с высоким уровнем самооффективности в предметной деятельности чаще выбирают такие стратегии, как приобретение, избавление, преобразование. Студенты с низким уровнем самооффективности чаще, по сравнению с первой подгруппой, выбирают стратегию приобретения и реже – стратегию преобразования. Выявлена также взаимосвязь параметров психологического благополучия со стратегиями самосовершенствования. «Управление окружением» положительно коррелировало с преобразованием и отрицательно – с приобретением. «Личностный рост» отрицательно связан с избавлением и ограничением. «Цель в жизни» оказалась положительно связанной со стратегией преобразования.

Поскольку в исследовании приняли участие в основном испытуемые женского пола, мы оцениваем это как ограничение в работе, то есть сделанные выводы справедливы в большей степени в отношении женщин и нуждаются в проверке на мужской выборке испытуемых, что составляет перспективу дальнейшего исследования.

Полученные результаты могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки студентов психолого-педагогического профиля в ходе чтения спецкурсов по психологии саморазвития, в работе кураторов студенческих групп в процессе консультирования студентов по выбору ими траекторий саморазвития, а также в деятельности психологической службы вузов в процессе работы со студентами по преодолению барьеров саморазвития.

Благодарности

Авторы выражают благодарность редакции и рецензентам за внимательное отношение к статье и указанные замечания, которые позволили повысить ее качество.

Комментарий об открытом доступе к данным, этике, конфликте интересов

Доступ к данным может быть предоставлен при обращении по электронной почте к первому автору 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.

Список литературы

- Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
- Красноярцева, О. М., Кабрин, В. И., Муравьева, О. И., Подойнищина, М. А., Чучалова, О. Н. Психологические практики диагностики и развития самоэффективности студенческой молодежи: учеб. пособие. – Томск: Издательский Дом ТГУ, 2014. – 274 с.
- Маралов, В. Г. Приобретение или избавление: проблема выбора студентами стратегий самосовершенствования // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21. – № 3. – С. 477–488. – DOI:10.15507/1991-9468.088.021.201703.477-488
- Маралов, В. Г., Низовских, Н. А. Стратегия самосовершенствования в личностном саморазвитии человека // Вестник гуманитарного образования. – 2015. – № 1. – С. 4–39.
- Сергиенко, Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. № 1. – С. 120–132.
- Шевеленкова, Т. Д., Фесенко, П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.
- Шукина, М. А. Психология саморазвития личности. – СПб.: СПбГУ, 2015. – 348 с.
- Armenta, C. N., Fritz, M. M., Lyubomirsky, S. Functions of positive emotions: Gratitude as a motivator of self-improvement and positive change // *Emotion Review*. – 2017. – Vol. 9. –No. 3. – P. 183–190. – DOI:10.1177/1754073916669596
- Bandura, A. Toward a psychology of human agency // *Perspectives on Psychological Science*. – 2006. – Vol. 1. – No. 2. – P. 164–180. – DOI:10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
- Bauer, J. J., Graham, L. E., Lauber, E. A., Lynch, B. P. What growth sounds like: Redemption, self-improvement, and eudaimonic growth across different life narratives in relation to well-being // *Journal of Personality*. – 2019. – Vol. 87. – No. 3. – P. 546–565. –DOI: <https://doi.org/10.1111/jopy.12414>
- Breines, J. G., Chen, S. Self-compassion increases self-improvement motivation // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2012. – Vol. 38. – No. 9. – P. 1133–1143. –DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167212445599>
- Cannon, C., Rucker, D. D. Motives underlying human agency: How self-efficacy versus self-enhancement affect consumer behavior // *Current Opinion in Psychology*. – 2022. – Vol. 46. – P. 101335. – DOI:10.1016/j.copsyc.2022.101335
- Chernyak-Hai, L. Tziner, A. Attributions of Managerial Decisions, Emotions, and OCB. The Moderating Role of Ethical Climate and Self-Enhancement // *Journal of Work and Organizational Psychology*. – 2021. – Vol. 37. – No. 1. – P. 36–48. – DOI:10.5093/jwop2021a4

- Chwyl, C., Chen, P., Zaki, J. Beliefs About Self-Compassion: Implications for Coping and Self-Improvement // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2021. – Vol. 47. – No. 9. – P. 1327–1342. – DOI:10.1177/0146167220965303
- Corry, M., Stella, J. Teacher self-efficacy in online education: a review of the literature // *Research in Learning Technology*. – 2018. – Vol. 26. – P. 1–12. – DOI:10.25304/rlt.v26.2047
- Danilova, M. V., Rykman, L. V., Danilova, Y. Y. Focus on Self-Development and Self-Fulfillment in Psycho-Emotional Well-Being Structure of Adolescents / In A. Belousova (Ed.) // *Proceedings of the 2nd International Conference on Education Science and Social Development*. – 2019. – P. 603–607. – Changsha, China: Atlantis Press.
- Demirtaş, A. S. Cognitive flexibility and mental well-being in Turkish adolescents: The mediating role of academic, social and emotional self-efficacy // *Anales de Psicología*. – 2020. – Vol. 36. – No. 1. – P. 111–121. – DOI:10.6018/analesps.336681
- Garanina, Zh. G., Andronova, N. V., Lashmaykina, L. I., Maltseva, O. E., Polyakov, O. E. The structural model of future employees personal and professional self-development // *Integration of Education*. – 2017. – Vol. 21. – No. 4. – P. 596–608. – DOI:10.15507/1991-9468.089.021.201704.596-608
- Hepper, E. G., Gramzow, R. H., Sedikides, C. Individual differences in self-enhancement and self-protection strategies: An integrative analysis // *Journal of personality*. – 2010. – Vol. 78. – No. 2. – P. 781–814. – DOI:10.1111/j.1467-6494.2010.00633.x
- Klassen, R. M., Klassen, J. R. L. Self-efficacy beliefs of medical students: a critical review // *Perspectives on medical education*. – 2018. – Vol. 7. – No. 2. – P. 76–82. – DOI:10.1007/s40037-018-0411-3
- Kuanysheva, B. T., Aubakirova, R. Z., Pigovayeva, N. I., & Fominykh, N. I. Technologization of the Pedagogical Process as a Teacher Self-Improvement Factor. // *Journal of Social Studies Education Research*. – 2019. – Vol. 10. – No. 3. P. 404–433.
- Kudusheva, N., Amanova, I., Abisheva, E., Sabirova, Z., Beisenova, Z. The development of individual self-efficiency among university students // *Cypriot Journal of Educational Sciences*. – 2022. – Vol. 17. – No. 2. – P. 615–625. – DOI:10.18844/cjes.v17i2.6857
- Lipińska-Grobely, A., Narska, M. Self-efficacy and psychological well-being of teachers // *E-mentor*. – 2021. – Vol. 3. – No. 90. – P. 4–10. – DOI:10.15219/em90.1517
- Marshman, E. M., Kalender, Z. Y., Nokes-Malach, T., Schunn, C., Singh, C. Female students with A's have similar physics self-efficacy as male students with C's in introductory courses: A cause for alarm? // *Physical review physics education research*. – 2018. – Vol. 14. – No. 2. – DOI:10.1103/PhysRevPhysEducRes.14.020123
- Matteucci, M. C., Soncini, A. Self-efficacy and psychological well-being in a sample of Italian university students with and without Specific Learning Disorder // *Research in Developmental Disabilities*. – 2021. – No. 110. – P. 103858. – DOI:10.1016/j.ridd.2021.103858
- Ryff, C. D., Keyes, C. L. M. The structure of psychological well-being revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1995. – Vol. 69. – No. 4. – P. 719–727. – DOI:10.1037/0022-3514.69.4.719
- Schaffner, A. K. *The Art of Self-Improvement: Ten Timeless Truths*. – New Haven: Yale University Press, 2021. – 280 p.
- Sedikides, C., Hepper, E. G. D. Self-improvement // *Social and Personality Psychology Compass*. – 2009. – Vol. 3. – No. 6. – P. 899–917. – DOI:10.1111/j.1751-9004.2009.00231.x
- Sharma, H. L., Rani, R. Relationship of personal growth initiative with self-efficacy among university postgraduate students // *Journal of Education and Practice*. – 2013. – Vol. 4. – No. 16. – P. 125–135.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., Rogers, R. W. The Self-Efficacy Scale: Construction and validation // *Psychological Reports*. – 1982. – Vol. 51. – No. 2. – P. 663–671. – DOI:10.2466/pr0.1982.51.2.663
- Szczepańska-Gieracha J, Mazurek J. The Role of Self-Efficacy in the Recovery Process of Stroke Survivors // *Psychology Research and Behavior Management*. – 2020. – Vol. 13. – P. 897–906. – DOI:10.2147/PRBM.S273009
- Talsma, K., Schütz, B., Norris, K. Miscalibration of self-efficacy and academic performance: Self-efficacy ≠ self-fulfilling prophecy // *Learning and Individual Differences*. – 2019. – Vol. 69. – P. 182–195. – DOI:10.1016/j.lindif.2018.11.002

- Troshikhina, E. G., Manukyan, V. R., Danilova, M. V. The focus on self-development as a predictor of psycho-emotional wellbeing of adolescents and adults // Perm University Herald. Series: Philosophy. Psychology. Sociology. – 2019. – No. 1. – P. 94–105. – DOI:10.17072/2078-7898/2019-1-94-105
- Wimmer, L., von Stockhausen, L., Bellingrath, S. Improving emotion regulation and mood in teacher trainees: Effectiveness of two mindfulness trainings // Brain and Behavior. – 2019. Vol. 9. – No. 9. – e01390. – DOI:10.1002/brb3.1390
- Wolf, T., Jahn, S., Hammerschmidt, M., Weiger, W. H. Competition versus cooperation: How technology-facilitated social interdependence initiates the self-improvement chain // International Journal of Research in Marketing. – 2021. – Vol. 38. – No. 2. – P. 472–491. – DOI:10.1016/j.ijresmar.2020.06.001

References

- Abul Khanova-Slavskaya, K. A. (1991). *Strategy of Life*. Mysl.
- Armenta, C. N., Fritz, M. M., & Lyubomirsky, S. (2017). Functions of positive emotions: Gratitude as a motivator of self-improvement and positive change. *Emotion Review*, 9(3), 183–190. <https://doi.org/10.1177/1754073916669596>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bauer, J. J., Graham, L. E., Lauber, E. A., & Lynch, B. P. (2019). What growth sounds like: Redemption, self-improvement, and eudaimonic growth across different life narratives in relation to well-being. *Journal of Personality*, 87(3), 546–565. DOI: <https://doi.org/10.1111/jopy.12414>
- Breines, J. G., & Chen, S. (2012). Self-compassion increases self-improvement motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(9), 1133–1143. DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167212445599>
- Cannon, C., & Rucker, D. D. (2022). Motives underlying human agency: How self-efficacy versus self-enhancement affect consumer behavior. *Current Opinion in Psychology*, 46, 101335. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101335>
- Chernyak-Hai, L., & Tziner, A. (2021). Attributions of Managerial Decisions, Emotions, and OCB. The Moderating Role of Ethical Climate and Self-Enhancement. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 37(1), 37–49. <https://doi.org/10.5093/jwop2021a4>
- Chwyl, C., Chen, P., & Zaki, J. (2021). Beliefs About Self-Compassion: Implications for Coping and Self-Improvement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 47(9), 1327–1342. <https://doi.org/10.1177/0146167220965303>
- Corry, M., & Stella, J. (2018). Teacher self-efficacy in online education: a review of the literature. *Research in Learning Technology*, 26, 1–12. DOI: <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2047>
- Danilova, M. V., Rykman, L. V., & Danilova, Y. Y. (2019). Focus on Self-Development and Self-Fulfillment in Psycho-Emotional Well-Being Structure of Adolescents. In A. Belousova (Ed.), *Proceedings of the 2nd International Conference on Education Science and Social Development (ESSD 2019)* (pp. 603–607). Changsha, China: Atlantis Press.
- Demirtaş, A. S. (2020). Cognitive flexibility and mental well-being in Turkish adolescents: The mediating role of academic, social and emotional self-efficacy. *Anales de Psicología*, 36(1), 111–121. <https://doi.org/10.6018/analesps.336681>
- Garanina, Zh. G., Andronova, N. V., Lashmaykina, L. I., Maltseva, O. E., & Polyakov, O. E. (2017). The structural model of future employees' personal and professional self-development. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 21(4), 596–608. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.089.021.201704.596-608>
- Hepper, E. G., Gramzow, R. H., & Sedikides, C. (2010). Individual differences in self-enhancement and self-protection strategies: An integrative analysis. *Journal of Personality*, 78(2), 781–814. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00633.x>
- Klassen, R. M., & Klassen, J. R. L. (2018). Self-efficacy beliefs of medical students: a critical review. *Perspectives on Medical Education*, 7(2), 76–82. <https://doi.org/10.1007/s40037-018-0411-3>
- Krasnoryadtseva, O. M., Kabrin, V. I., Muravyeva, O. I., Podoyntsina, M. A., Chuchalova, O. N. (2014). *Psychological practices of diagnosis and development of self-efficacy of students*. Publishing House of TSU.

- Kuanysheva, B. T., Aubakirova, R. Z., Pigovayeva, N. I., & Fominykh, N. I. (2019). Technologization of the Pedagogical Process as a Teacher Self-Improvement Factor. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 404–433.
- Kudusheva, N., Amanova, I., Abisheva, E., Sabirova, Z., & Beisenova, Z. (2022). The development of individual self-efficacy among university students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(2), 615–625. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i2.6857>
- Lipińska-Grobely, A., & Narska, M. (2021). Self-efficacy and psychological well-being of teachers. *E-mentor*, 3(90), 4–10. <https://doi.org/10.15219/em90.1517>
- Maralov, V. G. (2017). Acquisition or Disposal: The Problem of the Choice of a Self-Improvement Strategy by Students. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 21(3), 477–488. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.088.021.201703.477-488>
- Maralov, V. G., & Nizovskikh, N. A. (2015). The strategy of the self-improvement in the personal self-development. *Vestnik gumanitarnogo obrazovaniya – Herald of Humanitarian Education*, 1, 34–39.
- Marshman, E. M., Kalender, Z. Y., Nokes-Malach, T., Schunn, C., & Singh, C. (2018). Female students with A's have similar physics self-efficacy as male students with C's in introductory courses: A cause for alarm? *Physical review physics education research*, 14(2), 020123. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.14.020123>
- Matteucci, M. C., & Soncini, A. (2021). Self-efficacy and psychological well-being in a sample of Italian university students with and without Specific Learning Disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 110, 103858. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103858>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Schaffner, A. K. (2021). *The Art of Self-Improvement: Ten Timeless Truths*. New Haven: Yale University Press.
- Sedikides, C., & Hepper, E. G. D. (2009). Self-improvement. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(6), 899–917. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00231.x>
- Sergienko, E. A. (2011). System-subject approach: grounds and perspectives. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 32(1), 120–132.
- Sharma, H. L., & Rani, R. (2013). Relationship of personal growth initiative with self-efficacy among university postgraduate students. *Journal of Education and Practice*, 4(16), 125–135.
- Shchukina, M. A. (2015). *Psychology of self-development of personality*. Publishing House of St. Petersburg State University.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663–671. <https://doi.org/10.2466/pr0.1982.51.2.663>
- Shevelenkova, T. D., & Fesenko, P. P. (2005). Psychological well-being of the individual (review of the basic concepts and research methodology). *Psihologicheskaja diagnostika – Psychological diagnostics*, 3, 95–129.
- Szczepańska-Gieracha, J., & Mazurek J. (2020) The Role of Self-Efficacy in the Recovery Process of Stroke Survivors. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 897–906. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S273009>
- Talsma, K., Schüz, B., & Norris, K. (2019). Miscalibration of self-efficacy and academic performance: Self-efficacy ≠ self-fulfilling prophecy. *Learning and Individual Differences*, 69, 182–195. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.002>
- Troshikhina, E. G., Manukyan, V. R., & Danilova, M. V. (2019). The focus on self-development as a predictor of psycho-emotional wellbeing of adolescents and adults. *Vestnik Permskogo Universiteta. Seriya Filosofiya Psikhologiya Sotsiologiya Perm University Herald. Series: Philosophy. Psychology. Sociology*, 1, 94–105. <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2019-1-94-105>
- Wimmer, L., von Stockhausen, L., Bellingrath, S. (2019) Improving emotion regulation and mood in teacher trainees: Effectiveness of two mindfulness trainings. *Brain and Behavior*, 9(9), e01390. <https://doi.org/10.1002/brb3.1390>
- Wolf, T., Jahn, S., Hammerschmidt, M., & Weiger, W. H. (2021). Competition versus cooperation: How technology-facilitated social interdependence initiates the self-improvement chain. *International Journal of Research in Marketing*, 38(2), 472–491. <https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2020.06.001>

УДК 372, 376

Особенности образовательного потенциала дошкольников с РАС

Ирина А. Нигматуллина¹, Эльвира А. Садретдинова², Вероника В. Васина³,
Валерия А. Степашкина⁴, Наталья В. Крюковская⁵, Оксана В. Фомина⁶,
Наталья А. Медова⁷, Евгения В. Дергачева⁸, Галия А. Абаева⁹,
Мейрбек Ж. Токтабаев¹⁰

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

E-mail: irinigma@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6151-6164>

² Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

E-mail: ellsah@bk.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8808-6205>

³ Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

E-mail: virash1@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4553-6442>

⁴ Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

E-mail: kukusya2007@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0013-3412>

⁵ Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, г. Гродно,
Республика Беларусь

E-mail: nim-ta@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8044-3378>

⁶ Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, г. Гродно,
Республика Беларусь

E-mail: oksivar-gr2@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3253-6325>

⁷ Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

E-mail: medov@sibmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9182-2322>

⁸ Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

E-mail: Eugenia735@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8060-0369>

⁹ Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

E-mail: abaeva70@bk.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9784-5971>

¹⁰ *Казахстанское Объединение Специалистов Прикладного Анализа Поведения, г. Алматы, Казахстан*

E-mail: kazusaba@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5982-7787>

DOI: 10.26907/esd.18.3.10

EDN: TFGFO

Дата поступления: 1 марта 2023; Дата принятия в печать: 1 июня 2023

Аннотация

В статье обосновывается, что для построения эффективного варианта индивидуальной образовательной программы развития ребенка с расстройством аутистического спектра (РАС) необходимо учитывать уровень сформированности его образовательного потенциала. Профиль образовательного потенциала детей дошкольного возраста с РАС, по мнению авторов, содержит 11 показателей. Цель статьи – изучить специфику образовательного потенциала дошкольников с РАС для разработки варианта индивидуального маршрута развития. Предлагаемые методики рассчитаны на дошкольников с РАС и адаптированы группой авторов Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС. В результате исследования выявлен минимальный уровень развития базовых коммуникативных и речевых навыков; на низком уровне развития находятся игровая и познавательная сферы: трудности в переработке информации, нарушение формирования картины мира ребенка. Такие параметры образовательного потенциала, как «социальное поведение», «восприимчивость», «художественно-эстетическое развитие», «мелкая моторика», «самообслуживание» и «дезадаптивное поведение», находятся практически на одном уровне несформированности. Наиболее развита (на уровне частичной сформированности) «крупная моторика». Результаты исследования показали значимость изучения образовательного потенциала ребенка для дальнейшей разработки индивидуальных маршрутов образования дошкольников с РАС в целях оптимизации процесса адаптации к социуму, эффективному обучению, реализации себя как социализированного субъекта общества.

Ключевые слова: образовательный потенциал, дошкольники, расстройства аутистического спектра, индивидуальный маршрут развития, дезадаптивное поведение.

Educational Potential of Preschool Children with ASD

Irina Nigmatullina¹, Elvira Sadretdinova², Veronika Vasina³, Valeriya Stepashkina⁴, Natalya Kryukovskaya⁵, Aksana Famina⁶, Nataliya Myodova⁷, Evgenia Dergachyova⁸, Galiya Abaeva⁹, Meirbek Toktabaev¹⁰

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: <http://orcid.org/0000-0001-8808-6205>

³ *Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia*

E-mail: virash1@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4553-6442>

⁴ *Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia*

E-mail: kukusya2007@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0013-3412>

⁵ Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Republic of Belarus

E-mail: nim-ta@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8044-3378>

⁶ Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Republic of Belarus

E-mail: oksivar-gr2@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3253-6325>

⁷ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

E-mail: medov@sibmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9182-2322>

⁸ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

E-mail: Eugenia735@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8060-0369>

⁹ Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

E-mail: abaeva70@bk.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9784-5971>

¹⁰ Kazakhstan Association of Specialists in Applied Behavior Analysis, Almaty, Kazakhstan

E-mail: kazusaba@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5982-7787>

DOI: 10.26907/esd.18.3.10

EDN: TFHGFO

Submitted: 1 March 2023; Accepted: 1 June 2023

Abstract

The article substantiates that in order to build an effective variant of an individual development route for a child with autism spectrum disorders, it is necessary to know the level of formation of his/her educational potential. The profile of the formation of the educational potential of preschool children with ASD, according to the authors, contains 11 indicators. The specifics of developing a route map for preschoolers with ASD are conducted taking into account the identified parameters of educational potential. The purpose of the article is to study the formation of the educational potential of preschoolers with ASD to develop a variant of an individual development route. The proposed methods are designed for preschoolers with autism spectrum disorders and adapted by a group of authors from the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support for Children with ASD. The minimum level of development of basic communication and speech skills was revealed; at a low level of development – parameters of the game, the cognitive sphere: difficulties in processing information, violation of the formation of the child's worldview. Such parameters of educational potential as 'social behavior', 'perception', 'artistic and aesthetic development', 'fine motor skills', 'self-service' and 'maladaptive behavior' are almost at the same level of being unformed. The most developed (at the level of partial formation) is an indicator for the development of 'large motor skills.' The findings highlighted the importance of developing individual routes for the development of educational potential in preschoolers with ASD to optimize the process of adaptation to society, effective learning, and self-realization as a socialized subject of society. Taking into account the dominance of the parameters of the child's potential in the development, it is necessary to select technologies for support and training.

Keywords: educational potential, preschoolers, autism spectrum disorders, individual development route, maladaptive behavior.

Введение

Актуальность исследования заключается в необходимости обоснования того, что для построения эффективного варианта индивидуального маршрута развития

ребенка с РАС необходимо знать уровень сформированности его образовательного потенциала. Социализация и социальная адаптация в детском возрасте зависит от степени удовлетворения потребностей, к важнейшим из которых относятся потребность в общении и познавательная потребность (Nigmatullina et al., 2021).

У ребенка с РАС отмечается неудовлетворенность данных потребностей, что приводит к трудностям усвоения социально-коммуникативных навыков, навыков самообслуживания и взаимодействия с окружающими. Психическое развитие детей с РАС вследствие этого приобретает качественное своеобразие, характеризующееся полиморфностью и индивидуализмом. Это затрудняет проведение с ними коррекционно-педагогической работы и предъявляет высокие требования к их обследованию (Nigmatullina et al., 2022).

Развитие ребенка с РАС с самого рождения определяют 2 фактора – это нарушение возможности самостоятельно взаимодействовать с окружающей средой и снижение порога аффективного дискомфорта в контакте с социальным миром (Nikolskaya et al., 2007).

Для детей с РАС характерно гиперселективное восприятие, в связи с чем конкретные признаки предметов имеют для них большее значение, чем их общий смысл (Dovbnaya & Morozova, 2007; Ikhsanova, 2017; Kovalets, 2010).

В работах И. В. Ковалец (2010), Т. Питерс (2002), А. Е. Серикова (2011) отмечается наличие специфики восприятия и систематизации сенсорной информации, которая приводит к появлению аутистимуляции, стереотипий, двигательной расторможенности или заторможенности, самоагрессии (Kovalets, 2010; Peters, 2002; Serikov, 2011). И. В. Ковалец (2010), И. И. Мамайчук (2007), С. С. Морозова (2007) отмечают, что специфика восприятия сенсорной информации детьми с РАС обуславливает нежелательное поведение (Kovalets, 2010; Mamaichuk, 2007; Morozova, 2007).

По мнению О. I. Lovaas (1977), характерные проявления агрессивных реакций, направленных на других и на себя, связаны с нарушением глазного контакта, с существенным снижением внимания, с низкими значениями развития социальных навыков, с отсутствием проявления и считывания эмоций, с недостаточным развитием речи и эмпатии, со слабостью воображения и игровых навыков, с частой невозможностью самообслуживания (Lovaas, 1977).

В исследовании Е. Р. Баенской (2008) у дошкольников с РАС отмечаются неадекватные реакции (самосохранения), недостаточные эмоциональные контакты и средства организации взаимодействия со сверстниками и родными людьми, отсутствие исследовательского поведения (Baenskaya, 2008). Это свидетельствует о дефицитности условий формирования собственного положительного опыта жизни, о трудностях адаптации ребенка в процессе взаимодействия с меняющимися и постоянными обстоятельствами.

В работах А. С. Спиваковской (1997) отмечается наличие у детей с РАС «феномена тождества», т. е. непереносимости изменений в окружающей обстановке (Spivakovskaya, 1997). Это обуславливает трудности установления контакта, как результат, у них не формируются социально-коммуникативные навыки. Ведущим нарушением в структуре аутизма являются трудности социального взаимодействия, что проявляется в нарушении взаимодействия, трудностях в «приспособительном» поведении и применении знаний и умений для взаимодействия со средой и людьми (Nikolskaya et al. 2007).

Важным диагностическим критерием, по данным Т. А. Бондаренко, Е. С. Федосеевой (2015); А. С. Брыковой, Н. С. Лагун, Д. А. Короленок (2022); И. А. Коновой, И. А. Быстровой (2019); О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг (2007), является нарушение коммуникативной функции речи, из-за чего общение

для воспитанников становится достаточно сложным, а вербальная коммуникация практически недоступна (Bondarenko & Fedoseeva, 2015; Brykova et al., 2022; Koneva & Bystrova, 2019; Nikolskaya et al., 2007).

В исследованиях М. В. Белоусовой, В. Ф. Прусакова, М. А. Уткузовой (2009); С. Ю. Бениловой, Т. С. Резниченко (2010) отмечается недоразвитие речи у ребенка с РАС в сочетании с искажением ее развития; а также разрыв между импрессивной и экспрессивной сторонами речи, проявления эхолалии (Belousova et al., 2009; Benilova & Reznichenko, 2010).

В исследованиях Garfin и Lord (1986) отмечаются трудности понимания речи. Дети не понимают символические значения, а иногда даже контексты речевого высказывания. Нет соответствия ситуации в семантической стороне речи при общении. В работах А. Н. Заваденко, Н. Н. Заваденко, К. А. Орловой, Н. Л. Печатниковой, Н. В. Симашковой (2015) отмечается, что так проявляются различные нарушения в прагматической структуре речи, так как ребенок не принимает в расчет партнера по общению (Zavadenko et al., 2015). В исследованиях М. А. Cunningham (1968) указывается на отсутствие коммуникативного характера речи, неспособности к диалогу, что не позволяет детям реализовать потребность в общении и включиться в процесс полноценного усвоения социальных навыков (Cunningham, 1968).

В исследованиях А. В. Хаустова и Е. В. Рудневой отмечается доминирование у детей с РАС (78 %) низкого уровня развития навыков межличностного взаимодействия, что проявляется в несформированной социальной реакции на действия близких, в неадекватных навыках вербальной, моторной имитаций. Самые низкие показатели отмечаются по показателю уровня сформированности навыков сотрудничества (78 %). Проведенное авторами исследование показало, что у детей часто не сформированы социальные навыки при низком уровне социализации, адаптации, взаимодействия, сложности в играх со сверстниками.

В исследовании С. В. Архиповой, Н. В. Стёпкиной (2018) определены трудности вступления детей с РАС в контакт с окружающими, использования речи в целом (чаще 2–5 словами они обозначают только хорошо знакомые им предметы) и проявления просьб в частности (Arkhipova & Stepkina, 2018). В поведении появляются неустойчивые настроения, стереотипность, агрессия и аутоагрессия, в новых ситуациях присутствует страх, тревога. У 60 % детей наблюдается дезадаптивное поведение, проявления неудовольствия при физическом контакте (поглаживании, похлопывании, обнимании). А аутоагрессии являются самым быстрым и эффективным способом привлечения внимания и решения проблем ребенка с РАС. Нарушения коммуникации проявляются в трудности инициации общения или его поддержания, использования стереотипных высказываний и поведения в момент речи (Sunagatullina et al., 2019). Основным вывод, полученный А. С. Брыковой, состоит в том, что социальные навыки детей с РАС не соответствуют социальным нормам, а также зависят от типа нарушенного развития, коморбидности расстройств, опыта посещения учреждения образования и индивидуально-типологических особенностей личности (Brykova et al., 2022).

Наличие всех перечисленных проявлений позволили О. С. Никольской выделить критерии психологической диагностики, предполагающие наличие или отсутствие проявлений аутизма: нарушения развития эмоциональных отношений, коммуникации; наличие полевого или стереотипного поведения и различных форм стереотипной аутостимуляции (Nikolskaya, 2007). О. С. Никольская (2007) отмечает, что одной из задач коррекции является воспроизведение в деятельности ребенка с РАС приобретенных форм взаимодействия, что позволяет осуществлять эмоциональное «извлечение» ребенка из полевого поведения и отрешенности.

С. Гринспен и С. Уидер (2023) в качестве основного условия проведения коррекционной работы с детьми с РАС рассматривают вовлечение их в систему эмоциональных отношений с другими людьми, во взаимодействие, учитывающее их индивидуальные особенности и возможности (Greenspan & Weeder, 2023). С учетом этого важное значение приобретает выявление образовательного потенциала детей с РАС.

Цель исследования – изучить особенности образовательного потенциала дошкольников с РАС для разработки индивидуального маршрута их развития.

Задачи исследования: подобрать диагностический инструментарий для изучения сформированности социально-коммуникативных и сенсомоторных компонентов деятельности детей с РАС; провести обследование с помощью диагностических карт; построить профиль сформированности образовательного потенциала, который, по мнению авторов, содержит 11 показателей (развитие базовых коммуникативных, речевых навыков, игровой и познавательной сферы, социальное поведение, восприятие, художественно-эстетическое развитие, развитие мелкой и крупной моторики, навыки самообслуживания и дезадаптивное поведение).

Методология исследования

Для проведения исследования были использованы диагностические карты, рассчитанные на дошкольников с РАС, адаптированные группой авторов-соавторов Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС (Khaustov et al., 2014).

В диагностической карте нашли отражение следующие компоненты: социальное поведение, коммуникация, восприятие, познавательная сфера, речь, игра, крупная моторика и мелкая моторика, самообслуживание, дезадаптивное поведение, художественно-эстетическое развитие.

Использование данных компонентов позволяет получить системное представление о развитии детей с расстройствами аутистического спектра и выделить на этой основе образовательный потенциал.

Анализ личности через изучение уровня сформированности основных подструктур как потенциалов опирается на труды М. С. Кагана (1974), который рассматривает личность через деятельность с пятью потенциалами: гносеологическим, аксиологическим, творческим, коммуникативным и художественным потенциалами личности. Таким образом, образовательный потенциал ребенка, рассматриваемый как единая структура, понимается как система, обеспечивающая соответствующий уровень достижений в различных видах деятельности, и является основой для перехода на новый уровень образования.

Приведем компоненты образовательного потенциала и их характеристики:

– гносеологический, интеллектуальный, познавательный (объем и качество информации, которой располагает дошкольник и которая складывается из знаний о внешнем мире);

– аксиологический, мотивационно-ценностный (система целей, ценностей и ценностных ориентаций, социально-психологических установок личности);

– творческий (умения, навыки и способности к продуктивному действию);

– коммуникативный, социально-коммуникативный, речевой (система свойств, умений и способностей, обеспечивающих ребенку успешность общения, понимания и взаимопонимания с другими людьми, умениями и навыками общения);

– художественный (художественно-эстетический вкус).

Необходимо добавить к списку эмоционально-волевой компонент (систему эмоциональных и волевых качеств), физический компонент, социальное поведение, игру, восприятие, самообслуживание, дезадаптивное поведение.

В рамках исследования компоненты, выделенные М. С. Каганом (1974), адаптированы под возможности детей с расстройствами аутистического спектра с учетом реализации ФГОС ДОУ (Kagan, 1974). Определены структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей в соответствии с ФГОС, с целью выявления образовательного потенциала дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Подбор необходимого диагностического инструментария с учетом специфики проявлений расстройств аутистического спектра предполагает учет следующих принципов: углубленное обследование, с учетом выраженной асинхронии, определение зоны актуального развития изучаемой сферы. Точность оценки уровня образовательного потенциала влияет на обучение и успешную социализацию детей с РАС.

В основе диагностической процедуры лежит концепция ведущих исследователей данного возрастного периода с учетом интересов и предпочтений.

Предлагаемая «диагностическая карта» рассчитана на дошкольников с расстройствами аутистического спектра, оформлена в протокольный формат и прошла первичную апробацию. Уровень сформированности диагностированной функции или действия в соответствии с направлениями развития по ФГОС определяются как «несформированность», «частичная сформированность» и «полная сформированность».

В основы диагностики социального поведения положено представление М. И. Лисиной (1986) о ведущих формах общения (Lisina, 1986). Анализ данных форм позволяет учитывать специфику дошкольников с РАС, организуя деятельность, которую предпочитает ребенок. Также имеет значение порядок выбора ситуации, объём внимания, характер активности и речевых высказываний. Данные параметры способны расширить возможности ребёнка, даже при несформированности основных форм общения. Предлагается изучать социальное поведение и навыки коммуникации через наблюдение детей в различных видах деятельности с учётом жизненных ситуаций, которые возникают у детей в процессе взаимодействия. Вопросы для наблюдения ориентированы на социальные нормы, отклонение от которых определяет уровень несформированности навыка социального поведения.

В работах В. С. Мухиной (2000) в качестве механизма социализации определяются идентификация и обособление, вследствие этого при изучении личности автор рекомендует интегрировать психоаналитический и экзистенциальный подходы через выявление врожденных предпосылок, социальных условий и внутренней позиции самого индивида (Mukhina, 2000).

Учитывая тот факт, что одной из причин нарушения общения является потеря интереса к теме беседы, в диагностических пробах учитывался момент соотношения слова и предмета. Данный аспект определяет возможность коммуникации лиц с расстройствами аутистического спектра и в дальнейшем оформляется как базовый в индивидуальном маршруте развития ребёнка.

В качестве основных положений, разработанных в теории коммуникации, ориентир сделан на учение А. А. Леонтьева (Leontiev, 1969). Он, в частности, называет причины, в силу которых ребенок или взрослый оказывается вне фокуса общения и может проявлять себя как индивид, требующий специального отношения при формировании коммуникации. Это проблемы с подачей и переработкой информации, возникновение барьеров и препятствий в ходе коммуникативного акта.

Утверждение А. А. Леонтьева (1969) о том, что общение есть взаимодействие людей, содержанием которого является взаимное познание и обмен информацией, стало основанием для введения в диагностические параметры следующих: «повторяет за взрослым новые слоги, копирует интонацию, восклицания и междометия, сопровождая их», «выражает просьбы и комментирует действия, используя словосочетания из 2-х слов» и т. д.

А. А. Леонтьев определяет общение как «социальную экологию, как процесс взаимного приспособления субъекта общения и деятельности и социальной среды», в связи с чем особое внимание специалисты обращают на следующие параметры: «соподчиняет мотивы своего поведения, доводит начатое дело до конца, прежде чем приступить к новому», «воспринимает фронтальную инструкцию, данную на слух или зрительно; удерживает инструкцию до конца задания» и т. д. (Leontiev, 1969).

Из особенностей поведения определяющим был ориентир на адаптивное поведение, которое включает в себя повседневные бытовые навыки (ходьба, говорение, переодевание и т. д.), общение, навыки, социальные навыки и моторика. Через развитие ежедневных навыков функционирование всех систем организма становится лучше с течением времени. Таким образом, оценка уровня и формы дезадаптивного поведения является важным компонентом диагностики дошкольников с расстройствами аутистического спектра, так как способствует более точному определению маршрута по развитию базовых потенциальных возможностей.

Лица с расстройствами аутистического спектра, у которых развитие проходит по искажённому варианту, утрачивают способность формировать сенсорный опыт в онтогенезе, хотя в дошкольном возрасте процессы восприятия и ощущения наиболее активны. Таким образом, определяя уровень сформированности сенсорных процессов, можно спрогнозировать, насколько успешно будет проходить умственное, эстетическое и нравственное воспитание, т. е. умение ребенка слышать, видеть, осязать окружающий мир, понимать произведения культуры и искусства.

О. С. Никольская, Е. Р. Баенская и М. М. Либлинг (2007) считают, что в целом специфика психического развития (в частности, специфика речи) связана у дошкольников с РАС с нарушениями возможностей эффективно взаимодействовать с окружающими, с наличием дискомфорта при контакте (Nikolskaya et al., 2007). С. С. Морозова (2007) выявила глубинную патологию развития речи при аутизации (эхолалию): непонимание услышанного, особенности процессов нейродинамики и имитации из-за органического поражения ЦНС – с наличием аффективных и дизонтогенетических проявлений (Morozova, 2007). Таким образом, выявление потенциала вербального взаимодействия дошкольников с расстройствами аутистического спектра является первостепенной в диагностическом комплексе, так как позволяет определить формы взаимодействия со сверстниками и со взрослыми. Достаточный уровень сформированности речевой функции для успешного перехода на школьный уровень образования включает в себя связный устный рассказ (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него. Следует при этом учитывать показатели развития речи в онтогенезе.

Изучение познавательной сферы дошкольников с РАС основывается на материалах диагностики С. Д. Забрамной, О. В. Боровик (2002) (Zabramnaya & Borovik, 2002). Авторы характеризуют познавательную сферу как действие, которое определяет не только показатели развития, но и отношение ребенка к процессу и результату познания, волевые усилия в умственной работе

Систематизируя опыт О. С. Никольской, выделим параметры самостоятельной игры дошкольников с расстройствами аутистического спектра: стереотипность, од-

нообразность, нежелание включиться в игру по правилам, непонимание социальных правил в ролевой игре (Nikolskaya et al., 2007). Чёткое определение специфики игровой деятельности дошкольников позволяет разработать алгоритм действия специалистов при реализации индивидуального маршрута развития дошкольника с расстройствами аутистического спектра.

В связи с тем, что выявление образовательного потенциала является основой для составления прогноза развития и адаптации дошкольников с расстройствами аутистического спектра, следует учитывать, что дети данной категории с трудом адаптируются в новой ситуации (Cunningham, 1968; Schramm, 2013).

Выбор данного диагностического инструментария обосновывается тем, что исследуемые параметры составляют содержание образовательного потенциала ребенка. Исследуемый уровень развития ребенка в том или ином показателе определяется на основе показателей нормативного развития на каждом возрастном этапе и включает 11 показателей, затрагивающих все стороны развития личности. Кроме того, при фиксации данных могут быть указаны нюансы того или иного проявления результатов наблюдения в изучаемых параметрах.

Экспериментальная база исследования

Эксперимент проводился с декабря 2022 по апрель 2023 года в организациях дошкольного образования, в которых организованы группы для детей с расстройствами аутистического спектра, ресурсные группы, инклюзивные группы, городов Гродно (Республика Беларусь), Алматы (Республика Казахстан), Казани, Ростова-на-Дону, Томска (Российская Федерация). Общее количество дошкольников с расстройствами аутистического спектра – 122 человека. Выбор организаций основан на следующих критериях: наличие положительной динамики в сопровождении дошкольников с расстройствами аутистического спектра, кадровое обеспечение процесса, владение специалистами навыками диагностики дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Состав дошкольников, принявших участие в первичном обследовании, неоднороден и варьируется в пределах четырех групп в соответствии с классификацией детей с расстройствами аутистического спектра О. С. Никольской (Nikolskaya et al., 2007). В целом, помимо представленных показателей, у всех детей преобладают нарушения речевой и поведенческой функций. Многие специалисты, которые проводили эксперимент, отмечали отказные реакции, невозможность выразить просьбу и сформулировать вопрос, нежелание идти на контакт со взрослым.

Этапы исследования

В результате первичной диагностики были получены результаты, которые обработаны с соответствия с образовательными областями ФГОС ДОУ с целью разработки индивидуального маршрута развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра, которая будет предпринята на следующем этапе.

Оценочные критерии

Оценка уровня сформированности компонентов развития базируется на критериях, определяющих возрастные особенности детей с учётом необходимых навыков и умений. Критерием оценивания служат возрастные показатели развития основных психических функций у здорового ребенка соответствующего возраста. Соотнесение данных, полученных в результате проведения диагностики, с возрастными показателями развития нормотипичных детей позволяет определить уровень образовательного потенциала у детей с расстройствами аутистического спектра.

Критериями сформированности умений и навыков у ребенка являются показатели: «навык сформирован полностью» (2 балла), «навык сформирован частично» (1 балл), «навык не сформирован совсем» (0 баллов). Важно соблюдать последо-

вательность предъявляемых параметров, усложняя их с учётом возрастных особенностей. В ситуации выявления форм дезадаптивного поведения, с целью планирования коррекционной работы по данному параметру, критерии и показатели определены иные: «отсутствие форм дезадаптивного поведения» (0 баллов), форма дезадаптивного поведения у ребенка недостаточно выражена и/или наблюдается редко, только в определенных ситуациях» (1 балл), «форма дезадаптивного поведения у ребенка ярко выражена» (2 балла).

Результаты

Содержание образовательного потенциала ребенка с РАС представлено 11 параметрами, в каждом из которых уровень развития ребенка определяется на основе показателей нормативного развития.

Важность исследования определяется изучением всех сторон развития личности. В результате исследования был обозначен общий профиль образовательного потенциала ребенка дошкольного возраста с РАС (общее количество детей – 122 человека). Усредненные показатели представлены на Рисунке 1, из которого видно, что ни один параметр в своем развитии не достиг минимального значения сформированности, а именно «частично сформирован» (1 балл).



Рисунок 1. Профиль образовательного потенциала детей дошкольного возраста с РАС (усредненные значения по каждому показателю)

Минимальный уровень развития базовых навыков отмечен в сфере коммуникации, речевого развития (средний показатель по каждому параметру – 0,29), на низком уровне развития навыки игры (0,3 балла). Данные параметры являются необходимыми для эффективной адаптации ребенка к социуму и обучению.

Одним из важных моментов при выявлении образовательного потенциала является определение показателей развития познавательной сферы. Дети затрудняются в переработке и организации информации, что ведет к нарушению познавательных процессов, гибкости и произвольности поведения. Низкий уровень развития познавательной сферы (0,37) показывает, что хотя детям доступно выполнение заданий по сортировке предметов, однако базовые показатели развития познавательной сферы не сформированы. Выделяются особенности развития когнитивной сферы: трудности в переработке информации, нарушение формирования картины мира ребенка.

Наиболее развитым является показатель развития крупной моторики (средний балл по выборке – 0,55). В частности, более выражены навыки ловить мяч двумя руками (на близком расстоянии), прыгать на одной ноге и залезать на стул без помощи рук (на высоту 45 см). Условно данные навыки можно отнести к «частично сформированным» (диапазон разброса – от 0,7 до 1,1 среднего балла).

Такие параметры образовательного потенциала, как «социальное поведение», «восприятие», «художественно-эстетическое развитие», «мелкая моторика», «самообслуживание» и «дезадаптивное поведение», находятся практически на одном уровне несформированности (диапазон разброса средних баллов – от 0,42 до 0,5).

Одним из самых значимых следует считать дезадаптивное поведение, так как это наиболее важный показатель возможности проходить обучение. Нежелательное поведение в социуме рассматривается как проблемное поведение и включает неспособность ребенка понять требования взрослого, класса или группы и сообщить о собственных потребностях и желаниях. Это приводит к тому, что ребенок с РАС испытывает большие трудности в установлении и поддержании социальных взаимодействий и отношений. Проблемное поведение ребенка, стереотипные действия и интересы могут ограничивать способность ребенка учиться и приспосабливаться к среде сверстников, провоцировать конфликты со сверстниками и взрослыми, а также стимулировать эмоциональное напряжение у обеих сторон.

Исследование дезадаптивного поведения позволяет прогнозировать сложности в образовательном процессе, нарастание проявлений дезадаптивного поведения, и это было определено результатами исследования, представленных в таблице 1.

Анализ данных показал, что у детей с РАС доминирует показатель «прерывание деятельности», что является значимым при формировании успешности в обучении. Среди разновидностей форм деструктивного поведения доминируют: «пассивность, неспособность к действию», «концентрация внимания краткосрочна по времени». Это позволяет говорить о несформированности учебного поведения, которое является основной предпосылкой формирования образовательного потенциала ребенка, прогнозирования его успешности в обучении и социализации.

Развитие образовательного потенциала требует соблюдения последовательности шагов.

Первый шаг – диагностика, определение задач и формы организации обучения и сопровождения ребенка с РАС.

Второй шаг – определение основных (базовых) технологий, а также вспомогательных, которые могут меняться по значимости и наполняемости, в том числе возможна интеграция нескольких технологий для проведения индивидуального сопровождения и обучения ребенка.

Третий шаг – проведение индивидуального обучения.

Четвертый шаг – включение в группу (соблюдение минимального состава группы из двух детей и двух взрослых).

Пятый шаг – групповое обучение.

Шестой шаг – проведение мониторинга сформированности образовательного потенциала ребенка.

Седьмой шаг – уточнение индивидуальной программы обучения или рекомендация дальнейшего сопровождения ребенка в обучении (включенность родителей, педагогов, при необходимости – других специалистов).

Восьмой шаг – включение в специализированные группы или классы малой наполняемости для аутичных детей, в инклюзивные группы/классы.

Таблица 1. Анализ показателей проявления форм дезадаптивного поведения у дошкольников с РАС (общее количество 122 человека.)

№	Критерии наблюдения при исследовании проявления форм дезадаптивного поведения	дезадаптивное поведение не проявляется (%)	дезадаптивное поведение проявляется частично (%)	дезадаптивное поведение проявляется полностью (%)
1	Аутоагрессивное поведение	88	7	5
2	Агрессивное поведение	80	16	4
3	Стереотипное поведение	69	23	8
4	Прерывание деятельности	72	18	10
5	Разновидности форм дезадаптивного поведения			
	Демонстрация избирательной активности в манипуляции предпочитаемой игрушкой, а не новым предметом	64	28	8
	Трудности в переключении с одного вида деятельности на другой	54	38	8
	Концентрация внимания кратковременна	44	36	20
	Выраженная импульсивность, которая проявляется во вскакивании, опережении указаний и хватании предметов	56	41	3
	Ожидание указаний взрослого, чтобы начать деятельность, пассивность, неспособность к действию	50	27	23
	Сопротивление изменениям установленного порядка как в обстановке, так и в одежде	65	27	8
	При физическом контакте проявление протеста и неудовольствия	64	28	8

Дискуссионные вопросы

При опоре на 5 компонентов образовательного потенциала, выделенных М. С. Каганом для нормотипичных детей (гносеологический, аксиологический, творческий, коммуникативный, художественный) (Kagan, 1974), при обследовании детей с РАС были дополнительно предложены критерии: эмоционально-волевое, физическое развитие, социальное поведение, игра, восприятие, самообслуживание, дезадаптивное поведение.

Усредненные показатели оказались неэффективными для построения индивидуального маршрута развития детей с РАС, что согласуется с предыдущими исследованиями (Nikolskaya et al., 2007).

Не удалось подтвердить данные А. В. Хаустова для высокофункциональных детей с РАС (Khaustov et al., 2014).

Особую сложность представляет то, что, в зависимости от результатов обследования, необходимо разрабатывать индивидуальный маршрут обучения для каждого ребенка.

Необходимо соблюдать последовательность в развитии навыка, учитывать возрастные особенности ребенка с учетом показателей по каждому из параметров образовательного потенциала, с постепенным усложнением поставленных задач. Например, если при обследовании у дошкольника было выявлено дезадаптивное поведение, то упор делается на уменьшение или устранение раздражителей, с опорой на наиболее положительные проявления в поведении.

Ограничением исследования явились различия в установлении официального диагноза невербальным детям с признаками аутизации.

Заключение

В результате исследования выявлен минимальный уровень развития базовых коммуникативных и речевых навыков; на низком уровне развития – параметры игры и познавательной сферы: трудности в переработке информации, нарушение формирования картины мира ребенка.

Такие параметры образовательного потенциала, как «социальное поведение», «восприятие», «художественно-эстетическое развитие», «мелкая моторика», «самообслуживание» и «дезадаптивное поведение», находятся практически на одном уровне несформированности.

Наиболее развит (на уровне частичной сформированности) показатель по развитию «крупной моторики».

Результаты исследования показали значимость разработки индивидуальных маршрутов для развития образовательного потенциала у дошкольников с РАС в целях оптимизации процессов адаптации к социуму, эффективного обучения, реализации себя как социализированного субъекта общества. С учётом доминирующих параметров подбираются методы, способы, технологии обучения и сопровождения для компенсаторного воздействия на еще не сформированные параметры.

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).

Список литературы

- Архипова, С. В., Стёпкина, Н. В. Особенности актуального развития дошкольников с расстройством аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 14–18.
- Баенская, Е. Р. Нарушение аффективного развития ребенка в раннем возрасте как условие формирования детского аутизма: автореф. дис. доктора психол. наук: 19.00.10; Ин-т коррекц. педагогики РАО. – Москва, 2008. – 46 с.
- Белоусова, М. В., Прусаков, В. Ф., Уткузова, М. А. Расстройства аутистического спектра в практике детского врача // Практическая медицина. – 2009. – № 6(38). – С. 36–40.
- Бенилова, С. Ю., Резниченко, Т. С. Новые подходы к проблеме дифференциальной диагностики системных нарушений речи и детского аутизма // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2010. – Т 10. – № 1. – С. 38–51.
- Бондаренко, Т. А., Федосеева, Е. С. Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Известия ВГПУ. – 2015. – №9-10(104). – С. 88–91.
- Брыкова, А. С., Лагун, Н. С., Короленок, Д. А. Формирование коммуникативных навыков у воспитанников с расстройствами аутистического спектра с помощью электронного коммуникативного альбома // Психология, дошкольная и специальная педагогика в условиях международного сотрудничества и интеграции: II междунар. научно-практич. конф. – Чебоксары: ЧПУ, 2022. – 464 с.
- Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления – М.: Теревинф, 2023. – 512 с.
- Довбня, С. В., Морозова, Т. Ю. Дети с нарушениями аутистического спектра // Нет «необучаемых детей» / под ред. Е.В. Кожевниковой, Е.В. Клочковой. – СПб.: Каро, 2007. – С. 175–200.
- Забрамная, С. Д., Боровик, О. В. Практический материал для психолого-педагогического обследования детей. – М.: Владос, 2002. – 115 с.
- Заваденко, Н. Н., Печатникова, Н. Л., Симашкова, Н. В., Заваденко, А. Н., Орлова, К. А. Неврологические нарушения у детей с РАС // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2015. – Т. 60. – № 2. – С. 14–21.
- Ихсанова, С. В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. – СПб.: ООО Детство-пресс, 2017. – 208 с.
- Каган, М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
- Ковалец, И. В. Образовательные потребности детей с аутистическими нарушениями // Специальная педагогика. – 2010. – № 6. – С. 45–50.
- Конева, И. А., Быстрова, И. А. Особенности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 161–163.
- Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
- Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 148 с.
- Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с РАС. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.
- Морозова, С. С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. – М.: Владос, 2007. – 176 с.
- Нигматулина, И. А., Садретдинова, Э. А., Долотказина, А. Р., Давыдова, Е. Ю., Хаустов, А. В., Мамохина, У. А., Черенева, Е. А., Дергачева, Е. В., Медова, Н. А., Винеvская, А. В. Система комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра: региональный опыт // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17. – № 3. – С. 296–316. – DOI:10.26907/esd.17.3.21
- Никольская, О. С., Баенская, Е. Р., Либлинг, М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – Москва: Теревинф, 2007. – 227 с.
- Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. – Москва: Владос, 2002. – 240 с.
- Сериков, А. Е. Подражание и стереотипное поведение аутистов // Вестник СГА. – 2011. № 1(9). – С. 18–28.

- Спиваковская, А. С. Психическое развитие детей с синдромом аутизма // Детский аутизм: хрестоматия / сост. Л.М. Шипицына. СПб.: Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997. – 254 с.
- Сунагагуллина, И. И., Пустовойтова, О. В., Яковлева, Л. А. Проблема формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра с использованием игровых приемов // Современное педагогическое образование. – 2019. – №8. – С. 119–123.
- Хаустов, А. В., Красносельская, Е. Л., Хаустова, И. М. Дети с расстройствами аутистического спектра. Протокол педагогического обследования // Практика управления ДООУ. – 2014. – №1. – С. 32–50.
- Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА-терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / пер. с англ. Измайловой-Камар. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. – 208 с.
- Cunningham, M. A. A comparison of the language of psychotic and non-psychotic children who are mentally retarded // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 1968. – Vol. 9. – P. 229–244. – DOI:10.1111/j.1469-7610.1968.tb02225.x
- Garfin, D. G., Lord, C. Communication as a social problem in autism // Social behavior in autism. – Boston, MA : Springer, 1986. – P. 133–151. – DOI:10.1007/978-1-4899-2242-7_7
- Lovaas, O. I. The autistic child: Language development through behavior modification. – New York: Irvington Publishers, 1977. – 246 p.
- Nigmatullina, I. A., Vasina, V. V., Mukhamedshina, Ya. 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', October 2020, Vladivostok, Far Eastern Federal University. – Springer Singapore, 2021. – P. 71–83. – DOI:10.1007/978-981-16-0953-4_7

References

- Arkipova, S. V., & Stepkina, N.V. (2018). Features of actual development of preschoolers with autism spectrum disorder. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia - Problems of Modern Pedagogical Education*, 58-2, 14–18.
- Baenskaya, E. R. (2008). *Disorder of affective development of the child at an early age as a condition for the formation of infantile autism* [Extended abstract of Dr. Sci. Dissertation (Psychology), Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Sciences]. DissersCat Dissertations Library. <https://www.dissercat.com/content/narushenie-afektivnogo-razvitiya-rebenka-v-rannem-vozzraste-kak-uslovie-formirovaniya-detsko-read>
- Belousova, M. V., Prusakov, V. F., & Utkuzova, M. A. (2009). Disorders of autistic spectrum in practice of the children's doctor. *Prakticheskaja medicina – Practical Medicine*, 6(38), 36–40.
- Benilova, S. Yu., & Reznichenko, T. S. (2010). New approaches to the problem of differential diagnosis of systemic speech disorders and childhood autism. *Voprosy psikhicheskogo zdorovia detei i podrostkov – Mental Health of Children and Adolescent*, 10(1), 38–51.
- Bondarenko, T. A., & Fedoseeva, E. S. (2015). Development of communicative skills of children with autism spectrum disorders. *Izvestiya VSPU – Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 9-10(104), 88–91.
- Brykova, A. S., Lagun, N. S., & Korolenok, D. A. (2022). *Formation of communication skills in children with autism spectrum disorders with the help of electronic communication album*. ChSPU.
- Cunningham, M. A. (1968). A comparison of the language of psychotic and non-psychotic children who are mentally retarded. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 9, 229–244. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1968.tb02225.x>
- Dovbnaya, S. V., & Morozova, T. Yu. (2007). Children with autism spectrum disorders. In E. V. Kozhevnikova, E. V. Klochkova (Eds.), *There are no uneducated children* (pp. 175-200). Karo.
- Garfin, D. G., & Lord, C. (1986). Communication as a Social Problem in Autism. In Schopler, E., Mesibov, G. B. (Eds.), *Social Behavior in Autism. Current Issues in Autism* (pp. 133-151) Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2242-7_7
- Greenspan S., Wider S. (2023). *On you with autism. Using the Floortime methodology to develop relationships, communication and thinking*. Terevinf.
- Ikhsanova, S. V. (2017). *The system of diagnostic and corrective work with autistic preschoolers*. Detstvo-press.

- Kagan, M. S. (1974). *Human activity (Experience of systems analysis)*. Politizdat.
- Khaustov, A. V., Krasnoselskaya, E. L., & Khaustova, I. M. (2014). Children with autism spectrum disorders. Protocol of pedagogical examination. *Praktika upravleniia DOU - DOE Management Practice, 1*, 32–50.
- Koneva, I. A., & Bystrova, I. A. (2019). Features of communicative skills of preschoolers with autism spectrum disorders. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia - Problems of Modern Pedagogical Education, 63-1*, 161–163.
- Kovalets, I. V. (2010). Educational needs of children with autistic disorders. *Spetsyialnaia pedagogika – Special Needs Pedagogy, 6*, 45–50.
- Leontiev, A. A. (1969). *Language, speech, speech activity*. Prosveshhenie.
- Lisina, M. I. (1986). *Problems of ontogenesis of communication*. Pedagogika.
- Lovaas, O. I. (1977). *The autistic child: Language development through behavior modification*. Irvington.
- Mamaichuk, I. I. (2007). *Psychologist's help to children with autism*. Rech.
- Morozova, S. S. (2007). *Autism: correctional work in severe and complicated forms*. Vlados.
- Nigmatullina, I. A., Vasina, V. V., & Mukhamedshina, Ya. O. (2021). Development of a Structural–Functional Model for Comprehensive Support of Children with Autism Spectrum Disorders. In Solovev, D.B., Savaley, V.V., Bekker, A.T., Petukhov, V.I. (Eds.), *Proceeding of the International Science and Technology Conference 'FarEastCon 2020'* (pp. 71–83) Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-0953-4_7
- Nigmatullina, I. A., Sadretdinova, E. A., Dolotkazina, A. R., Davydova, E. Yu., Khaustov, A. V., Mamokhina, U. A., Chereneva, E. A., Dergacheva, E. V., Medova, N.A., & Vinevskaya, A. V. (2022). Comprehensive Support System for Children with Autism Spectrum Disorders: Regional Experience. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and Self Development, 17(3)*, 296–316. <https://doi.org/10.26907/esd.17.3.21>
- Nikolskaya, O. S., Baenskaya, E. R., & Libling, M. M. (2007). *Autistic child. Ways to help*. Terevinf.
- Peters, T. (2002). *Autism: From theoretical understanding to pedagogical impact*. Vlados.
- Schramm, R. (2013). *VB Teaching Tools* (Z. Izmailova-Kamar, Trans.) Rama Publishing.
- Serikov, A. E. (2011). Imitation and stereotypical behavior of autistic people. *Vestnik SGA - Bulletin of the Samara Humanitarian Academy, 1(9)*, 18–28.
- Spivakovskaya, A. S. (1997). Mental development of children with autism syndrome. In *Children's autism*. Mezhdunarodnyi universitet semi i rebenka im R. Vallenberga.
- Sunagatullina, I. I., Pustovoitova, O. V., & Yakovleva, L. A. (2019). The problem of formation of communicative skills in children with autism spectrum disorders using game techniques. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie – Modern Pedagogical Education, 8*, 119–123.
- Zabramnaya, S. D., & Borovik, O. V. (2002). *Practical material for psychological and pedagogical examination of children*. Vlados.
- Zavadenko, N. N., Pechatnikova, N. L., Semashkova, N. V., Zavadenko, A. N., & Orlova, K. A. (2015). Neurological disorders in children with autism. *Rossiiskii vestnik perinatologii i pediatrii – Russian Bulletin of Perinatology and Pediatrics, 60(2)*, 14–21.

УДК 61:378.147:612.821.3]-047.3-057.875(045)

Оценка уровня эмоционального интеллекта студентов-медиков для определения потребности в совершенствовании образовательного процесса

Валентина А. Соловьева¹, Наталья П. Иноземцева²

¹ СГМУ им. В.И. Разумовского, Саратов, Россия; СГУ имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия

E-mail: v.a.solovyova@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5016-4009>

² Самозанятый психолог, Саратов, Россия

E-mail: Inozem.sa@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1562-2609>

DOI: 10.26907/esd.18.3.11

EDN: TNSENQ

Дата поступления: 26 января 2022; Дата принятия в печать: 19 мая 2022

Аннотация

Данное исследование посвящено оценке уровня сформированности эмоционального интеллекта у студентов-медиков для определения возможных областей развития системы медицинского образования. В ходе исследования использовались метод анализа научной литературы, опросник Люсина, метод математической обработки результатов исследования, сравнительный анализ и методы синтеза и обобщения. В исследовании участвовали 324 студента СГМУ им. В. И. Разумовского, из них 242 женщины и 82 мужчины, средний возраст участников – 20 лет.

Определено, что респонденты в основном обладают средним уровнем развития эмоционального интеллекта, который достаточен для выполнения профессиональных задач. Однако присутствует диспропорция в значениях по шкале «управление эмоциями», в которой преобладают очень низкие и низкие результаты. При таких показателях для студентов увеличивается риск эмоционального выгорания в будущем. Также обнаружено, что студенты с более высокими оценками хуже контролируют экспрессию, что снижает способность управлять своими эмоциями. У мужчин же в целом навык понимания и управления собственными эмоциями, а также контроль экспрессии развит лучше. Это может быть связано как с иным, нежели у женщин, гормональным фоном, так и с разницей в воспитании мальчиков и девочек, а именно с установкой «девочке нормально быть чувствительной и эмоциональной, мальчик должен держать свои чувства при себе».

Полученные в работе результаты могут использоваться для адаптации существующей системы медицинского образования к задачам формирования медицинских работников с развитым эмоциональным интеллектом.

Новизна данного исследования – в выборе и описании оптимальных путей совершенствования медицинского образовательного процесса, которые базируются на обнаруженном уровне развития ЭИ у студентов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, будущие медицинские работники, управление эмоциями, контроль экспрессии, совершенствование образовательного процесса.

Identifying the Level of Medical Students' Emotional Intelligence to Determine the Need for Improvement of the Educational Process

Valentina Solovyova¹, Natalia Inozemtseva²

¹ SSMU named after V.I. Razumovsky, Saratov, Russia; SSU, Saratov, Russia

E-mail: v.a.solovyova@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5016-4009>

² Self-employed psychologist, Saratov, Russia

E-mail: Inozem.sa@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1562-2609>

DOI: 10.26907/esd.18.3.11

EDN: TNSENQ

Submitted: 26 January 2022; Accepted: 19 May 2022

Abstract

The study is aimed at assessing the level of EI of medical students. We used the literature analysis' method, the Lusin's questionnaire, mathematical processing of research results, comparative analysis, synthesis and generalization. The study involved 324 students of SSMU named after V.I. Razumovsky: 242 women and 82 men. The average age of participants was 20 years.

We found that the respondents generally have an average level of emotional intelligence development, which is sufficient to perform professional tasks. However, there is a disproportion in the scores on the emotion management scale, dominated by very low and low scores. With such indicators for students, the risk of emotional burnout increases. It was also revealed that students with higher grades had poorer control over expression. In addition, it was found that men have a better-developed skill of understanding and managing their own emotions, as well as control of expression, which we associate with the different hormonal background and existing gender attitudes in society about the rules for raising children.

The novelty of this study lies in the selection and description of the optimal ways to improve the medical educational process, which are based on the discovered level of EI development among students. The obtained results can be used to adapt the existing medical education system to the tasks of forming medical workers with developed emotional intelligence.

Keywords: emotional intelligence, future medical workers, emotion management, expression control, improvement of the educational process.

Введение

1.1. Актуальность проблемы

В условиях технического прогресса и динамично меняющейся предпринимательской среды XXI века ученые и исследователи все чаще стали говорить о так называемых гибких навыках, которые необходимы любому специалисту вне зависимости от его профиля деятельности. Данный термин раскрывается в работах М. В. Тимошкиной, Н. В. Увариной, О. В. Арлашкиной, М. Ю. Криницкой и прочих (Arlashkina & Romanenko, 2021; Krinitskaya & Borzova, 2021; Timoshkina & Ayvarova, 2021; Uvarina & Savchenkov, 2021). Д. М. Ермаков определяет гибкие навыки (soft skills) как «комплекс взаимосвязанных с личностными качествами и ценностными установками неспециализированных (не связанных с конкретной предметной областью), надпрофессиональных навыков, обеспечивающих успешность, высокую эффективность деятельности (учебной, производственной), в том числе в незнакомой, меняющейся среде: ориентироваться в мире информации, мыслить крити-

чески, выстраивать коммуникацию, сотрудничать, принимать решения, учиться и переучиваться» (Ermakov, 2020, p. 106).

Одним из гибких навыков является эмоциональный интеллект (emotional intelligence, далее – ЭИ), предполагающий готовность человека управлять собственными эмоциями и эмоциями других людей для достижения требуемых целей. Данная характеристика может влиять на успешность в профессиональной деятельности и в личной жизни индивида. Также она влияет на продуктивность образовательного процесса, в том числе влияя на эффективность коммуникации в диадах «студент – преподаватель» и «студент – студент» (Knyazev & Inozemtseva, 2019). Однако, несмотря на значимость данной компетентности для всех участников образовательного процесса и для общества в целом, на данный момент исследователи говорят о кризисной нехватке «формирования эмоциональной компетентности в ходе работы системы образования на всех уровнях» (Kondratenko & Kondratenko, 2019, p. 107).

Потому необходимо определять уровни сформированности ЭИ у обучающихся и на основе полученных данных выявлять потребность в совершенствовании процессов обучения и воспитания. В том числе это касается будущих медицинских работников, для которых развитый эмоциональный интеллект необходим для выполнения социально значимых задач профилактики, диагностики, лечения, реабилитации пациентов. Например, успешность коммуникации врача с пациентами зависит не только от его способности корректно поставить диагноз, но и от соблюдения врачом медицинской этики, его готовности к реализации речевых тактик утешения, сочувствия и поддержки (Barsukova & Rempel, 2018), уместность использования которых зависит от его эмпатии, осознания и учета текущих потребностей человека, сидящего перед ним. Развитый ЭИ способствует адаптации к деятельности с высокой эмоциональной насыщенностью (Khakimova, 2014). При этом имеются сведения о крайне низком уровне ЭИ у студентов медицинских университетов, показатели которого постепенно снижаются в ходе обучения (Vetluzhskaya et al., 2019).

Новизна данного исследования – в определении путей развития ЭИ у студентов медицинских университетов на основе объективных данных об их текущем уровне развития ЭИ и имеющихся пробелах по его различным шкалам, с учетом пола обучающихся, а также их успеваемости.

1.2. Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования

Эмоциональность является неотъемлемым свойством человека, умение управлять ею определяет вероятность его успешной самореализации в обучении, карьере, личной жизни. Для характеристики навыка управления эмоциями используется термин «эмоциональный интеллект». Д. Гоулман определяет данный термин как способность строить коммуникацию на основе управления собственными эмоциями и эмоциями окружающих людей (Goleman, 2021). Люди рождаются с разным уровнем ЭИ, однако данный навык можно совершенствовать и развивать. Достоверно известно, что показатели эмоционального интеллекта увеличиваются с возрастом человека (Serrat, 2017).

Существуют различные модели ЭИ. Например, Д. Гоулман в структуре эмоционального интеллекта выделяет 5 компонентов: самосознание, самоконтроль, мотивацию, эмпатию и социальные навыки (Goleman, 2021). Дж. Майер и соавторы предлагают 4-уровневую модель, построенную на возникающих у человека в зависимости от проработки ЭИ возможностях: первый, базовый уровень – способность воспринимать и идентифицировать эмоции; второй уровень – способность

учитывать свои и чужие эмоции в процессе размышления, при принятии решений; третий уровень – способность понимать эмоции; четвертый уровень – умение управлять собственными и чужими эмоциями. Каждый из уровней предполагает наличие определенных навыков, которые подробно представлены в работе (Mayer et al., 2016). Авторы отмечают, что личностный, эмоциональный и социальный интеллект следует рассматривать как единую систему.

Отечественный исследователь Д. В. Люсин предложил структуру ЭИ, в которую включена способность управлять своими и чужими эмоциями и понимать их (Lyusin, 2006). Данная структура легла в основу построения методики оценки ЭИ-опросника, состоящего из 46 утверждений. Достоинство данной модели в том, что она апробирована на российской выборке и потому может применяться для оценки уровня ЭИ у русскоговорящих людей. По итогу ответов на вопросы определяется степень сформированности эмоционального интеллекта по следующим шкалам: «понимание чужих эмоций» (1), «управление чужими эмоциями» (2), «понимание своих эмоций» (3), «управление своими эмоциями» (4), а также «контроль экспрессии» (5). В свою очередь, по результатам шкал (1) и (2) оценивается «межличностный ЭИ», а из (3), (4), (5) – «внутриличностный ЭИ». Шкала «понимание эмоций» определяется как сложение значений по шкалам (1), (3), а «управление эмоциями» – как сложение значений по шкалам (2), (4), (5).

Г. В. Юсупова в диссертационной работе вводит понятие «эмоциональной компетентности», которое включает поведенческий, когнитивный, интерперсональный и интраперсональный блоки, необходимые для социального взаимодействия. При этом оцениваются 4 компонента: саморегуляция, регуляция взаимоотношений, рефлексия и эмпатия (Yusupova, 2006).

Таким образом, общим в данных моделях является умение человека осознавать те чувства, которые испытывает он и его собеседник, а также интегрировать это знание в процесс коммуникации.

Определим преимущества развития эмоционального интеллекта.

Прежде всего отметим, что устойчивость нервной системы, которая тесно связана с эмоциональной сферой, непосредственно влияет на состояние здоровья человека. Все больше исследований отечественных и зарубежных ученых касаются психосоматических расстройств, то есть расстройств, связанных с влиянием «негативных» эмоций на человека, которые могут служить триггерами для развития уже имеющихся в организме болезней, а в некоторых случаях и становиться их причинами. Соответственно, умея управлять эмоциями, владея навыком психогигиены, человек становится более устойчив к различного рода заболеваниям. Обратимся к исследованиям.

В работе М. А. Воробьевой обнаружено, что уровень эмоционального интеллекта тесно связан с эмоциональным выгоранием. Автор говорит, что «при развитии эмоционального интеллекта будет снижаться уровень эмоционального истощения и деперсонализации, и наоборот, при низком эмоциональном интеллекте студенты чувствуют себя опустошенными, теряют интерес к людям, проявляют меньше эмпатии и больше цинизма». Развитие ЭИ, согласно результатам исследования автора, ведет также к повышению уровня редукции личных достижений, что может быть связано с повышенными требованиями студентов к себе (Vorobyeva, 2016, p. 91).

Обнаружено, что у подростков, зависимых от игр и Интернета, ЭИ менее развит. Е. Е. Рогова предполагает, что именно эмоциональная нестабильность приводит к тому, что ребенок уходит в виртуальный мир (Rogova, 2018). Выявлено, что чем более развит ЭИ у студентов, тем выше их показатели психологического

здоровья и благополучия, в том числе растет адаптивность к стрессовым ситуациям, повышается эмоциональная устойчивость (Shirko, 2017). Обнаружено также, что у студентов-медиков при развитии ЭИ снижается вероятность эмоционального выгорания (Keshvedinova, 2020). В работе С. М. Ширко эмоциональный интеллект определяется как предиктор психологического здоровья. В выполненном эмпирическом исследовании автором выявлено, что уровень ЭИ положительно коррелирует со значениями ряда показателей эмоционального здоровья, например с эмоциональной устойчивостью, безопасностью, смелостью в социальных контактах. При этом присутствует отрицательная корреляция уровня развитости эмоционального интеллекта с уровнем тревожности, напряженности и подозрительности (Shirko, 2019).

ЭИ может влиять и на успешность процесса обучения. Доказано, что развитие эмоционального интеллекта может улучшать результаты обучения студентов (Shafait & Khan, 2021). В работе Н. Санчеза-Альвареса и соавторов был проведен метаанализ научных работ, в результате которого подтвердился факт: уровень эмоционального интеллекта значительным образом влияет на академическую успеваемость студентов (Sánchez-Álvarez et al., 2020). Авторы констатируют, что знание собственных чувств и чувств собеседника, способность адаптивно решать проблемы создают значимый базис для успешного обучения.

Д. Гоулман считает, что хорошо развитый ЭИ важнее для успешной карьеры, нежели твердые навыки (профессиональные компетенции, предметные знания и умения специалиста) или коэффициент интеллекта IQ (Goleman, 2021). Проводились исследования, в которых было показано, что люди, обладающие высоким IQ, в 70% случаев не достигали жизненного успеха (Kondratenko & Kondratenko, 2019).

Доказаны значимые различия в развитости эмоционального интеллекта между людьми, занимающими руководящие должности, и простыми работниками: у первых уровень ЭИ более высокий, разница статистически подтверждена (Akhmadullina & Yusupova, 2019). О. Сerrat отмечает, что люди с хорошо развитым ЭИ более продуктивны и могут помогать другим в повышении их продуктивности (Serrat, 2017), что несомненно является важным навыком для человека, занимающего руководящую должность. В исследовании, проведенном П. Чека и П. Фернандес-Берросаль, определено, что управляющие эмоции, входящие в структуру эмоционального интеллекта (тест MSCEIT), отрицательно коррелируют с индексом импульсивности (Checa & Fernández-Berrosal, 2005). То есть чем более у человека развит навык управления собственными эмоциями, тем менее он склонен к неэффективным решениям, к необдуманным поступкам, что будет важно для его карьерного роста и коммерческого успеха предприятия.

В работе Л. Н. Молчановой и К. В. Блиновой обнаружена статистическая закономерность: чем выше у медиков-волонтеров навык управления чужими эмоциями, тем меньше происходит деформация взаимоотношений у них друг с другом и с благополучателями, а также повышается их самооценка. Авторы на основе полученных результатов заключают, что ЭИ может служить «внутренним ориентиром рефлексивности и правильности принятия решений для оказания помощи или социальной поддержки другим людям», позволяет корректно строить коммуникацию, а также осознавать достаточность собственных сил для выполнения работы (Molchanova & Blinova, 2021, p. 190).

ЭИ также влияет и на успешность личной жизни человека. М. С. Лебеденко обнаружила статистически значимую корреляцию между уровнем социального интеллекта студентов, измеренного с помощью теста Гилфорда, и эмпатией, а также эмоциональной осведомленностью, входящими в структуру эмоционального ин-

теллекта Холла. То есть ЭИ влияет и на социальный интеллект, отражающий способности к социальному взаимодействию (Lebedenko, 2020). В своем исследовании Т. В. Бабанова доказала взаимосвязь развития межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта с такими качествами, как альтруизм, позитивная энергия и креативность (Babanova, 2019).

Итак, развитие ЭИ для будущих медицинских работников может привести к ряду преимуществ: повышение эффективности обучения в университете, повышение эффективности коммуникации с пациентами и их представителями, коллегами и высшим руководством, что в итоге приведет к повышению качества работы медицинского работника; снижение вероятности эмоционального выгорания, которому наиболее подвержены представители помогающих профессий.

Противоречие работы заключается в том, что, несмотря на наличие большого количества свидетельств о значимости для медицинских работников высоких показателей ЭИ, при обучении делается упор на развитие твердых навыков (профессиональных, технических). В научных исследованиях имеются сведения о крайне низком уровне ЭИ у студентов медицинских университетов, показатели которого постепенно снижаются в ходе обучения (Vetluzhskaya et al., 2019).

Следовательно, необходимо выявить пути совершенствования образовательного процесса для развития ЭИ. Отметим, что подобные решения необходимо принимать на основе объективных данных, а именно после измерения текущего уровня ЭИ у студентов и определения пробелов в уровне его сформированности.

Проблема, решаемая в работе, – определение наиболее подходящих механизмов совершенствования образовательного процесса в медицинском университете для развития требуемых показателей ЭИ у студентов-медиков.

Проанализируем, какие способы развития ЭИ используются в современном педагогическом дискурсе. Д. Гоулман говорит, что для развития ЭИ человеку необходимо обнаружить сложившийся стереотип негативного поведения и заменить его на позитивный (Goleman, 2021). По его мнению, для взрослого такая работа непростая и требует времени – за один тренинг, мастер-класс или семинар его невозможно сформировать. Однако в дальнейших исследованиях обнаружилось, что и разовые мероприятия все-таки могут приводить к росту показателей ЭИ (Kobyakova et al., 2018). Наиболее эффективной является работа в группе, в которой участники могут формировать «навыки эмоционально-интеллектуального общения» (Kobyakova et al., 2018, p. 338). Констатируем, что только большая работа позволяет интегрировать полученный навык в жизнь и научиться продуктивно его использовать. Но даже единичный опыт работы с ЭИ позволяет получить знания, которых раньше просто не было, и применять их на практике.

Для развития ЭИ авторы предлагают множество различных инструментов и методик. При этом крайне важна мотивация студентов (Knyazev, 2020). Т. И. Аврамова предлагает использовать гештальттренинг, в ходе которого психолог и группа студентов обсуждают проблемные, конфликтные ситуации, обладающие субъективной значимостью для участников мероприятия, и определяют наиболее подходящие копинг-стратегии и тактики поведения. При этом создается доверительная атмосфера, члены группы поддерживают друг друга. Автор определила, что подобная техника повышает показатели по всем шкалам ЭИ, рассчитанным по методике Холла (получаемые результаты между контрольной и экспериментальной группой статистически значимы), и данная динамика сохраняется со временем (Avramova, 2017).

А. В. Ерофеева для развития эмоционального интеллекта при преподавании иностранных языков предлагает использовать игровые формы организации занятия

тий, работу в малых группах, выражение собственных эмоций через мини-диалоги на изучаемом языке. Также автор в качестве инструмента описывает психогимнастику, включающую в себя обучение выразительным движениям, формирование новых образчиков поведения через ролевую игру, тренировку психомоторных функций (Egofeeva, 2012).

Т. В. Попп для этих целей предлагает использовать формат конференций, круглых столов, тренингов, деловых игр и кейсов, а также заданий, которые с трудом поддаются вербализации и потому требуют «целостного эмоционального "схватывания" в противовес логическому рассуждению» (Popp, 2018, p. 24).

В свою очередь, А. М. Белобородов и Э. Э. Сыманюк в течение полутора лет проводили специально организованные тренинги у студентов, что привело к устойчивому развитию всех составляющих ЭИ (Beloborodov & Symaniuk, 2018).

1.3. Цель и задачи исследования

Целью данной работы является оценка уровня эмоционального интеллекта студентов, обучающихся в медицинском университете (на примере студентов СГМУ им. В. И. Разумовского) для определения потребности в совершенствовании образовательного процесса в высшей медицинской школе.

Задачи исследования: определить уровень ЭИ студентов, обучающихся в медицинском вузе; выявить, влияет ли на уровень сформированности ЭИ пол, возраст, а также успеваемость студентов; выявить возможные пути совершенствования образовательного процесса на основе полученных эмпирических результатов.

1.4. Теоретический и практический вклад материалов статьи

Учет уровня сформированности ЭИ у студентов-медиков при организации их процесса обучения является значимым для обеспечения эффективности системы здравоохранения. Медицинский работник, управляющий своими и чужими эмоциями, понимающий их, будет более мотивирован в достижении положительных результатов в работе, а также сможет обеспечить должный уровень коммуникации с пациентами, их родственниками, коллегами, что будет влиять на качество жизни в стране в целом.

Теоретический вклад статьи – систематизация данных по теории эмоционального интеллекта и определение возможных механизмов для развития ЭИ у студентов медицинского вуза.

Методология исследования

2.1. Методы и методики исследования

В данной работе использовались методы анализа научной литературы, метод тестирования на уровень сформированности эмоционального интеллекта, метод математической обработки результатов исследования, сравнительный анализ, а также методы синтеза и обобщения. Для диагностики различных аспектов ЭИ студентов был использован опросник Д. В. Люсина. Он был дополнен паспортной, содержащей вопросы о возрасте респондента, его гендере, факультете, курсе обучения и успеваемости за последний год.

2.2. Экспериментальная база исследования

Всего в исследовании участвовало 324 студента, обучающихся в СГМУ им. В. И. Разумовского. Гендерное распределение: 242 человека женского пола и 82 – мужского. Средний возраст участников исследования – 20 лет. Успеваемость участников исследования за последний год: только «отличные» отметки – 4,7%; только «отлично» и «хорошо» – 31,47%; в основном «хорошие» отметки – 41%; чаще «удовлетворительные» отметки – 16,1%; были пересдачи – 6,8%.

2.3. Этапы исследования

Первым этапом работы стал теоретический анализ литературы по заявленной проблеме, выявление потребности в изучении развитости эмоционального интеллекта у студентов медицинского университета для определения путей совершенствования образовательного процесса. Сроки проведения анализа – октябрь-ноябрь 2021 года.

Вторым этапом был сбор и анализ данных, характеризующих ЭИ у студентов-медиков с использованием опросника Д. В. Люсина. Данный опросник был размещен на платформе Google Формы и распространялся среди студентов, обучающихся по программам бакалавриата и специалитета в СГМУ им. В. И. Разумовского, в ноябре-декабре 2021 года. Обработка результатов исследования велась с помощью программы IBM SPSS Statistic 23 в декабре 2021 – январе 2022 года. Интерпретация полученных данных основывалась на научной литературе и опыте практикующего психолога.

Третьим этапом исследования стала формулировка выводов по проблеме исследования, которые рекомендуется использовать при совершенствовании образовательного процесса в медицинском вузе. Сроки выполнения работы – январь-март 2022 года.

2.4. Оценочные критерии

Проверка полученных в ходе исследования значений по станайнам (шкалам, описанным в литературном обзоре) по одновыборочному критерию Колмогорова-Смирнова позволила выявить наличие нормального распределения только для параметра «Межличностный ЭИ» (2-сторонняя асимптотическая значимость 0,2), потому для расчёта статистической значимости было принято решение использовать критерий Манна-Уитни и Краскела-Уолисса, а для расчёта корреляций – коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты

Согласно полученным результатам, студенты медицинского университета демонстрируют преимущественно средний уровень ЭИ (Таблица 1).

Таблица 1. Значения показателей ЭИ студентов-медиков по шкалам опросника Люсина

	Очень низкое	Низкое	Среднее	Высокое	Очень высокое
Межличностный ЭИ	15,7%	21,3%	32,4%	20,7%	9,9%
Внутриличностный ЭИ	20,1%	22,5%	36,1%	14,8%	6,5%
Понимание эмоций	13,6%	23,4%	41,4%	12,0%	9,6%
Управление эмоциями	22,2%	26,3%	32,1%	14,8%	4,6%
Общий уровень ЭИ	17,9%	19,1%	35,8%	18,5%	8,7%

При этом можно отметить проблему с управлениями эмоциями у студентов: около 50% демонстрируют низкое или очень низкое значение по данной шкале.

Согласно проведённому анализу, статистически значимых различий и корреляционных зависимостей по полученным значениям станайнов (шкал) и общего уровня ЭИ среди обучающихся различного возраста и различных курсов обучения обнаружено не было (по критерию Краскела-Уолисса и коэффициенту корреляции Спирмена).

По критерию Краскела-Уолисса были обнаружены статистически значимые различия среди студентов различной успеваемости по станайну (шкале) «Контроль

экспрессии» (Хи-квадрат 10,824, $p = 0,029$), корреляционная зависимость по этим параметрам очень слабая ($0,015$, $p = 0,039$), что может быть связано с неравномерностью изменения значения показателя по выбранной шкале порядка, характеризующей успеваемость студентов.

Более высокую склонность к контролю экспрессии демонстрируют студенты, у которых имеются пересдачи, и студенты, которые учатся в основном на хорошие отметки. В то же время обучающиеся, имеющие только отличные отметки, демонстрируют самые низкие значения по данной шкале. Далее в данном распределении – студенты, имеющие удовлетворительные оценки, и студенты, которые учатся на «отлично» и «хорошо» (Рисунок 1).

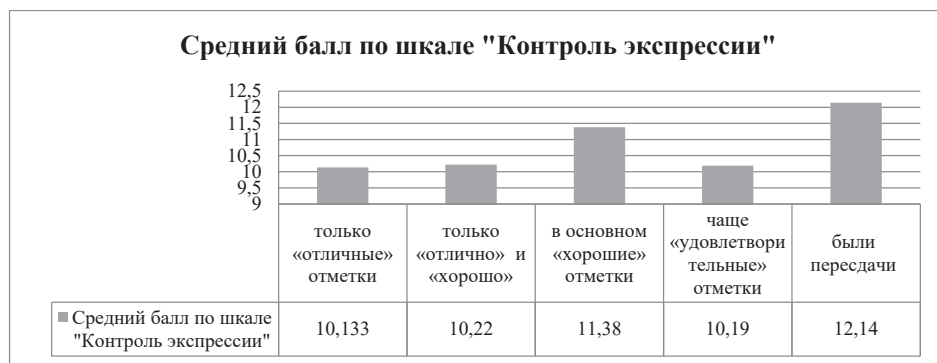


Рисунок 1. Средний балл по шкале «Контроль экспрессии» в зависимости от успеваемости студента

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют, что у мужчин более развиты навыки понимания и управления собственными эмоциями, контроля экспрессии, что выражается в более высоких значениях по шкалам «внутриличностный ЭИ» и «управление эмоциями» и, в конечном счете, в общем уровне ЭИ (Таблица 2).

Таблица 2. Различия в эмоциональном интеллекте по гендерному признаку

	Среднее значение показателя (М – мужчины, Ж – женщины)	Статистическая значимость по критерию Мана-Уитни	Корреляция по коэффициенту Спирмена
Понимание своих эмоций	М = 19,32 Ж = 18,06	U-критерий = 8013, Z = -2.610, $p = 0.009$	$rs = 0,145$, $p = 0,09$
Понимание чужих эмоций	М = 21,68 Ж = 21,92	не обнаружено	не обнаружено
Управление своими эмоциями	М = 14,04 Ж = 12,28	U-критерий = 7118, Z = -3.839, $p \rightarrow 0$	$rs = 0,214$, $p \rightarrow 0$
Управление чужими эмоциями	М = 18,90 Ж = 18,45	не обнаружено	не обнаружено
Контроль экспрессии	М = 12,66 Ж = 10,17	U-критерий = 5921.5, Z = -5.482, $p \rightarrow 0$	$rs = 0,305$, $p \rightarrow 0$
Внутриличностный ЭИ	М = 44,20 Ж = 39,13	U-критерий = 6785, Z = -4.282, $p \rightarrow 0$	$rs = 0,238$, $p \rightarrow 0$

	Среднее значение показателя (М – мужчины, Ж – женщины)	Статистическая значимость по критерию Мана-Уитни	Корреляция по коэффициенту Спирмена
Межличностный ЭИ	М = 42,49 Ж = 42,26	не обнаружено	не обнаружено
Управление эмоциями	М = 43,68 Ж = 38,85	U-критерий = 6545, Z = -4.610, p > 0	rs = 0,257, p > 0
Общий уровень ЭИ	М = 88,50 Ж = 82,77	U-критерий = 7094, Z = -2.753, p = 0.006	rs = 0,153, p > 0

Можно констатировать, что у мужчин, в отличие от женщин, фокус внимания направлен именно на собственную саморегуляцию.

Дискуссионные вопросы

Дадим интерпретацию полученных в исследовании данных. Для начала обратимся к результатам о низком уровне навыка управления эмоциями, обнаруженном у студентов-медиков. Низкие показатели по шкале «управление эмоциями» могут стать серьезным препятствием для будущего медицинского работника, ведь его профессия является стрессовой, и блокировка или импульсивное выражение эмоций способны привести к эмоциональному выгоранию. Потому важно формировать у студентов понимание того, как и куда они имеют возможность направлять эмоции, что для них является залогом функционального управления ими. Можно вспомнить историю дикарки Джини (ребенок-маугли), которая до тех пор, пока ей не показали адаптивные способы управления гневом (показать эмоции с помощью жестов, прыгать, топтать ногами), совершала акты самоповреждения. Соответственно, в связи с полученными результатами, можно определить задачу для существующей системы медицинского образования как передачу знаний о способах выражения эмоций – собственных и чужих. Отметим, что для этого можно частично использовать опыт преподавания студентам психолого-педагогического факультета и факультета филологии и массовых коммуникации (например, введение тематических образовательных курсов), так как О. В. Симатова обнаружила, что у этих обучающихся высокий и очень высокий уровень ЭИ (Simatova, 2017).

Теперь перейдем к обсуждению взаимосвязи между уровнем контроля экспрессии и успеваемостью студентов. Их можно обосновать следующим образом: чем выше у человека требования к себе, тем сложнее ему их поддерживать. Также данный результат может быть связан с тем, что система образования в целом и медицинского образования в частности в приоритете дает профессиональные знания (hard skills) и не учит управлять собственными эмоциями (soft skills). Поэтому, чем более студент ответственно подходит к процессу обучения, тем более он ограничен рамками требуемого от него. В итоге все свои силы и внимание он направляет на получение и выдачу заданных именно этой системой результатов. То есть студент-отличник скорее заблокирует собственные чувства и эмоции, если они станут препятствием для его продвижения к достижениям. И чем менее требователен к себе обучающийся, тем больше вероятность того, что при саморазвитии он обратится к изучению не регламентированных системой областей, в том числе развитию ЭИ. У студентов, имеющих опыт некритичных неудач, развивается стрессоустойчивость, позволяющая им лучше контролировать свою экспрессию. В работе О. В. Котоминой также отмечается, что корреляция развитости ЭИ и академической успеваемости является отрицательной – студенты с более развитым

эмоциональным интеллектом спокойнее относятся к получаемым ими оценкам, что позволяет им выстраивать полноценный баланс между учебной, работой, личной жизнью (Kotomina, 2017).

Обнаруженные различия по шкалам ЭИ в зависимости от пола обучающихся позволяют сделать следующие выводы. Полученные результаты могут быть связаны с гендерными установками, которые передаются детям в процессе воспитания. К таким установкам относятся следующие суждения: «Нормальный мужчина – сдержанный мужчина» и «Нормальная женщина эмоциональна и чувствительна». Отметим, что в работе Ю. Г. Клепаловой также обнаружено достоверное превосходство мужчин-студентов юридической специальности по шкале «внутриличностный интеллект» и отсутствию значимых гендерных различий между студентами по шкале «межличностный интеллект» (Клепалова, 2017). В работе О. В. Котоминой, исследующей уровень ЭИ у студентов-менеджеров, также отмечается, что уровень эмоционального интеллекта у женщин ниже, чем у мужчин (Kotomina, 2017). Это позволяет сделать предположение, что обнаруженное различие – скорее всего общая закономерность для мужчин и женщин вне зависимости от выбранной специальности.

Отдельно раскроем ограничения и недостатки данного исследования. Стоит отметить особенности методики определения уровня сформированности ЭИ. При использовании опросников всегда присутствует риск субъективных искажений при оценке себя респондентами, может иметь место парадокс Лапьера. Так, низкие показатели отличников по шкале «контроль экспрессии» могут быть связаны с более критичным подходом к оцениванию себя в сравнении со студентами с более низкими оценками. Еще одно ограничение данной работы заключается в том, что на уровень развитости ЭИ в целом и отдельных его компонентов в частности влияет не только процесс обучения, но и ряд факторов личного свойства – индивидуальные черты и особенности каждого студента, его жизненный «анамнез», что мало учитывается в данной работе, так как делается попытка вывести общие закономерности. Также отметим, что в рамках данного исследования изучен уровень развития ЭИ на конкретный текущий момент и статистически значимых различий у студентов разных курсов обнаружено не было, однако наиболее значимые выводы можно делать при лонгитюдном изучении, в рамках которого можно отследить динамику развития ЭИ у студентов от 1-го к 6-му курсу обучения.

Заключение

Итак, эмоциональный интеллект – значимый фактор успешности человека, поэтому необходимо искать пути совершенствования образовательного процесса для его развития у обучающихся. В конечном счете это может повлиять на качество жизни как отдельного человека, так и всего общества в целом.

По итогам проведенного исследования выявлено, что студенты обладают достаточным уровнем ЭИ, чтобы справляться со стоящими перед ними задачами, их не нужно учить чувствовать, следовательно, проблема заключается не в низком уровне эмпатии. Стоящая перед системой образования задача – показать студентам, как они могут проявить заложенные в них качества, научить их пользоваться ЭИ в рамках регламентов их будущей профессии.

Еще раз подчеркнем, что полученные результаты позволяют допустить мысль, что проблема не в низком уровне ЭИ у студентов-медиков, а в непонимании обучающимися допустимой области приложения этих самых эмоций, в неготовности регулировать эмоциональную сферу. Таким образом, в процессе обучения студентов-медиков необходимо транслировать допустимые способы выражения

эмоций – чужих и своих собственных, что может стать путем совершенствования образовательного процесса.

Для развития подобных навыков можно адаптировать существующую образовательную программу для каждой конкретной специальности. Например, можно внедрять специальные образовательные курсы, такие как «Профессиональная коммуникация», «Психология коммуникации», «Риторика», «Культура речи», в рамках которых бы обсуждались основные вопросы по построению эффективной коммуникации медиков с пациентами, с их представителями, с коллегами, с органами власти и прочими заинтересованными сторонами, а также учили бы аналитически осмысливать языковые конструкции, которые связаны с выражением и передачей эмоций. Отметим, что в рамках подобных курсов следует не только формировать глубокое знание теории, но и тренировать практические навыки работы студентов, то есть преподавателю необходимо переходить от общих вопросов к конкретным частным ситуациям. Для этого на занятиях следует использовать групповые тренинги, семинары, практикумы, игры, в ходе которых студенты бы решали ситуационные задачи, направленные не только на знание вежливых форм общения, но и на работу с собственными эмоциями. Например, это может быть решение задач, описывающих наличие у врача злости на пациента, растерянности и отсутствия понимания, что можно сделать, наличия вины перед пациентом. У будущих медицинских работников необходимо сформировать принятие, что такое может произойти в их профессиональной деятельности, и развивать понимание, что в подобных ситуациях можно сделать. При этом целесообразно для оценки эффективности подобных курсов измерять уровень развития ЭИ у студентов в начале и по окончании занятий, а на основе собранных данных принимать решения о необходимости дальнейшего совершенствования курса.

Также рекомендуется проводить дополнительные внеурочные мероприятия, посвященные эмоциональности и способам ее регуляции. Например, на тематических мастер-классах приглашенные практикующие врачи могут поделиться реальным опытом взаимодействия с пациентами, описать возникающие в процессе коммуникации сложности, обсудить возможные способы реагирования, а также дать конструктивную обратную связь студентам по предлагаемым ими решениям.

Для развития у студентов-отличников навыка контроля собственной экспрессии необходимо, чтобы преподаватели не выказывали таким студентам особого отношения. Чем больше обучающийся привык к успеху, тем сложнее ему переживать неудачи. Поэтому следует меньше выделять таких студентов, не нагружать их ожиданиями, чтобы не создавать для них дополнительное напряжение от необходимости соответствовать важной роли.

Для балансировки полученных различий уровня ЭИ в зависимости от гендера для организации образовательного процесса можно предложить следующее: при проведении тренингов на развитие ЭИ, в которых требуется понимать и озвучивать собственные эмоции, девушек следует вовлекать преимущественно как участников процесса, а мужчин – как наблюдателей, которые при обсуждении дают комментарии о своем видении только что проанализированной ситуации.

В дальнейших исследованиях можно определять, какие из перечисленных педагогических идей будут эффективны в поставленной задаче и как именно необходимо развивать для этого медико-педагогический дискурс (Kloktunova et al., 2018).

Комментарий об открытом доступе к данным, этике, конфликте интересов

Исследование проводилось в соответствии с правилами этики. Доступ к результатам исследования является открытым. Конфликт интересов отсутствует.

Список литературы

- Аврамова, Т. И. Развитие эмоционального интеллекта у студентов средствами гештальт-тренинга // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-8. – С. 302–309.
- Арлашкина, О. В., Романенко, Ю. Н. Особенности формирования учебного опыта студентов на потоковых курсах по развитию гибких навыков в рамках смешанного обучения // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 2. – С. 16–22.
- Ахмадуллина, Д. Н., Юсупова, Г. В. Специфика взаимосвязи эмоционального интеллекта и креативности у работников банка с различным уровнем должности // Трибуна ученого. – 2019. – № 6. – С. 1–7.
- Бабанова, Т. В. Взаимосвязь эмоционального интеллекта, креативности, альтруизма и позитивной энергии у сотрудников сферы продаж // Человеческий капитал. – 2019. – № 6-2(126). – С. 252–256.
- Барсукова, М. И., Ремпель, Е. А. Реализация речевых тактик утешения, сочувствия и поддержки в профессиональной коммуникации врача // Медицинский дискурс: вопросы теории и практики: Материалы 6-й Всероссийской научно-практической и образовательной конференции с международным участием. – Тверь: Ред. изд. центр Твер. гос. мед. акад., 2018. – С. 7–12.
- Белобородов, А. М., Сыманюк, Э. Э. Устойчивость развития эмоционального интеллекта будущих специалистов // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. – № 7. – С. 109–127. – DOI:10.17853/1994-5639-2018-7-109-127
- Ветлужская, М. В., Абрамова, А. А., Сердакова, К. Г., Быкова, Е. Е., Хамматова, Р. С., Шурупова, Р. В. Особенности эмоционального интеллекта и эмпатических способностей у студентов медицинского вуза // Интеграция образования. – 2019. – Т. 23. – №. 3. – С. 404–422. – DOI:10.15507/1991-9468.096.023.201903.404-422
- Воробьева, М. А. Связь эмоционального интеллекта и синдрома эмоционального выгорания у студентов // Образование и наука. – 2016. – № 4. – С. 80–94. – DOI: 10.17853/1994-5639-2016-4-80-94
- Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 544 с.
- Ермаков, Д. С. Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков // Образовательная политика. – 2020. – №1(81). – С. 104–112.
- Ерофеева, А. В. Условия развития эмоционального интеллекта студентов средствами иностранного языка // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 6(37). – С. 148–152.
- Кешвединова, А. А. Развитие эмоционального интеллекта как способ профилактики эмоционального выгорания у студентов-медиков // Forcipe. – 2020. – Т. 3. – С. 562–563.
- Клепалова, Ю. Г. Развитие эмоционального интеллекта у студентов юридической специальности. – Екатеринбург, 2017. – 80 с.
- Клоктунова, Н. А., Барсукова, М. И., Ремпель, Е. А., Мальцагов, Х. М., Кузьмин, А. М. Основные коммуникативные характеристики современного медико-педагогического дискурса // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 5. – С. 29–32. – DOI:10.25586/RNU.NET.18.05.P.29
- Князев, Е. Б., Иноземцева, Н. П. Эмоциональный интеллект у студентов с одинаковой степенью подчиняемости // За качественное образование. Материалы IV Всероссийского форума (с международным участием). – Саратов: СГМУ им. В.И. Разумовского, 2019. – С. 268–272.
- Князев, Е. Б., Сергеев, А. С. Взаимосвязи мотивов студентов и параметров оценки качества образования // За качественное образование. Материалы V Всероссийского форума. – Саратов: СГМУ им. В.И. Разумовского, 2020. – С. 254–259.
- Кобякова, О. С., Деев, И. А., Куликов, Е. С., Малых, Р. Д., Тюфилин, Д. С. Эмоциональный интеллект и его роль в профессиональном успехе // Живая психология. – 2018. – Т. 5. – № 4. – С. 329–344. – DOI:10.18334/Ip.5.4.39890
- Кондратенко, А. Б., Кондратенко, Б. А. Развитие эмоционального интеллекта в современном образовании // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2019. – № 2(56). – С. 104–108.

- Котомина, О. В. Исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и академической успеваемости студентов университета // *Образование и наука*. – 2017. – Т. 19. – № 10. – С. 91–105. – DOI:10.17853/1994-5639-2017-10-91-105
- Криницкая, М. Ю., Борзова, Т. А. Изучение специфики отношения к гибким навыкам студентов вуза при обучении деловой коммуникации // *Образование и саморазвитие*. – 2021. – Т. 16. – № 4. – С. 93–104. – DOI:10.26907/esd.16.4.08
- Лебеденко, М. С. Изучение взаимосвязи между уровнем социального интеллекта и показателями эмоционального интеллекта // *Психология и педагогика в Крыму: пути развития*. – 2020. – № 4. – С. 129–135.
- Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // *Психологическая диагностика*. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
- Молчанова, Л. Н., Блинова, К. В. Взаимосвязи эмоционального интеллекта и психического выгорания волонтеров-медиков в условиях профессионально ориентированной волонтерской деятельности // *Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика*. – 2021. – Т. 11. – № 3. – С. 181–193.
- Попп, Т. В. Развитие эмоционального интеллекта в процессе обучения студентов // *Гуманитарный трактат*. – 2018. – № 30. – С. 23–25.
- Рогова, Е. Е. Особенности эмоционального интеллекта у подростков с разной степенью увлеченности компьютерными играми // *Мир науки*. – 2018. – Т. 6. – № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/128PSMN618.pdf>
- Симатова, О. В. Специфика эмоционального интеллекта студентов вуза, обучающихся на различных факультетах // *Известия Иркутского государственного университета*. – 2017. – Т. 22. – С. 104–114.
- Тимошкина, М. В., Айварова, Н. Г. Индивидуальный образовательный маршрут по формированию гибких навыков в условиях высшего образования // *Бизнес. Образование. Право*. – 2021. – № 3(56). – С. 467–471. – DOI: 10.25683/VOLBI.2021.56.378
- Уварина, Н. В., Савченков, А. В. Формирование гибких навыков молодежи в условиях социального партнерства // *Современная высшая школа: инновационный аспект*. – 2021. – Т. 13. – № 1(51). – С. 78–85. – DOI:10.7442/2071-9620-2021-13-1-78-85
- Хакимова, Е. К. Формирование эмоциональной компетентности у студентов – будущих педагогов-психологов // *Образование и саморазвитие*. – 2014. – №4(42). – С. 90–95.
- Ширко, С. М. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и психологического здоровья у студентов // *Вопросы психического здоровья детей и подростков*. – 2017. – Т. 17. – № S2. – С. 268–269.
- Ширко, С. М. Эмоциональный интеллект как предиктор психологического здоровья у студентов // *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*. – 2019. – № 2. – С. 624–632. – DOI:10.33910/herzenpsyconf-2019-2-77
- Юсупова, Г. В. Состав и измерение эмоциональной компетентности: автореф. дис. канд. психол. наук. – Казань, 2006. – 20 с.
- Checa, P., Fernández-Berrocal, P. The Role of Intelligence Quotient and Emotional Intelligence in Cognitive Control Processes // *Frontiers in Psychology*. – 2015. – Vol. 6. – 1853. – DOI:10.3389/fpsyg.2015.01853
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates // *Emotion review*. – 2016. – Vol. 8. – No. 4. – P. 290–300. – DOI:10.1177/1754073916639667
- Sánchez-Álvarez, N. A., Martos, P., Extremera, N. Meta-Analysis of the Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Performance in Secondary Education: A Multi-Stream Comparison // *Frontiers in Psychology*. – 2020. – Vol. 11. – 1517. – DOI:10.3389/fpsyg.2020.01517
- Serrat, O. Understanding and Developing Emotional Intelligence / *Knowledge Solutions*. – 2017. – P. 329–339. – Springer: Singapore.
- Shafait, Z., Khan, M. A. An assessment of students' emotional intelligence, learning outcomes, and academic efficacy: A correlational study in higher education // *PLoS ONE*. – 2021. – Vol. 16(8). – e0255428. – DOI: 10.1371/journal.pone.0255428

References

- Akhmadullina, D. N., & Yusupova, G. V. (2019). The specifics of the relationship of emotional intelligence and creativity among bank employees with different levels of position. *Tribuna uchenogo – Tribune of the Scientist*, 6, 1–7.
- Arlashkina, O. V., & Romanenko, Yu. N. (2021). Features of the formation of students' learning experience in stream courses on the development of soft skills in the framework of mixed learning. *Vestnik pedagogicheskikh nauk – Bulletin of Pedagogical Sciences*, 2, 16–22.
- Avramova, T. I. (2017). Emotional intelligence development by the terms of gestalt training. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of Modern Teacher Education*, 56-8, 302–309.
- Babanova, T. V. (2019). Relationship of emotional intelligence, creativity, altruism and positive energy in the employees of the sales sector. *Chelovecheskij kapital – Human Capital*, 6-2(126), 252–256.
- Barsukova, M. I., & Rempel, E. A. (2018). *Implementation of speech tactics of consolation, sympathy and support in the doctor's professional communication*. In *Medical Discourse: Questions of Theory and Practice. Materials of the 6th All-Russian Scientific, Practical and Educational Conference with International Participation* (pp. 7–12). Red. izd. centr Tver. gos. med. akad.
- Beloborodov, A. M., & Symaniuk, E. E. (2018). Stability of development of future professionals' emotional intelligence. *Obrazovanie i nauka – The Education and Science Journal*, 20(7), 109–127. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-7-109-127>
- Checa, P., & Fernández-Berrocal, P. (2015) The Role of Intelligence Quotient and Emotional Intelligence in Cognitive Control Processes. *Frontiers in Psychology*, 6, 1853. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01853>
- Ermakov, D. S. (2020). The development of soft skills in a personalized model of education. *Obrazovatel'naya politika – Education policy*, 1(81), 104–112.
- Erofeeva, A. V. (2012). Conditions for the development of the students' emotional intelligence by using foreign language aids. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The world of Science, Culture, Education*, 6(37), 148–152.
- Goleman, D. (2021). *Emotional intelligence. Why it might mean more than IQ*. Mann, Ivanov i Ferber.
- Keshvedinova, A. A. (2020). Development of emotional intelligence as a way to prevent burnout among medical students. *Forcipe*, 3, 562–563.
- Khakimova, E. K. (2014). The development of emotional competence of students – future teachers-psychologists. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and Self-development*, 4(42), 90-95.
- Klepalova, Yu. G. (2017). *Development of emotional intelligence in law students*. Ekaterinburg.
- Kloktunova, N. A., Barsukova, M. I., Rempel, E. A., Maltsagov, Kh. M., Kuzmin, A. M. (2018). The main communicative characteristics of modern medical and pedagogical discourse. *Vysshee obrazovanie segodnya – Higher Education Today*, 5, 29–32. <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.18.05.P.29>
- Knyazev, E. B., & Inozemtseva, N. P. (2019). *Emotional intelligence among students with the same degree of subordination*. In *Proceedings of the 4th All-Russian Forum. For Quality Education* (pp. 268–272). SGMU im. V. I. Razumovskogo.
- Knyazev, E. B., & Sergeev, A. S. (2020). *Relationships between students' motives and parameters for assessing the quality of education*. In *Proceedings of the 5th All-Russian Forum. For Quality Education* (pp. 254–259). SGMU im. V. I. Razumovskogo.
- Kobyakova, O. S., Deev, I. A., Kulikov, E. S., Malyh, R. D., & Tyufilin, D. S. (2018). The role of emotional intelligence in professional success. *Zhivaya psikhologiya*, 5(4), 329–344. <https://doi.org/10.18334/lp.5.4.39890>
- Kondratenko, A. B., & Kondratenko, B. A. (2019). Development of emotional intelligence in modern education. *Vestnik Kaliningradskogo Filiala Sankt-Peterburgskogo Universiteta Mvd Rossii – Bulletin of the Kaliningrad branch of the Saint-Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2(56), 104–108.
- Kotomina, O. V. (2017). Investigation on the relationship between emotional intelligence and academic achievement of university students. *Obrazovanie i nauka. – The Education and Science Journal*, 19(10), 91–105. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-10-91-105>

- Krinitckaya, M. Yu., & Borzova, T. A. (2021) University Students' Attitudes to Soft Skills in Business Communication Training. *Obrazovanie i samorazvitie. – Education and Self-Development*, 16(4), 93–104. <https://doi.org/10.26907/esd.16.4.08>
- Lebedenko, M. S. (2020). Studying the relationship between the level of social intelligence and indicators of emotional intelligence. *Psihologiya i pedagogika v Krymu: puti razvitiya. – Psychology and Pedagogy in Crimea: Ways of Development*, 4, 129–135.
- Lyusin, D. V. (2006). A New Method for Measuring Emotional Intelligence: the EI Questionnaire. *Psihologicheskaya diagnostika – Psychological diagnostics*, 4, 3–22.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Molchanova, L. N., & Blinova, K. V. (2021). Interconnection of emotional intelligence and mental burnout of medicine volunteers in the conditions of professionally oriented volunteering activities. *Izvestiya YUgo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika – Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogy*, 11(3), 181–193.
- Popp, T. V. (2018). Development of emotional intelligence in the process of student learning. *Gumanitarnyj traktat – Humanitarian Treatise*, 30, 23–25.
- Rogova, E. E. (2018). Features of emotional intelligence in adolescents with varying degrees of enthusiasm for computer games. *Mir nauki. Pedagogika i psihologija – World of science. Pedagogy and Psychology*, 6(6). <https://mir-nauki.com/PDF/128PSMN618.pdf>
- Sánchez-Álvarez, N. A., Martos, P., & Extremera, N. (2020). Meta-Analysis of the Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Performance in Secondary Education: A Multi-Stream Comparison. *Frontiers in Psychology*, 11, 1517. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01517>.
- Serrat, O. (2017). Understanding and Developing Emotional Intelligence. In *Knowledge Solutions* (pp. 329–339). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9_37
- Shafait, Z., & Khan, M. A. (2021). An assessment of students' emotional intelligence, learning outcomes, and academic efficacy: A correlational study in higher education. *PLoS ONE*, 16(8), e0255428. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255428>
- Shirko, S. M. (2017). Relationship between emotional intelligence and psychological health among students. *Voprosy psihicheskogo zdorov'ya detej i podrostkov – Mental Health of Children and Adolescent*, 17(S2), 268–269.
- Shirko, S. M. (2019). Emotional intelligence as a predictor of students' psychological health. *Gercenovskie chteniya: psihologicheskie issledovaniya v obrazovanii – The Herzen University Conference on Psychology in Education*, 2, 624–632. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2019-2-77>
- Simatova, O. V. (2017). Specificity of emotional intellect of university students studying at different faculties. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. – The Bulletin of Irkutsk State University*, 22, 104–114.
- Timoshkina, M. V., & Ayvarova, N. G. (2021). Individual educational route for the formation of flexible skills in higher education. *Biznes. Obrazovanie. Pravo – Business. Education. Law*, 3(56), 467–471. <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2021.56.378>
- Uvarina, N. V., & Savchenkov, A. V. (2021). Formation of flexible skills of young people in the conditions of social partnership. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt – Contemporary Higher Education: Innovative aspects*, 13(1(51)), 78–85. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2021-13-1-78-85>
- Vetluzhskaya, M. V., Abramova, A. A., Serdakova, K. G., Bykova, E. E., Khammatova, R. S., & Shurupova, R. V. (2019). Characteristics of Emotional Intelligence and Empathic Abilities in Medical Students. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 23(3), 404–422. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.096.023.201903.404-422>
- Vorobyeva, M. A. (2016). Connection of the emotional intellect and the emotional burnout of students. *Obrazovanie i nauka – The Education and Science Journal*, 4, 80–94. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-4-80-94>
- Yusupova, G. V. (2006). *Composition and measurement of emotional competence* [Extended abstract of Cand. Sc. (Psychology) Dissertation, Tatar State University of Humanities and education]. DissersCat Dissertations Library. <https://www.disserscat.com/content/sostav-i-izmerenie-emotsionalnoi-kompetentnosti>

УДК 37.013.43

Развитие поликультурного образования в Татарстане и Казахстане

Гузалия Ж. Фахрутдинова¹, Зарина Р. Ибраева², Кульжанат Н. Булатбаева³

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: gdautova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3416-5300>

² Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан

E-mail: zarinch86@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8333-0811>

³ Национальная академия им. И. Алтынсарина, Астана, Казахстан

E-mail: kulzhanat.bulatbayeva@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7288-8120>

DOI: 10.26907/esd.18.3.12

EDN: ВРYYGC

Дата поступления: 1 марта 2023; Дата принятия в печать: 1 июня 2023

Аннотация

Актуальность исследования определяется тем, что этническая педагогика, имеющая богатые традиции, должна стать одним из инструментов воспитания молодежи на фоне современной глобализации. Педагогическая наука будет значительно более действенной при обращении к тем ценностям, которые содержатся в устном творчестве, в обычаях и традициях народов. Цель исследования – раскрыть механизмы и инструменты этнопедагогики в поликультурном образовании. Ведущий метод исследования – моделирование. Он позволяет рассмотреть поликультурное образование как процесс целенаправленного и осознанного овладения определенным типом полиэтнической культуры, формирование которой происходит через межэтническую интеграцию, социальную адаптацию личности в условиях многонационального общества, познание культурного пласта языка, отражающего ценности того или иного народа. Новизной исследования является авторская модель, которая показывает процесс становления и совершенствования поликультурного образования в элементах этнопедагогики и методологических положениях педагогического процесса. Практическая ценность исследования обусловлена решением группы воспитательных задач, связанных с сохранением культурной самобытности учащихся: выработки у них толерантного поведения, уважения к культурным различиям, межэтнической интеграции, освоением ими общего и уникального в традициях, образе жизни, ценностях рядом живущих народов.

Ключевые слова: поликультурное образование, этническая идентичность, культурологический аспект языка, универсальные и уникальные ценности народа.

Development of Multicultural Education in Tatarstan and Kazakhstan

Guzaliya Fahrutdinova¹, Zarina Ibrayeva², Kulzhanat Bulatbayeva³

¹ *Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Tatarstan*

E-mail: gdautova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3416-5300>

² *L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan*

E-mail: zarinch86@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8333-0811>

³ *Y. Altynsarin National Academy of Education, Astana, Kazakhstan*

E-mail: kulzhanat.bulatbayeva@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7288-8120>

DOI: 10.26907/esd.18.3.12

EDN: BPYYGC

Submitted: 1 March 2023; Accepted: 1 June 2023

Abstract

The research relevance can be explained by the fact that ethnic pedagogy with its rich traditions and experience in educating young people should serve as a tool in the context of globalization. Pedagogical science will be effective in addressing the values that lie in oral creativity and within customs and traditions of peoples. The study aims to reveal the mechanisms and tools of ethnic pedagogy in a multicultural educational environment. The leading research method is modeling. This method enables us to consider the development of multicultural education as a process of purposeful and conscious mastery of a certain type of multiethnic culture, the formation of which occurs through interethnic integration, social adaptation of the individual in a multinational society, through the knowledge of the cultural layer of the language reflecting the values. The author's developed model shows the process of formation and improvement of multicultural education in the elements of ethnic pedagogy and methodological provisions of the pedagogical process. The significance of the study lies in the combination of solutions to educational tasks for preservation of human cultural identity, development of tolerant behavior and respect for cultural differences of interethnic integration, development of common and unique traditions, lifestyle, values of nearby peoples.

Keywords: multicultural education, ethnic identity, cultural aspect of language, universal and unique values of people.

Введение

Современный мир многообразен прежде всего благодаря населению, состоящему из представителей разных национальностей. К числу таких полиэтнических, поликонфессиональных стран относятся Россия с рядом автономных республик, Казахстан, Германия и др. (Dzhurinskiy, 2002).

Современное общество стратегически верно определило единственно верную позицию относительно представителей разных этнических групп: все люди на Земле равноправны, все имеют богатые народные традиции, которые достойны уважения. В то же время глобализация унифицирует людей на почве общих проблем, а высокий темп жизни не позволяет глубоко осознать этнические корни, духовно-нравственные ценности, накопленные предками.

Между тем, основанием культурных различий является *национально-этническая принадлежность*, так как существование разных народов – русских, татар, казахов, африканцев, немцев – отражает как формальное различие между ними (внешние данные, языковые особенности, темперамент), так и различие в социокультурной жизни.

Исходя из национально-этнической принадлежности как важного критерия *межкультурных различий*, исследователи из Татарстана и Казахстана выделяют некоторые особенности этнической идентичности, влияющие на *внутриэтническое и межэтническое взаимодействие* (Рисунок 1).

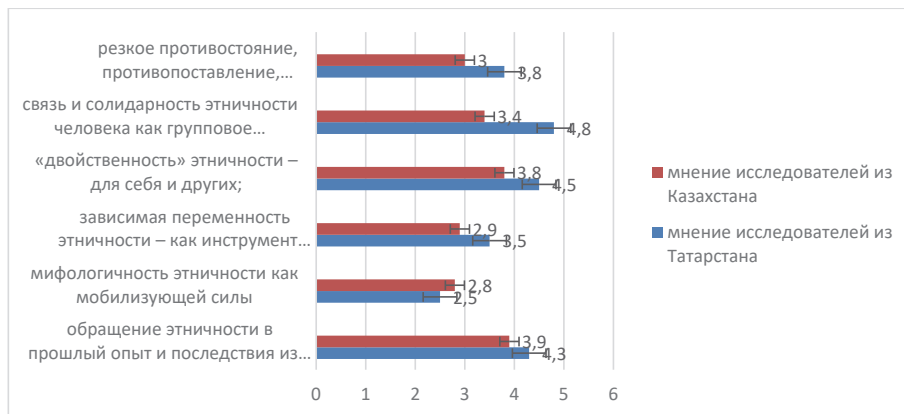


Рисунок 1. Исследование понятия «этническая принадлежность»

Посредством родного языка происходит усвоение не только парадигматики языка, но и множества понятий, отражающих духовно-нравственные ценности того или иного народа. По большому счету, в любом языке мы найдем универсальное (общечеловеческое) и уникальное (идентичное). Так, занимаясь животноводством, казахи давали наименования животным по масти, по возрасту, по упитанности, по кратности отела, и их лексика этой тематической группы значительно превышает по количеству соответствующую лексику в языке тех народов, которые занимались растениеводством. А язык народов, занимающихся растениеводством, богат метафорами, основанными на переносе свойств растения на функции живых существ. Язык отражает ментальность человека, социума, этноса, родственных этнических групп, имеющих древние общие корни, является средством аккумуляции познавательной деятельности человека на протяжении всего существования этноса. Однако глобализация общества имеет очевидную тенденцию к стиранию своеобразия этносов, наполняя язык общими для всех народов словами, связанными с техникой и технологиями.

Нам было интересно исследовать этническую принадлежность как критерий межкультурных отличий среди жителей Татарстана и Казахстана: эти народы восходят к единым тюркским корням, общаясь, они в основном понимают друг друга, так как их лексика наполовину общая, отражает общность культуры. Важно учесть и тот факт, что в VII-VIII веках проповедниками мусульманской религии среди казахов были татары. Проповедники мусульманства в значительной степени ассимилировались в казахской среде, однако включиться в родовое дерево казахов у них не получилось, так как исторически казахи представляют собой народ со строгими родо-племенными связями. Знание дедов семи поколений было своего рода засло-

ном для проникновения пришельцев из других этнических групп. Даже при захоронении им выделялось отдельное место.

Оба народа имели межэтническое взаимодействие как друг с другом, так и с народами славянского происхождения. С этим связан тот факт, что часть татарского народа, в силу общественно-исторических причин, приняла крещение, хотя большая часть все-таки придерживается мусульманской религии.

Для казахского народа активное взаимодействие с другими этническими группами началось в советский период на основе русского языка. При этом казахский язык сохранил своеобразие: хотя советизмы активно присутствуют в современном казахском языке, они воспринимаются как заимствования. Другая картина обнаруживается в южных регионах, где казахи тесно общаются с узбеками, уйгурами: здесь заметно взаимовлияние родственных языков тюркского происхождения. Эти факторы не могут не влиять на национальную самоидентификацию современных казахов и татар.

Как видно из краткого экскурса в историю межнационального и межкультурного взаимодействия, язык отражает ментальный мир не только отдельной личности, но и всего этноса. Паремиологический фонд языка сохраняет уникальность народа, его духовные ценности. В поликультурном образовании язык должен стать важным метапредметным средством, отражающим «дух» народа (Humboldt, 1984).

Этничность человека основана на существенной характеристике этноса – его языке. В «Педагогической антропологии» Б. М. Бим-Бада выделено, что язык соединяет «в одно великое целое прошедшие поколения с живущими и грядущими» (Bim-Bad, 1998). Посредством языка происходит усвоение не только его парадигматики, но и множества понятий: это «воззрения на предметы, мысли, чувства, естественные образы, верования, поэзия, логические понятия и философские воззрения».

Статья является результатом исследования НТП 11465474 «Научные основы модернизации системы образования и науки» (2021-2023 гг., Национальная академия образования имени Ыбрая Алтынсарина).

Обзор литературы

Если сравнить подходы к поликультурному образованию в постсоветском пространстве и в дальнем зарубежье, то можно заметить существенные отличия.

Во многих странах разработаны такие стратегии воспитания и обучения, в которых предусмотрены основные направления поликультурного воспитания, связанные с:

- глубокими национально-историческими и культурными различиями (например, в Испании);
- колониальными метрополиями (например, в Великобритании, Франции, Голландии);
- результатами массовой добровольной иммиграции (например, в США, Канаде, Австралии).

Позитивное социопедагогическое направление в раскрытии «плюралистического поликультурализма» представлено в работах Дайяны Равич (Ravich, 2010). Поэтому в американской педагогике особое внимание уделяется проблемам учащихся из этнических меньшинств, демонстрирующих низкий уровень знаний, и вопросам адаптации темнокожих школьников в социуме с нормами и основами «белой» культуры, что составляет базу американского образования. Решение этих проблем американские педагоги видят в осуществлении поликультурного воспитания, направленного на:

1) создание благоприятных условий для школьников из этнических меньшинств с целью эффективного приобщения их к «белой» культуре;

2) поддержание ценностей темнокожих меньшинств через их традиции и обычаи;

3) реформирование учебно-воспитательного процесса в школах с учетом привычек и обычаев этнических меньшинств.

В XXI веке, исходя из документов ЮНЕСКО, главная задача школы – помочь людям улучшить связь между странами и этническими группами, научить их жить в согласии и мире. Поликультурное образование призвано помочь людям осознать их место в жизни, научить их чтить свои происхождение, традиции, обычаи и уважать культуру других народов и рас. В этом и состоит суть поликультурного образования.

Рассматривая зарубежный опыт, мы можем сослаться на деятельность некоммерческой Национальной ассоциации мультикультурного образования (<https://journalistsresource.org/education/multicultural-education-schools/>). Ассоциация сформулировала стратегию, которая заключается в том, что каждый студент является представителем своей этнической группы, он знает и понимает, какой вклад внесли представители его народа в развитие человечества. Известна многим и позиция формирования гражданина мира, когда каждый обучающийся чувствует себя прежде всего гражданином мира и способен адаптироваться к разным культурам в глобальном мире.

Большинство ученых раскрывают сущность понятия «поликультурализм» с позиции проблем своей страны. Некоторые исследователи понятие «поликультурное воспитание» раскрывают в контексте дискриминации темнокожих меньшинств (Klimova, 2017).

В постсоветской среде акцент поликультурного образования смещается на содержание образования, на отбор учебного материала для развития критического взгляда на существующее положение, реализацию специально ориентированной педагогической системы, в том числе актуализацию в образовательной среде мероприятий по возрождению обычаев и традиций народов, представители которых обучаются в этой школе.

Д. С. Лихачев говорил, что язык, отторгнутый от народа, станет песком во рту. В языке отражается национальный характер, духовно-нравственные ценности, общечеловеческие правила существования в социуме (Likhachev, 1989).

Экономические, общественные, политические связи между странами и регионами помогают развитию поликультурного образования. Примером могут служить взаимоотношения между Татарстаном и Казахстаном.

Эта позиция отражена и в работе Харт: исследователь отмечает необходимость интеграции языка и культуры обучающихся – представителей других этносов – в общую программу развития школы или вуза. Так, в рамках той или иной темы обсуждения учитель приводит пословицы и поговорки не только одного народа, но и тех народов, представители которых обучаются в этом классе. Тогда у этих малых групп появляется живой интерес к обучению, при этом педагог должен демонстрировать истинный интерес к их культуре, истории, произведениям литературы и других видов искусства (Hart, 2005).

Сегодня поликультурность в Республике Казахстан определяется государственной национально-языковой политикой, принципы языковой политики отражены в Конституции Республики Казахстан, а также в законах об образовании и в Государственной программе функционирования и развития языков в стране.

Содержание поликультурного образования в Республике Казахстан многоаспектно и отражено во многих трудах казахстанских ученых. В монографических работах З. К. Ахметжановой (Akhmetzhanova, 1989), Э. Д. Сулейменовой (Suleimenova, 2016), Н. Ж. Шаймерденовой (Shaimerdenova, 2019), и др. исследованы: динамика языковой ситуации в стране, языковой политики и ее эффективности; направления и модели языкового планирования; терминологизации метаязыка на казахском и русском языках и мн. др.

Языковая ситуация в Татарстане: её история, развитие, регулирование межэтнической коммуникации – описаны в работах Л. М. Мухарьямовой (Mukharyamova, 2003), Л. В. Сагитовой (Sagitova, 1998), Г. Р. Столяровой (Stolyarova, 2005), Г. Ж. Фахрутдиновой (Fahrutdinova, 2018; Fahrutdinova & Solovyova, 2014). Всевозможные аспекты двуязычия освещаются в трудах Н. Н. Алиевой (Alieva, 2007), Л. К. Байрамовой (Bayramova, 1996), В. Г. Гайфуллина (Gaifullin, 1999), З. А. Исхаковой, Р. И. Зинурова, Р. Н. Мусиной (Iskhakova, 2002), Ф. Г. Сафина (Safin, 2000). В Республике Татарстан изучению национального компонента посвящены труды В. Г. Гайфуллина (Gaifullin, 1999), Ф. Ф. Харисова (Kharisov, 1999), И. Г. Амирхана (Amirkhan, 2003) и др.

Работы Л. К. Байрамовой наиболее важны в региональных исследованиях. Она была первой, кто выдвинул идею, известную как «языковая модель Республики Татарстан», и определил модель государственного языка (Bayramova, 1996). Она подчеркивает важность изменений языкового состояния в республике при взаимодействии татарской и русской культур, а также преобразование национального состава и менталитета.

В основе модели использования культурологического фонда языков в поликультурном образовании лежит:

1) целостный подход к языку как метапредметному средству, означающий использование паремиологического фонда языка на уроках всех предметов (создание педагогическим коллективом банка устойчивых средств языка, «прикрепленных к изучаемым программным темам»);

2) методика применения отобранного культурологического фонда через систему педагогических приемов в учебном процессе;

3) «вывод» обсуждаемой проблемы в рамках изучаемой темы на внеурочное мероприятие, интеграция усилий педагогов в общем воспитательном мероприятии (педагогические и лингвистические конкурсы, диалоговые площадки, теломосты, КВН и др.);

4) организация встреч с представителями старшего поколения, владеющими ценностными свойствами языка;

5) организация системных исследовательских и проектных работ обучающихся (создание сравнительно-сопоставительных словарей, подготовка сборника лучшего использования паремиологического фонда языка, темы научных проектов по выявлению духовно-нравственных ценностей, отраженных в языке).

Указанные в данном исследовании концептуальные положения способствуют созданию модели дальнейшего развития поликультурного образования и воспитания. Данная модель имеет перспективные инновации для формирования поликультурного пространства как подсистемы, основывающейся на гуманотворческой парадигме образования.

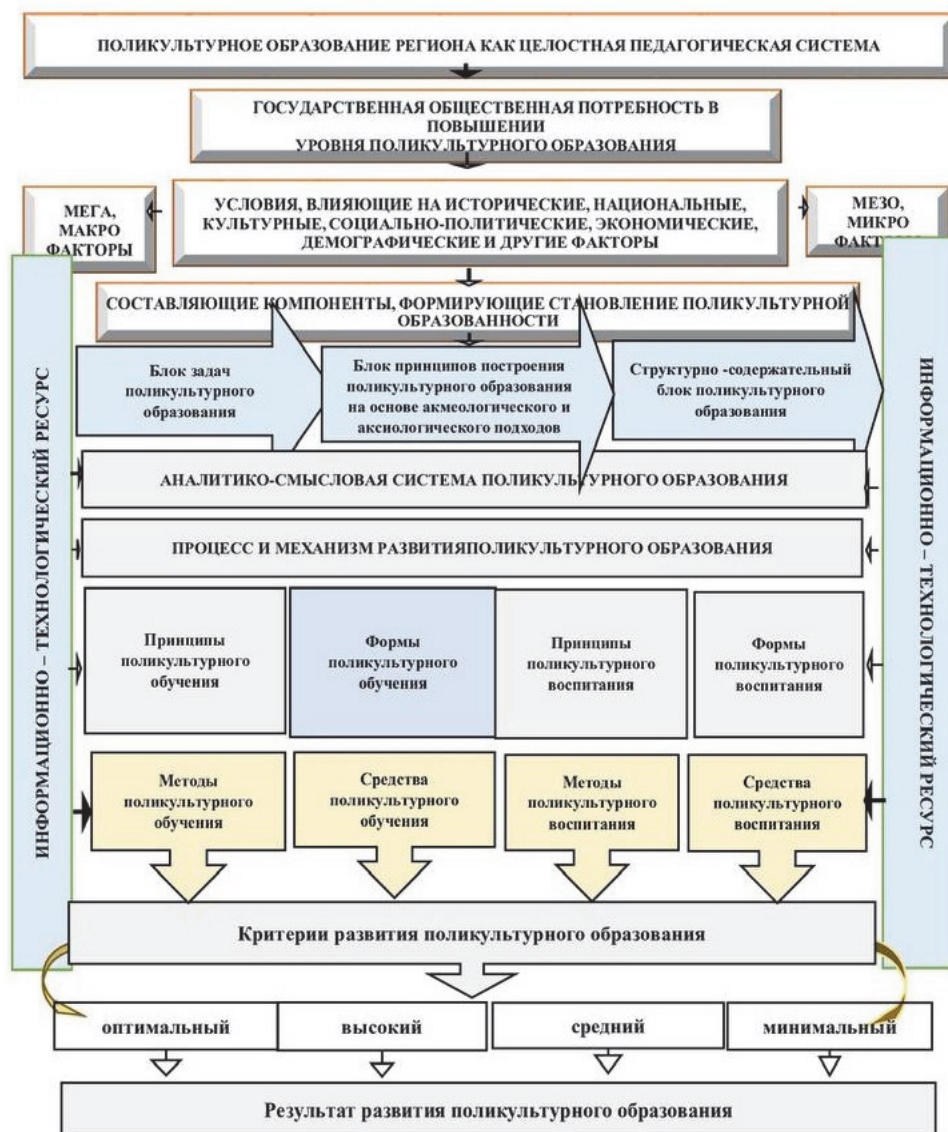


Рисунок 2. Модель развития поликультурного образования на основе гуманитарной парадигмы образования

Предложенная модель конкретизируется в зависимости от выбранного средства реализации поликультурного образования. В нашем случае мы рассматриваем паремнологический фонд языка, существенно влияющий на развитие поликультурной личности при педагогически правильной организации обучения, что предполагает:

- 1) внедрение в учебную программу контента культурного фонда языка народов, проживающих на данной территории, и мировых языков;
- 2) совершенствование базовых дисциплин с этнокультурной проблематикой и селекция культурологического материала в рамках сопоставляемых;

3) введение идеи диалога культур, как приоритета и ценности поликультурного образования, и формирование перехода в мировую, региональную и национальную культуры посредством языков и культуры.

Предложенная выше общая модель поликультурного образования конкретизируется нами посредством использования языка как средства обучения и воспитания.

Необходимость социального, педагогического, научного и методического обоснования подготовки к поликультурному образованию вызвана осуществлением учителем профессиональных задач в условиях изменяющейся среды региона. В связи с этим определение этнопедагогического потенциала языков в поликультурной среде помогает осознать значимость и ценность каждой личности, важность единства и согласия народов.

Материалы и методы исследования

При проведении исследовательской работы применялись *теоретические методы*: анализ достоверных литературных источников; теоретическое моделирование исследуемого процесса; систематизация и обобщение собственных научных наработок и достоверные факты опыта в русле изучаемых проблемных вопросов. *Эмпирические методы*: диагностические методы – беседа, тестирование, обобщение независимых характеристик; тип обсервационного наблюдения, самонаблюдение; *праксиметрические методы*: изучение и анализ продуктов деятельности; экспериментальная проверка данных на констатирующем, формирующем и контрольном этапах; сопоставительный анализ полученных результатов. *Методы математической статистики и графического изображения результатов*.

Экспериментальная база исследования

Опытно-экспериментальная база исследования: Казанский федеральный университет, г. Казань, РФ, Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, г. Астана, РК; школы Казахстана и Татарстана.

Выбор экспериментальной базы исследования обусловлен прежде всего наличием в образовательных программах задач познания особенностей разных культур через языковые предметы. В этом плане исследователям был интересен аспект подготовки специалистов-педагогов, обучающихся иностранным языкам, а также реализация учителями родных и иностранных языков поликультурного образования в учебно-воспитательном процессе.

Образовательные программы педагогических специальностей «Иностранный язык: 2 иностранных языка» в ЕНУ им. Л. Н. Гумилева (г. Астана, Казахстан), «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», «Право и иностранный (английский) язык» и «Родной (татарский) язык и литература и иностранный (английский) язык» в КФУ (г. Казань, Татарстан) предполагают изучение иностранных языков, учет родного языка и соответственно родной культуры обучающихся, опора на русский язык как государственный, изучение культуры носителей изучаемых иностранных языков.

Цель исследования: обоснование проблем и разработка модели развития поликультурного образования через метапредметные функции языка как средства отражения ценностей народа.

Задачи исследования:

1) рассмотрение проблемы развития поликультурного образования через национальное своеобразие языков и ее концептуальное обоснование в условиях разработки и внедрения новых образовательных программ;

2) выявление духовно-нравственных ценностей близкородственных народов на основе анализа паремиологического фонда их языков;

3) сравнительно-сопоставительное исследование паремиологического фонда близкородственных и мировых языков (на примере английского и русского языков);

4) представление модели системного использования паремиологического фонда языков в поликультурном образовании;

5) описание результатов экспериментальной работы по проблеме.

Содержание образовательных программ «Педагогика», «Психология», «Этнопедагогика», «Методика преподавания иностранного языка» регламентирует подготовку педагогов с двумя профилями подготовки, способных решать профессиональные задачи, включающие диагностику, профилактику, коррекцию, реабилитацию, адаптацию, психолого-педагогическое сопровождение дошкольного, общего, профессионального и дополнительного образования.

Поэтому в качестве экспериментальной и контрольной групп были взяты студенты четвертого курса, которые уже прошли изучение таких дисциплин, как «Педагогика», «Психология», «Этнопедагогика», «Методика преподавания иностранного языка». Объектами поликультурного образования в образовательных программах в рамках изучаемых курсов явились:

– мировоззренческий аспект обучающихся;

– поведенческий аспект обучающихся в образовательном процессе и внеучебной деятельности, общий эмоциональный интеллект обучающихся;

– аспект критического мышления при анализе программного материала;

– мотивационный аспект восприятия неродной культуры и представителей разных культур, проявление интереса к другой культуре.

Гуманотворческая парадигма образования как методологический ориентир в подборе этнопедагогических инструментов позволяет формировать систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий, обеспечивающих и поддерживающих самопознание личности обучающегося, развитие его неповторимых индивидуальных свойств и качеств.

Результаты и обсуждение

Этапы исследования

Процесс выполнения исследования состоял из 3 этапов, а именно:

1. В ходе выполнения первого этапа поставлена и решена научная проблема развития поликультурного образования и ее концептуальное обоснование в условиях разработки и внедрения новых образовательных программ, обоснован теоретико-эмпирический анализ методолого-теоретического содержания данной проблемы, выдвинуты научно-понятийные категории исследования, выделены проблема, цель и методы исследования, разработаны составляющие и сконструирована схема проведения экспериментальной работы.

2. Второй этап исследования посвящен анализу методолого-теоретических конструктов, обосновывающих концептуальные идеи поликультурного образования, определяющие компонентный состав моделирования и положения взаимосвязи между ними. Разработанная модель способствует целенаправленной, системной реализации концепции развития поликультурного образования на основе гуманотворческой парадигмы, обеспечивающей условия для освоения субъектом ценностных норм, моральных установок, нравственных образцов поведения, опыта эмоционально-оценочного отношения к себе и окружающим.

3. В рамках третьего этапа определены оценочные критерии развития поликультурного образования обучающихся, выделены уровни, произведена экспериментальная проверка ее эффективности на локальном уровне для управления когнитивно-познавательной деятельностью обучающихся и активизации творческого резерва личности обучаемого.

Модель развития поликультурного образования региона как целостная педагогическая система на основе концепции гуманотворческой парадигмы образования направлена на саморазвитие личностных структур и функционирует в ходе совершенствования механизмов самоуправления личностью своим поведением и мыслительными навыками.

Методолого-теоретические основы развития поликультурного образования отражены в ее структуре и содержании, имеющих обучающе-развивающий, светский, гуманотворческий характер, связаны с важными аспектами этнопедагогики. Это положение в образовательных программах представляется как системная организация мониторинга, в основе которой – цикличная диагностика с элементами обучения через идеальные и материальные трехуровневые средства, как разомкнутое, направленное, автоматизированное управление когнитивно-познавательной деятельностью.

Оценочные критерии

Критериями оценивания уровня сформированности поликультурной компетенции стали:

- 1) проявление толерантности к лицам разных социальных групп;
- 2) умение воспринимать в реальном общении представителей разных национальностей, разных религиозных верований и желание понять культурологическую основу их поведения;
- 3) стремление понять культурные особенности в текстах изучаемого языка;
- 4) стремление расширять круг знакомств, проявление экстравертного поведения, открытость, коммуникабельность;
- 5) умение находить друзей среди представителей изучаемого языка и соответствующей иноязычной культуры.

В контингент испытуемых были взяты группы с татарским/казахским или русским языком обучения. Прежде всего обращалось внимание на среду воспитания студентов в школьные годы (сельская/городская школа; языковая среда в школе – татарская/казахская, русская, татарско-русская, русско-татарская).

Группы с русским языком обучения, по сравнению с группами с татарским/казахским языком, оказались в большинстве своем подвижными в плане национальной и этнической идентификации: для них не существует барьера в межкультурной коммуникации, студенты в группе чаще всего экстраверты, они принимают положительно все, что делает молодежь в других странах, не проявляют критического отношения к полярным действиям и процессам природных носителей иной культуры, так как они не являются строгими приверженцами сохранения своей культуры, быстро адаптируются к условиям иной культуры. При этом превалирует групповой, дифференцированный способ контроля и организация когнитивно-познавательной деятельности студентов (см. Таблица 1).

Национальный состав студенческих групп накладывает определенный отпечаток на проявление активности в общении. Так, в группах с татарским/казахским языком обучения студенты более сдержанны в общении, не инициируют контактирование с незнакомыми людьми, проявляют интровертивный характер, в то же время они умеют критически относиться к проявлениям иной культуры, которые

не совпадают с ценностными ориентирами родной культуры (при этом неприятие чужой культуры не находит внешнего проявления), в то же время проявляют точное уважение к лицам любой национальности как к гостям, интерес к их культуре, самостоятельно изучают культуру природных носителей изучаемого языка, особое внимание обращают на объекты и явления иноязычной культуры, которые познают в рамках текста.

Таблица 1. Дифференцированный подход к организации когнитивно-познавательной деятельности в группах студентов в рамках поликультурного образования

Дифференциация вуз	Студенты отбор групп	Пол		Принадлежность к культуре	
		мужской	женский	мусульманской культуры	славянской культуры
КФУ (г. Казань)	Пед. О - 41 20 студентов	6	21	25	-
КФУ (г. Казань)	Пед. О - 42 20 студентов	5	20	14	11
Всего студентов:	40	11	41	39	11
ЕНУ им. Л. Н. Гумилева (г. Астана)	ИЯ - 41 25 студентов	4	21	25	-
ЕНУ им. Л. Н. Гумилева (г. Астана)	ИЯ - 42 18 студентов	3	15	12	6
	43	7	36	37	6
Итого студентов:	83	18	77	76	17

Констатирующий этап

В экспериментальном исследовании приняли участие 83 обучающихся. Анализ результатов мониторинговой диагностики по компетенциям, входящим в компоненты развития поликультурного образования, позволил определить, что большинство обучающихся владеют ими: на оптимальном уровне ~ 17%, высоком ~18,1%, среднем ~49,8%, минимальном ~25,1%.

Организация учебного процесса по развитию речи предполагает создание коммуникативных ситуаций. В рамках эксперимента нами предложена была такая типология учебных ситуаций, которая содержала возможности для культурологического проявления неречевого и речевого поведения обучающихся (этикет поведения и этикет иноязычной речи), показывала их владение паремииологическими средствами иностранного языка, умение работать с единицами языка по принципу семантического сходства, понимание культурологического контекста ситуации и собственного стиля поведения. Это, например, показ сюжетных картинок с разной реакцией с позиции культуры собеседников, ситуативное приветствие коллег, работающих в одном здании, эмоциональная поддержка друг друга, разовое приветствие в начале рабочего дня в организациях постсоветского пространства, принятие или непринятие Дня Святого Валентина. Показатели компетентного уровня развития поликультурного образования показаны графически (см. Рисунок 3).

Такое разное отношение к иноязычной культуре можно объяснить социальными условиями становления личности: семья сформировала духовно-нравственные устои национальной культуры, школа закрепила их на основе программного содержания, к 20-летнему возрасту у обучающихся выработалась собственная позиция к культуре (принимать чужое, но не входить в нее как носитель этой культуры), тогда как в группах с русским языком обучения позиция к иноязычной культуре другая (принять и быть такими, как они).

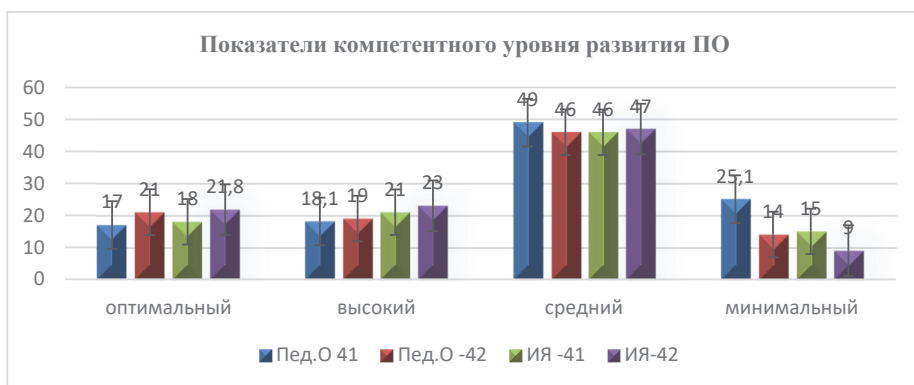


Рисунок 3. Диаграмма показателей уровня развития поликультурного образования студентов на конституирующем этапе

Эти две позиции были учтены при формировании модели поликультурного образования. Более приемлемой в условиях глобализации мы считаем первую позицию, когда будущие специалисты демонстрируют критическое отношение с позиции культурной приемлемости/неприемлемости того или иного явления (это касается стиля одежды, поведения, отношения к окружающим, особенно к старшему поколению, проведению инокультурных праздников и т. д.).

Формирующий этап

Численность населения Республики Татарстан составляет 4 001 625 человек в 2023 году. Татарстан является одной из самых многонациональных территорий России: представители свыше 173 национальностей проживают на территории республики. Среди народов, населяющих Татарстан, преобладающими являются татары – более 2 млн человек, или 53,2% от общей численности населения республики. На втором месте русские – более 1,5 млн человек, или 39,7% от общей численности населения; на третьем – чуваша (116,2 тыс. человек, или 3,1 %). Законы и постановления, а также всевозможные научные, культурные и образовательные мероприятия направлены на сохранение языкового многообразия Татарстана.

В Казахстане численность населения по состоянию на 1 января 2023 года составляет 19 921 425 человек. Из них 70,9% – представители коренного казахского народа, русское население – 15%, узбеки – 3,3%, украинцы – 1,9%, уйгуры – 1,5%, немцы – 1,1%, татары – 1,1%, азербайджанцы – 0,7%, корейцы – 0,6%. На государственном казахском языке, как и в Татарстане на татарском языке, издаются газеты и журналы. Информационный материал из газет и журналов используется на занятиях в процессе проведения лекций, семинаров, самостоятельных работ.

Приняты системные меры с целью интеграции языка в электронное информационное пространство. Популярность среди детей, подростков, взрослых находят телевизионные каналы, мультимедийные библиотеки, электронные библиотеки, которые размещены в информационно-телекоммуникационной сети Интернет и доступны всем регионам. С целью укрепления стабильности межнациональных отношений и укреплению поликультурного пространства были созданы комплексы (см. Рисунок 4):

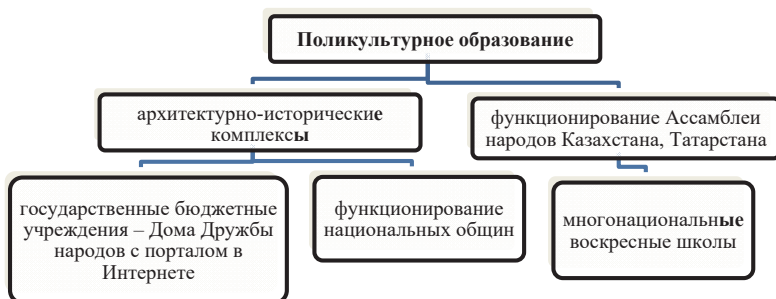


Рисунок 4. Комплексы для развития поликультурного образования

В настоящее время установилось межэтническое равновесие благодаря пропорциональному строительству религиозно-культурных сооружений, разработке образовательных программ, национально-культурных секций и др.

В контексте развития поликультурного образования необходимо следить за взаимоотношением между различными этническими группами. Изучение языка, культуры и истории должно быть связующим фактором. Следует отметить, что непонимание природы поликультурного образования является следствием отделения поликультурного от этнокультурного образования. Диалектическое единство всеобщности и народности является методологической основой поликультурного образования. Все это приводит к отождествлению «поликультурности» с *интернациональным* воспитанием.

Контрольный этап

Самым важным элементом в этнопедагогической подготовке будущего учителя является такая учебная дисциплина, как этнопедагогика, а также межкультурная педагогика, которая занимается обучением и воспитанием с учетом этнических особенностей.

Мы рассматриваем этнопедагогика как составную часть педагогической науки, как отрасль, сформированную на стыке этнографии, этнофилософии, этнической культуры и этнопсихологии.

Большинство студентов при такой организации развития поликультурного образования повышают свой уровень: на оптимальном уровне – от 13% до 23%, на высоком – от 31% до 39%, на среднем – от 31% до 39%, на минимальном уровне – от 9% до 16% (см. Рисунок 5).

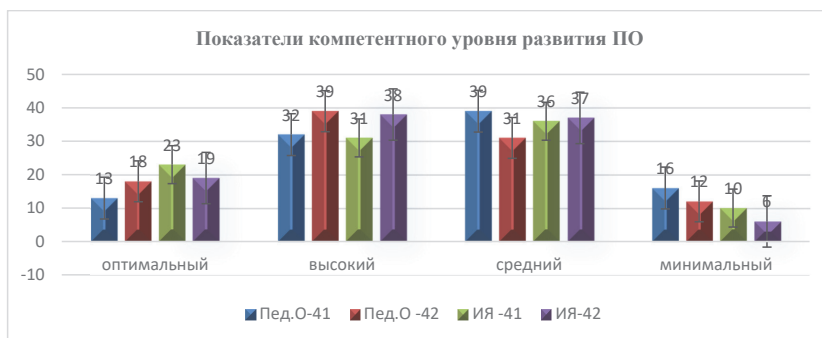


Рисунок 5. Диаграмма показателей уровня развития поликультурного образования студентов на контрольном этапе

Совершенствование необходимого комплекса компетенций и формирование компетентностей с целью достижения высокого уровня поликультурного образования в процессе обучения и воспитания для нахождения и раскрытия способностей, повышающих уровень образованности, развитости и воспитанности обучающихся определяет стиль интеллектуального мастерства, исследовательского почерка и нравственной самооценности. Данные контрольного этапа отражают некоторые изменения в сравнении с замерами констатирующего эксперимента по всем критериям.

Совершенствование и улучшение уровня полиязыковой культуры необходимо рассматривать в качестве одного из направлений гуманитаризации всех ступеней образования. Широта и уровень полиязыковой культуры значительно влияют на разносторонность развития личности, социального самоопределения, повышают творческий потенциал.

Практическая ценность результатов исследования

Исследовательская работа по разработке поликультурного материала для разных дисциплин среди обучающихся послевузовского образования также, несомненно, приводит к сформированности поликультурной профессиональной компетентности педагогов. Так, в ходе работы по внедрению в учебный процесс поликультурного материала нами проведена экспериментальная работа по реализации культурных параллелей на языковых занятиях.

В этих целях проведен анализ языковых единиц паремиологического уровня на материале трех языков (английского, казахского и русского), положенный в основу создания лексикографического пособия. В ходе исследования было разработано пособие фразеологических единиц английского, казахского и русского языков, в основу которой положен паремиологический подход. При этом эмпирическую базу исследования составили паремии (крылатые выражения, пословицы, поговорки, фразеологизмы), отобранные методом сплошной выборки из лексико- и фразеологических источников, сгруппированные тематически в лингвокультурные концепты. Пособие «Фразеологизмы английского языка как средство развития коммуникативной компетенции учащихся» предназначено для развития коммуникативных навыков у школьников на уроках английского языка в целях формирования граждан мира с одновременной их национальной идентичностью.

Несомненно, на уроках английского языка при введении устойчивых лексических единиц проводится параллель с семантическими эквивалентами на родном языке обучающихся. Тогда выявляется национальная картина мира при общности выражаемой сути. В пособии фразеологические единицы представлены по тематическим блокам, что дает обучающимся возможность пополнять словарный запас на каждом этапе. В начале каждого блока представляется фразеологический минимум. К примеру, по тематическому блоку «Семья»:

bad blood – враждебные/неприятные отношения
like father, like son – яблоко от яблоньки
wet behind the ears – молоко на губах не обсохло
mother house – родительский дом
to wear the pants – быть главным в семье/отношениях
black sheep of the family – в семье не без урода, паршивая овца
to be as different as chalk and cheese – как небо и земля
to have skeleton in the cupboard – семейная тайна
babe in the woods – суший младенец

boys will be boys – мальчишки есть мальчишки
chip off the old block – сын своего отца
a face only a mother could love – непривлекательный, гадкий утенок

Поликультурный характер задания оформляется через проведение параллелей между языками, когда выявляется общий смысл, но различная форма:

а) голубая кровь, аристократическое происхождение // аксуйек (каз.: буквально «белая кость») // blue blood

б) яблоко от яблоньки, сын своего отца // әкенің баласы болма, еліннің баласы бол (в казахском языке родовой строй отражает усиленную ответственность мужчин не только за семью, но и за весь род: не будь сыном своего отца, будь сыном своего народа) // chip off the old block

с) в семье не без урода // бес саусак бірдей болмайды (каз.: «пальцы одной руки не одинаковы») // a face only a mother could love, black sheep of the family

д) быть главным в семье/отношениях // отбасының дінгегі (каз.: столб семьи) // to wear the pants

е) как небо и земля // to be as different as chalk and cheese

ф) to have skeleton in the cupboard

Развивая далее работу по поликультурному образованию, студенты и учащиеся используют фразеологизмы своего и другого языков в заданном контексте, сочиняя об этом истории.

Приведенный фрагмент исследования доказывает наличие культурологического потенциала в каждом изучаемом курсе или предмете.

Дискуссионные вопросы

Поликультурное образование в традиционном понимании определяется как освоение разных культур, толерантное отношение к культуре других народов. Например, А. Н. Джуринский (Dzhurinskiy, 2002) представляет его как альтернативу интернациональному воспитанию, как фактор и средство формирования человека вне национальной культуры, позитивного развития человека и общества. В этом плане мы формируем личность студента как человека мира. Другой стороной медали является этническая культура, обеспечивающая национальную идентичность обучающихся. Сколько представителей разных национальностей, столько этнических культур должно стать неотъемлемым компонентом учебно-воспитательного процесса. Следовательно, поликультурное образование нами представлено как восприятие чужих культур сквозь призму собственной этнической культуры личности. В век глобализации и интеграции требуется сохранение многообразия этнических культур, чтобы каждый обучающийся видел и чувствовал неповторимую уникальность родной культуры и относился с уважением к культуре того другого этноса. В работе в качестве средства этнического многообразия взяты пословицы и поговорки. В последующих статьях в качестве средства поликультурного образования будут взяты этнические праздники и др.

Выводы

Таким образом, в школах Татарстана и Казахстана более развито поликультурное образование как содержательно-организационный процесс. При этом значимы следующие положения по внедрению стратегий мультикультурного образования в классе: организация личного праздника для учащихся определенных этнических групп по какому-то поводу, живой интерес к личной жизни представителя каждо-

го этноса, развитие умений построения траектории личностного роста, вселение уверенности в каждого обучающегося, внимание к детям с особыми потребностями, исключение стереотипного подхода к учащимся, создание культурного центра обучающегося, обращение к примерам из родной литературы обучающихся, обращение на рассадку учащихся с учетом мультикультурного образования, объединение учащихся разных этнических групп при решении общей задачи, приглашение представителей разных сообществ в целях показа культурного многообразия окружающего мира, единый поликультурный подход к образованию во всей школе, формирование разнонаправленного лидерства в классе, когда каждый ученик чувствует себя лидером в той или иной области.

Все это иллюстрирует важность этнических педагогов как посредников между различными культурами и содействия этнической интеграции.

Для поддержания развития этнопедагогической культуры будущих педагогов проводятся открытые занятия, семинары, мероприятия, направленные на подготовку к реализации поликультурного образования на базе Института психологии и образования КФУ и Евразийского национального университета им. Л. Н. Гумилева. Участниками являются студенты, педагоги общеобразовательных школ, преподаватели образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования, сотрудники национально-культурных центров, а также музеев.

Результаты исследования можно резюмировать следующим образом:

– практическая значимость, новшество и актуальность данной темы неоспоримы;

– пробелы в исследовании этой проблемы и в Российской Федерации, и в Казахстане имеются;

– существующие проблемы не безобидны, межэтнические отношения не беспроблемны, что провоцирует чувства разобщенности, разделения и заботы только об интересах своей этнической группы;

– необходимо подготовить педагогические корпуса на новый лад для решения задач, связанных с вопросами поликультурного образования.

Следует отметить, что в рамках изучения этого вопроса исследовательская группа из Татарстана и Казахстана действительно дала толчок в этом вопросе, заложив научно-педагогические и методические основы для последующих научно-исследовательских экспериментов, для незамедлительной организации педагогической работы по подготовке этнопедагогов.

Список литературы

- Агадуллин, Р. Р. Поликультурная профессиональная компетентность современного учителя // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Вып.5. – Киев: Педагогическая пресса, 2003. – С. 12–17.
- Алиева, Н. Н. Кросс-культурность как методология изучения второго языка в современной лингвистике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – Том 7. – № 28. – С. 7–13.
- Амирхан, И. Философия татар и национальное образование. – Казань: Татарское книжное издательство, 2003. – 335 с.
- Ахметжанова, З. К. Функционально семантические поля русского и казахского языков (опыт сопоставительного исследования). – Алма-Ата: Изд-во "Наука" Казахской ССР, 1989. – 106 с.
- Байрамова, Л. К. Языковая модель Татарстана // Модели национальных языков / под ред. Л. К. Байрамовой. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1996. – С. 13–22.
- Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология. – Москва: УРАО, 1998. – 576 с.

- Гайфуллин, В. Г. Национально-региональный компонент стандарта образования: татарстанский вариант. – Издательство ТГГПИ, 1999. – 118 с.
- Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию. – Москва. Прогресс, 1984. – 546 с.
- Джуринский, А. Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития // Педагогика. – 2002. – №10. – С. 93–96.
- Исхакова, З. А. Функциональное взаимодействие татарского и русского языков в современном Татарстане // Язык и этнос на рубеже веков: этносоциологические очерки о языковой ситуации в Республике Татарстан / отв. ред. Р.Н. Мусина – Казань: Магариф, 2002. – С. 29–31.
- Климова, Т. В. Поликультурное образование: сборник учебно-методических материалов для направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. – Благовещенск: Амурский государственный университет, 2017. – 27 с.
- Кожухметова, К. Ж. Поликультурное образование в условиях многоэтнического Казахстана: проблемы и перспективы // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. – 2016. – №1(3). – С. 93–96.
- Лихачев, Д. Заметки и наблюдения: Из записных книжек разных лет. – Л.: Сов. писатель, 1989. – 410 с.
- Мухарьямова, Л. М. Языковые отношения: политологический анализ. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2003. – 275 с.
- Сафин, Ф. Г. Этноязыковые процессы в Башкортостане в XX столетии / Отв. ред. М.Н. Губогло. – М.: ЦИМО, 2000. – 292 с.
- Столярова, Г. Р. Современная языковая ситуация в Республике Татарстан // Русский язык в тюрко-славянских этнокультурных взаимодействиях: этнологические очерки / отв. ред. М.Н. Губогло. – М.: Центр по изучению межэтн. отношений Ин-та этнологии и антропологии, 2005– С. 75–87.
- Сулейменова, Э. Д. Язык как ресурс мягкой силы. – Алматы: Казах. Нац. Ун-т им. Аль-Фараби, 2016. – 89 с.
- Харисов, Ф. Ф. Полиязыковый Татарстан и проблема психологии многоязычия // Языковая ситуация в Республике Татарстан: состояние и перспективы: материалы научно-практической конференции в 2 ч. – Казань, Полигр. участок Изд-ва, 1999. – С. 119–124.
- Шаймерденова, Н. Ж. Глоссы как феномен текста. – М.: Флинта, 2019. – 156 с.
- Hart, P. (2005). Transitions in thought and practice: Links, divergences and contradictions in post-critical inquiry. *Environmental Education Research*, 11(4), 391–400.
- Fahrutdinova, G. Zh., Solovyova, E. G. (2014). Formation of the value-oriented polycultural personality of a future teacher in the contemporary educational space // *Life Science Journal*. – 2014. – Vol. 11(11 s.). – P. 272–276.
- Fahrutdinova, G. Zh., Bulatbayeva, K. N., Kondratova, O. I., Fedorova, S. N. Petukhova, O. A. Updating of language training content in Kazakhstan: implementation of new linguodidactic approaches // *XLinguae*. – 2018. – Vol. 11. – No. 2. – P. 239–255.
- Ravich, D. The Death and Life of the Great American School System: how testing and choice undermine education. – New York: Basic Books, 2010. – 283 p.

References

- Agadullin, R. R. (2003). Multicultural professional competence of a modern teacher. In *Problems of modern pedagogical education* (pp. 12–17). Kiev: Pedagogicheskaya pressa.
- Akhmetzhanova, Z. K. (1989). *Functional semantic fields of the Russian and Kazakh languages (comparative study)*. Nauka KazSSR.
- Alieva, N. N. (2007). Cross-culture as a methodology of second language study in modern linguodidactics. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 7(28), 7–13.
- Amirkhan, I. (2003). *Tatar philosophy and national education*. Tatarskoye knizhnoye izdatel'stvo.
- Bayramova, L. K. (1996). The language model of Tatarstan. In L. K. Bayramova (Ed.), *Models of national languages* (pp. 13–22). Kazan: Izd-vo Kazanskogo universiteta.
- Bim-Bad, B. M. (1998). *Pedagogical Anthropology*. URAO.

- Dzhurinskiy, A. N. (2002). Multicultural education: The essence and prospects of development. *Pedagogika – Pedagogy*, 10, 93–96.
- Fahrutdinova, G. Zh., & Solovyova, E. G. (2014). Formation of the value-oriented polycultural personality of a future teacher in the contemporary educational space. *Life Science Journal*, 11(11 s.), 272–276.
- Fahrutdinova, G. Zh., Bulatbayeva, K. N., Kondratova, O. I., Fedorova, S. N., & Petukhova, O. A. (2018). Updating of language training content in Kazakhstan: implementation of new linguodidactic approaches. *XLinguae*, 11(2), 239–255.
- Gaifullin, V. G. (1999). *The national-regional component of the standard of education: The Tatarstan version*. Izdatel'stvo TGGPI.
- Humboldt, V. (1984). *Selected works on linguistics*. Progress Publ.
- Iskhakova, Z. A. (2002). Functional interaction of the Tatar and Russian languages in modern Tatarstan. In N. P. Musina (Ed.), *Language and ethnicity at the turn of the century: Ethnosociological essays on the linguistic situation in the Republic of Tatarstan* (pp. 29–31). Magarif.
- Kharisov, F. F. (1999). Multilingual Tatarstan and the problem of psychology of multilingualism. In *The language situation in the Republic of Tatarstan: state and prospects*: Proceedings of the Scientific and Practical Conference in 2 parts (pp. 119–124). Poligr. uchastok Izd-va.
- Klimova, T. V. (2017). *Multicultural education: A collection of educational and methodological materials for the direction of training 44.03.02 Psychological and pedagogical education*. Izd-vo Amurskogo gosudarstvennogo universiteta.
- Kozhakhmetova, K. Zh. (2016). Multicultural education in multi-ethnic Kazakhstan: problems and prospects. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovaniye i zdravookhraneniye – Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare*, 1(3), 93–96.
- Likhachev, D. (1989). *Notes and Observations: From notebooks of different years*. Sovetskiy pisatel'.
- Mukharyamova, L. M. (2003). *Language relations: A political analysis*. Izd-vo Kazanskogo universiteta.
- Ravich, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: how testing and choice undermine education*. Basic Books.
- Safin, F. G. (2000). *Ethnolinguistic processes in Bashkortostan in 20th century* (M.N. Guboglo, Ed.). TSIMO.
- Shaimerdenova, N. Zh. (2019). *Glosses as a text phenomenon*. Flinta.
- Stolyarova, G. R. (2005). The modern language situation in the Republic of Tatarstan. In M. N. Guboglo (Ed.), *The Russian language in Turkic-Slavic ethnocultural interactions: Ethnological essays* (pp.75–87). Tsentr po izucheniyu mezhetn. otnosheniya In-ta etnologii i antropologii.
- Suleimenova, E. D. (2016). *Language as a resource of soft power*. Al-Farabi Kazakh National University.

УДК 159.9

Формирование идентичности студентов вузов, подверженных отклоняющемуся поведению

Руслан Н. Хакимзянов

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия

E-mail: Ruslan.Khachimzyanov@kpfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2638-2628>

DOI: 10.26907/esd.18.3.13

EDN: EGEILZ

Дата поступления: 1 марта 2023; Дата принятия в печать: 1 июня 2023

Аннотация

Глобальная трансформация общества, которая заключается в изменении существующих моделей поведения, традиционных норм и ценностей, вызывает неопределенность у современного человека. Молодежь сталкивается с трудностями самоопределения, что вызывает внутреннюю напряженность, которая приводит к социальной дезадаптации и в итоге к нарушению идентичности. Исследования указывают на рост отклоняющегося поведения в молодежной среде, вызванный нарушением социально-психологической адаптации, изменением ценностно-смысловой сферы личности. В статье представлены результаты исследования обучающихся по программам высшего образования в количестве 221 респондента, среди которых часть респондентов имеет в анамнезе признаки отклоняющегося поведения. Респонденты разбиты на 2 группы:

Группа 1 – группа риска (116 испытуемых, имеющих в анамнезе агрессивное поведение, состояния, близкие к депрессии, нарушенную социально-психологическую адаптацию, отобраны по результатам МБОС);

Группа 2 – 105 испытуемых (агрессивное поведение, депрессивные состояния в анамнезе отсутствуют, отобраны случайно по результатам МБОС).

Для проведения психодиагностического исследования использовались Цифровая платформа «ОКО» (<https://oko.kpfu.ru>) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (далее – цифровая платформа «ОКО»). Для анализа и интерпретации результатов исследования использовались статистические методы (t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ). Результаты исследования позволили определить степень сформированности идентичности лиц, подверженных отклоняющемуся поведению, а также выявить психологические особенности, способствующие формированию идентичности личности.

Ключевые слова: идентичность, отклоняющееся поведение, образовательная среда, агрессия, депрессивные состояния, психологическая безопасность.

Formation of the Identity of University Students Prone to Deviant Behavior

Ruslan Khakimzyanov

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: Ruslan.Khakimzyanov@kpfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2638-2628>

DOI: 10.26907/esd.18.3.13

EDN: EGEILZ

Submitted: 1 March 2023; Accepted: 1 June 2023

Abstract

The global transformation of society, which consists in changing existing patterns of behavior, traditional norms and values, causes uncertainty. Today young people face difficulties of self-determination, which causes internal tension and leads to social maladaptation and ultimately to violation of identity. Numerous studies indicate an increase in deviant behavior among young people caused by violation of socio-psychological adaptation, a change in the value-semantic sphere of personality.

The article presents the results of a study of 221 respondents enrolled in higher education programs. Some respondents had signs of deviant behavior.

To conduct a psychodiagnostics study, the OKO digital platform was used (<https://oko.kpfu.ru>). Statistical methods (Student's t-test, correlation analysis) were used to analyze and interpret the data. The findings made it possible to determine the degree of identity formation of persons prone to deviant behavior, as well as to identify psychological features that contribute to the formation of personality identity.

Keywords: psychological safety, educational environment, deviant behavior, identity, aggression, depression.

Введение

Стремительный темп изменений в обществе, трансформация традиционных норм и ценностей приводят к смене социальных моделей поведения и психологических установок личности. В результате человеку необходимо приспосабливаться к новым условиям жизни, что приводит к изменению картины мира, образа «Я» и эмоциональному напряжению. Следствием этого может стать дезадаптация личности.

Современные исследования указывают на различные формы отклоняющегося поведения, проявляющиеся в обществе, особенно в молодежной среде, детерминантами которых является агрессия, состояния, близкие к депрессии, нарушение социально-психологической адаптации и наличие психологических травм в прошлом, что, несомненно, приводит не только к дезадаптации личности, но и к нарушению идентичности (Khakimzyanov & Ryazanov, 2022).

Среди обучающейся молодежи наблюдаются проявления физического и психологического насилия по отношению к окружающим. Следует отметить, что психологическое насилия активно проявляется в виртуальном пространстве. Молодежь вовлечена в виртуальное пространство и может усваивать из него нарративы деструктивных идеологий (Khakimzyanov & Ryazanov, 2022). Вовлеченность молодежи в виртуальное пространство приводит к изменению ценностно-смысловой сферы личности, так как интернет-серфинг приводит к тому, что люди начинают воспринимать компьютеры как продолжение своей личности в виртуальном пространстве, которое отражает их вкусы и интересы (Suler, 2016). Следовательно, на-

рушается восприятие себя как целостной личности и происходит нарушение идентичности.

Психодинамическое направление рассматривает виртуальное пространство как тип «промежуточного пространства». Промежуточное пространство перехода – это психическая область, где существуют фантазии, мечты, символы и игры. В этом пространстве происходит интеграция и трансформация внешних реальностей и внутренних фантазий. Оно является местом, где формируются и развиваются творческие процессы, а также возникают новые психические представления, куда мы попадаем без нашего рационального контроля, в периоды кризисов, переживаний различной интенсивности, от невроза (состояния, периодически возникающего у всех людей, как реакции на сверхсильные нагрузки), до депрессии или даже психотических переживаний, когда психологические защиты, скрепляющие наше сознание, не выдерживают под давлением сил подсознания, а переживание сверхсильных чувств ослабляет и размывает организующую силу нашего «Я» (Suler, 2016). Таким образом, мы можем говорить о том, что виртуальное пространство приводит к формированию диффузной идентичности, так как выключен рациональный контроль, психологические защиты не выдерживают под давлением сильных эмоциональных переживаний. Это и объясняет то, почему у некоторых людей мы наблюдаем перестройку моральных норм и ценностей, обесценивание предыдущих, уже имеющихся знаний (Khakimzyanov, 2023).

Современная молодежь наладила контакт с технологиями, неразрывно связана с интернетом, что привело к размыванию границ между реальностью и виртуальным пространством. Социальное окружение старшего поколения (родители, педагоги), традиционные СМИ с трудом адаптируются к техническому прогрессу, и это приводит к тому, что нивелируется их авторитет среди молодежи. Цифровой прогресс неизбежно ведет к изменению существующей картины мира, и, как следствие, к трансформации идентичности. Эти изменения могут становиться причинами конфликтов «отцов и детей» (Khakimzyanov & Ryazanov, 2021). Это свидетельствует об актуальности изучения идентичности личности в современном мире.

Одним из ключевых направлений современной науки является задача по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей на основе общероссийской идентичности.

Под воздействием социальных и психологических факторов, которые на протяжении всего жизненного пути влияют на развитие личности, происходит формирование и изменение личностной идентичности (Kharlamenkova, 2019).

Термин «идентичность» в научный дискурс ввел Э. Эриксон, используя его в созданной им теории идентичности. Эриксон считает, что итогом социального развития человека, которое происходит в процессе взаимодействия личности и общества, является сформированная идентичность (Vinogradenko, 2020). Идентичность, по мнению Э. Эриксона, – это ощущение своей жизни неизменной и независимой от социальных факторов. Этим определением он дополняет термин «идентификация», используемый З. Фрейдом. К идентичности следует отнести ощущение связи с определенной группой людей или сообществом, которое происходит на основе общих ценностей, интересов и опыта, и чувство целостности процесса собственной жизни. Эти элементы позволяют уточнить и выделить две главные функции идентичности: организационную (умение интегрировать приобретенный опыт и свои личностные особенности в социальные отношения) и адаптивную (Akimova & Kuzina, 2020).

Согласно мнению Ж. Пиаже, главная черта идентичности – это ее неизменный характер. Неизменный характер идентичности позволяет рассматривать ее прояв-

ления в процессе становления мышления детей на ранних стадиях психосоциального развития (Akimova & Kuzina, 2020).

В отечественной психологии идентичность активно исследуется Л. Б. Шнейдер. Идентичность имеет множество проявлений: общественный и социальный опыт человека; усвоенные им ценности, жизненные цели и смыслы, мотивы, социальные установки; выработанные в процессе социализации персональные конструкты. Основное свойство идентичности – это сформированная ценностно-смысловая сфера личности. Развитие идентичности зависит от самопринятия, слияния некоторых противоречивых и динамических образов «Я» в нерушимую Я-концепцию, способствующую устойчивому личностному самоопределению (Schneider, 2023).

Карл Ясперс внес значительный вклад в области понимания личностной идентичности. К. Ясперс интересовался вопросами существования, свободы и возможности самопознания.

Одним из ключевых понятий, связанных с идентичностью, в его работах является «граница ситуации». Он утверждал, что человек сталкивается с определенными ситуациями, такими как смерть, страдание, выбор и одиночество. Эти ситуации вызывают у человека осознание его ограниченности, незащитности и собственной конечности. Они также представляют собой возможность для человека осознать и проявить свою истинную идентичность. Согласно Ясперсу, истинная идентичность достигается через самопознание и самоосознание. Человек должен осознать свои ограничения и свободу выбора, принять ответственность за свои поступки и стремиться к достижению собственного смысла и ценностей в жизни. К. Ясперс также выделял важность межличностного взаимодействия и диалога в процессе формирования идентичности. Через общение с другими людьми и обмен идеями, человек расширяет понимание себя и мира. Таким образом, Карл Ясперс внес значительный вклад в понимание идентичности, особенно в контексте человеческого существования и поиска смысла жизни (Jaspers, 1953).

Идентичность личности формируется под влиянием нескольких факторов.

1. Генетический фактор оказывает влияние на развитие физических и формирование психологических аспектов идентичности личности. Данный фактор обуславливает внешность, влияет на темперамент и личностные диспозиции.

2. Психологический фактор. Психологические черты личности формируются в процессе психосоциального развития человека и включает в себя самооценку, самоидентификацию, самопознание, убеждения, ценности, интересы, мотивацию.

3. Социальные отношения. Взаимодействие с другими людьми и социальная среда, в которой мы находимся, также оказывают значительное влияние на формирование идентичности. Отношения с семьей, друзьями, сообществом и обществом в целом определяют наши роли, социальные нормы, ценности и восприятие себя.

Эти факторы взаимодействуют друг с другом и формируют сложную мозаику нашей идентичности. Они могут меняться со временем под влиянием нового опыта, знаний и взаимодействий. Идентичность является динамическим процессом, который продолжает развиваться на протяжении всей жизни.

Рассматривая вопрос идентичности относительно молодежной среды, необходимо определить критерии значимости данной проблематики.

1. Понимание идентичности молодых людей помогает лучше понять их потребности, стремления и вызовы, с которыми они сталкиваются в процессе формирования собственного «Я». Это позволяет разработать подходящие программы и ресурсы для поддержки их психологического благополучия, самооценки и развития личности.

2. Исследование идентичности молодых людей помогает лучше понять их взаимодействие с окружающей средой, включая семью, школу, сообщество и широкий социальный контекст. Понимание факторов, влияющих на формирование идентичности, помогает создать условия, способствующие успешной адаптации и интеграции молодежи в общество.

3. Идентичность молодых людей связана с выбором их карьеры и профессиональным развитием. Исследование идентичности помогает понять, какие факторы и ценности влияют на профессиональные предпочтения и решения молодежи. Это способно сделать их выбор профессии более осознанным, соответствующим их интересам, целям и ценностям.

4. Молодежь является ключевой группой в процессе формирования толерантного и инклюзивного общества. Исследование идентичности молодых людей помогает лучше понять, как они воспринимают себя и других, какие у них представления о культурной идентичности и как они взаимодействуют с представителями других культур.

Для современного общества приоритетом является противодействие социокультурным угрозам, терроризму и идеологическому экстремизму, а также киберугрозам и иным источникам опасности для общества, экономики и государства. Следовательно, актуальной для современной науки является задача формирования личности устойчивой к радикальным, технологическим, социокультурным, экономическим изменениям в обществе. Человеку в условиях современного мира необходимо соотносить свои ценности и взгляды с разнообразными изменениями, осуществлять выбор, опираясь на свои предпочтения, поэтому весь процесс развития личности сопряжен с формированием идентичности. Из этих положений сформировалась проблема исследования, которая заключается в изучении способов формирования идентичности у лиц с несформированной идентичностью и у лиц, подверженных отклоняющемуся поведению.

Методология исследования

Цель исследования – определить степень сформированности идентичности у лиц, подверженных отклоняющемуся поведению, и выявить психологические особенности, способствующие формированию идентичности у данной категории лиц.

Для достижения поставленной цели использовались следующие методы исследования: теоретические – анализ научной литературы по проблеме исследования; эмпирические – метод опроса, психодиагностика; методы статистического анализа эмпирических данных.

Для проведения психодиагностического исследования использовалась Цифровая платформа «ОКО» (<https://oko.kpfu.ru>).

Диагностическое исследование включало в себя использование комплекса стандартизованных диагностических методик опросного типа.

В эмпирическом исследовании приняли участие 221 респондент в возрастном диапазоне от 18 до 23 лет. Респонденты были отобраны на основании результатов ежегодного «Мониторинга психологической безопасности образовательной среды» (далее – МБОС) в Республике Татарстан.

Респонденты были разбиты на 2 группы:

Группа 1 – группа риска: 116 испытуемых, имеющих в анамнезе агрессивное поведение, состояния, близкие к депрессии, нарушенную социально-психологическую адаптацию (отобраны по результатам МБОС);

Группа 2 – 105 испытуемых, у которых агрессивное поведение и депрессивные состояния в анамнезе отсутствуют (отобраны случайно по результатам МБОС).

Для проведения исследования использовались следующие методики:

- 1) методика исследования личностной идентичности (Schneider, 2023);
- 2) опросник агрессивности Басса-Перри (Enikolopov & Tsybulsky, 2007);
- 3) личностный многофакторный опросник Р. Кэттелла (Vyboyshchik & Shakurova, 2000);
- 4) определение уровня депрессии Т. И. Балашова (Fetiskin et al., 2002).

Результаты

Статистическое сравнение групп по t-критерию Стьюдента показало, что в группе 1 выражены следующие показатели:

- мораторий идентичности ($p \leq 0,01$);
- диффузная идентичность ($p \leq 0,001$) (Рисунок 1).

Статистически значимые различия, полученные по данным показателям, позволили продолжить интерпретацию результатов исследования.

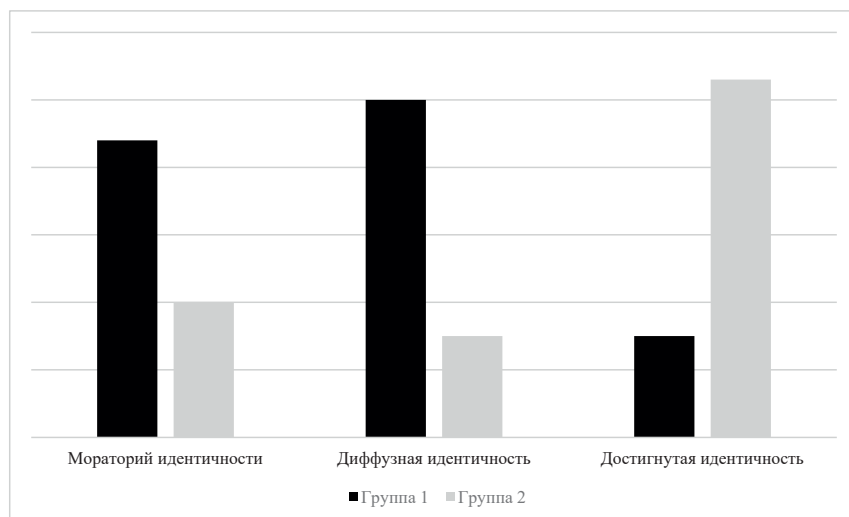


Рисунок 1. Результаты сравнения по t-критерию Стьюдента респондентов по показателям идентичности

У испытуемых группы 1 идентичность несформированная, так как у них выражены мораторий идентичности ($p \leq 0,01$) и диффузная идентичность ($p \leq 0,001$) в сравнении с испытуемыми из группы 2. У испытуемых группы 2 преобладает достигнутая идентичность ($p \leq 0,01$).

Следующим этапом эмпирического исследования выступил статистический анализ исследуемых групп по показателям личностного опросника Кеттелла (Рисунок 2).

Испытуемым группы 1 свойственна эмоциональная неустойчивость ($p \leq 0,01$), возбудимость ($p \leq 0,01$) и напряженность ($p \leq 0,05$).

Результаты сравнительного анализа показали наличие различий по показателям агрессии между двумя выборками испытуемых. Так, группе 1 свойствен высокий уровень физической ($p \leq 0,05$) и вербальной ($p \leq 0,05$) агрессии (Рисунок 3).

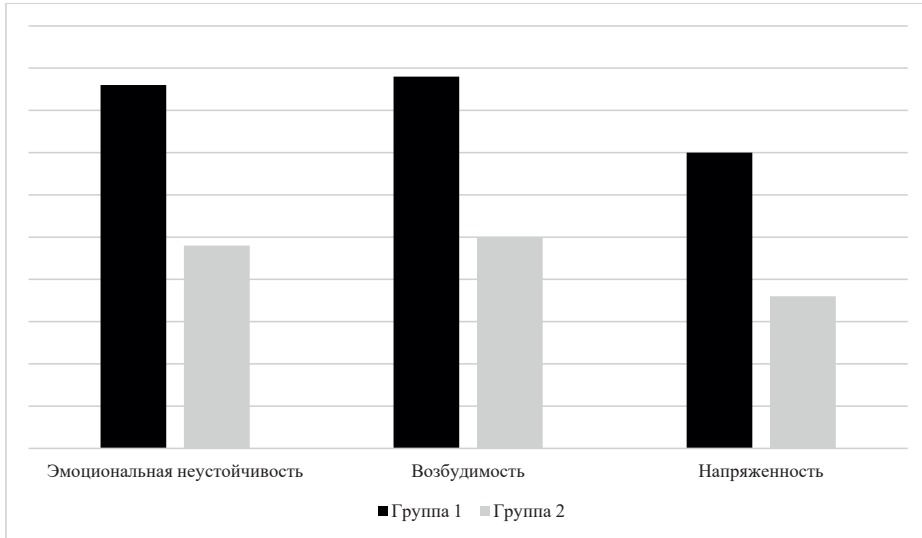


Рисунок 2. Результаты сравнения по *t*-критерию Стьюдента респондентов по показателям личностного опросника Кеттела

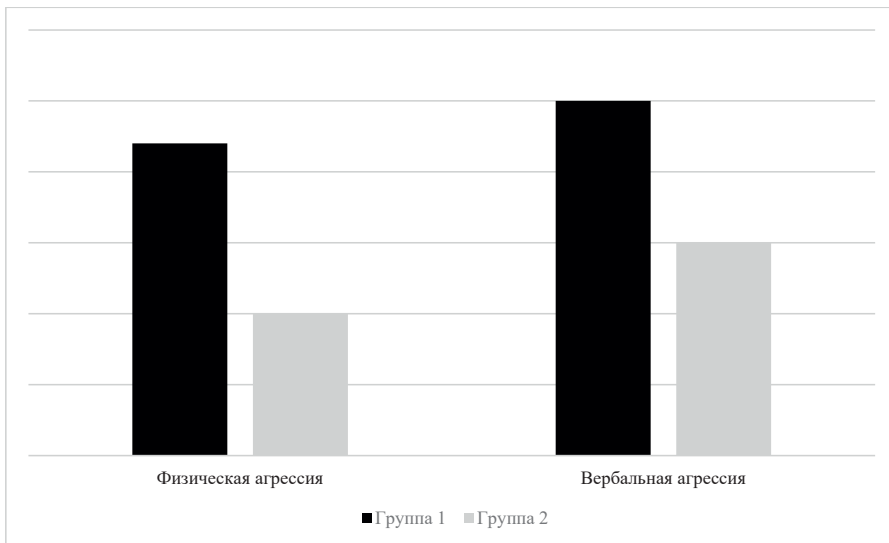


Рисунок 3. Результаты сравнения по *t*-критерию Стьюдента респондентов по показателям опросника агрессивности Басса-Перри

Далее рассмотрим результаты сравнительного анализа исследуемых групп по шкале определения уровня депрессии (Рисунок 4).

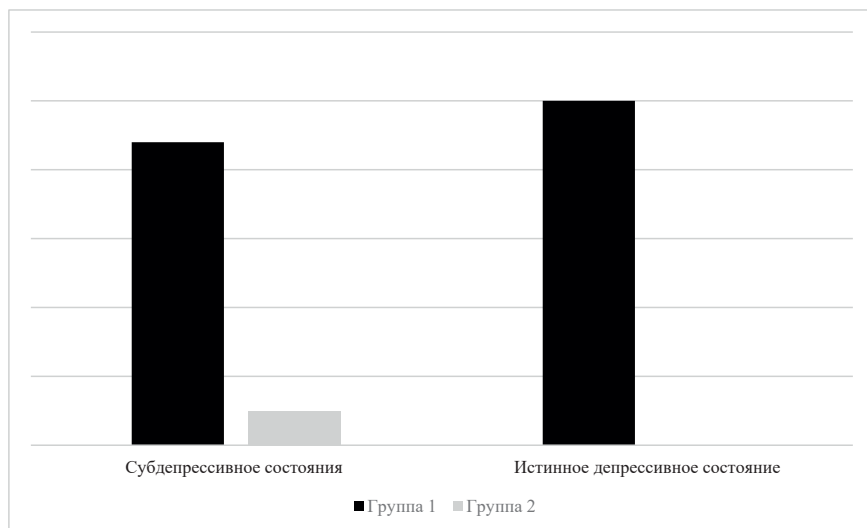


Рисунок 4. Результаты сравнения по *t*-критерию Стьюдента респондентов по показателям шкалы самооценки депрессии Зунга

Испытуемые группы 1 имеют ярко выраженное субдепрессивное ($p \leq 0,001$) и истинное депрессивное ($p \leq 0,001$) состояния. Среди испытуемых группы 2 истинное депрессивное состояние не наблюдается.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что группе 1 (группа риска) свойственны следующие психологические особенности:

- мораторий идентичности;
- диффузная идентичность;
- эмоциональная неустойчивость;
- возбудимость;
- напряженность;
- физическая агрессия;
- вербальная агрессия
- субдепрессивное состояние;
- истинное депрессивное состояние.

Исходя из цели исследования, для выявления психологических особенностей личности, способствующих формированию достигнутой идентичности, использовался корреляционный анализ результатов исследования (Рисунок 5).

Корреляционный анализ показал наличие связей, способствующих формированию достигнутой идентичности в группе риска. Психологическая работа, направленная на снижение физической агрессии, депрессивных состояний, будет способствовать формированию достигнутой идентичности, а работа психолога над укреплением уверенности, настойчивости, уравновешенности и самостоятельности позволит стабилизировать идентичность личности.

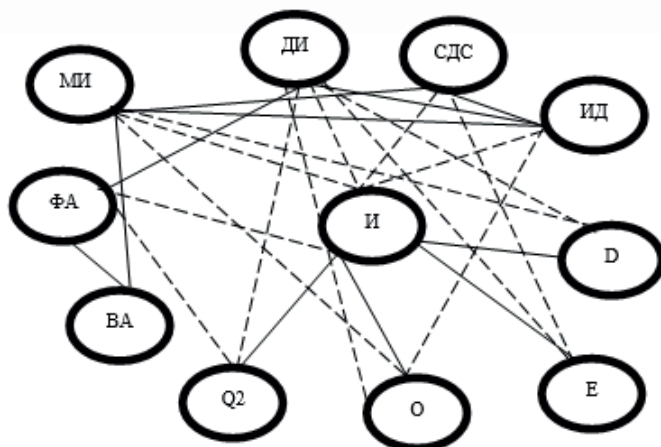


Рисунок 5. Корреляционные связи показателей респондентов группы 1

Примечание: И – достигнутая идентичность; МИ – мораторий идентичности; ДИ – диффузная идентичность; СДС – субдепрессивное состояние; ИД – истинное депрессивное состояние; Д – уравновешенность; Е – настойчивость; О – гипертимия; Q2 – самостоятельность; ВА – вербальная агрессия; ФА – физическая агрессия. Сплошная линия – прямая связь; пунктирная линия – обратная связь.

Дискуссионные вопросы

Результаты статистического сравнения исследуемых групп показали, что у респондентов группы риска ярко выражена напряженность, которая приводит к возбудимости и выражает плохо контролируемую чувствительность. Присущие респондентам группы риска напряжение и возбудимость приводят к эмоциональной неустойчивости во взаимодействии с социальным окружением, им трудно вести себя тихо, они неспособны сдерживаться, как того требуют правила поведения. Это приводит к снижению уверенности в себе и к неблагоприятию в жизни.

Лица группы риска эмоционально неустойчивы и постоянно находятся в напряженном состоянии, отсюда проявления физической и вербальной агрессии по отношению к миру. Постоянное напряжение, эмоциональная неустойчивость и агрессия к миру не проходят бесследно для личности, эти состояния истощают личностные ресурсы. Как следствие этого, как показал сравнительный анализ, у респондентов группы риска наблюдаются субдепрессивные и истинные депрессивные состояния.

Представленные выше результаты эмпирического исследования свидетельствуют о том, что они оказывают колоссальный негативный эффект на развитие личности, что отражается на идентичности респондентов группы риска. Статистические данные, полученные в ходе исследования, указывают на то, что у респондентов группы риска ярко выражены диффузия и мораторий идентичности в сравнении с респондентами группы 2. Это объясняется тем, что напряженность, возбудимость и эмоциональная неустойчивость приводят к неуверенности в себе, неблагоприятию в жизни и, как следствие, к затруднению определения своих ценностей, интересов и жизненных целей.

Результаты, полученные в ходе данного исследования, соотносятся с теорией объектных отношений, в рамках которой отсутствие во внутреннем мире репрезен-

таций надежного, постоянно поддерживающего материнского объекта, то есть отсутствие идентификации с анаклитическим объектом, заставляет людей навязчиво искать его вовне и находить в искусственных объектах-заместителях, формируя симбиотическую привязанность-зависимость. Эти поиски всегда вызывают у человека напряженность и, как следствие, возбудимость, эмоциональную неустойчивость, которые приводят к неуверенности в себе (Klein et al., 2011).

Среди научных исследований встречаются работы, в которых статистически доказано, что у лиц, подверженных отклоняющемуся поведению, наблюдается диффузия идентичности, которая усиливает агрессивную модель поведения (Khakimzyanov, 2023).

А. Ю. Кржечковский пишет о том, что нарушение функции самопознания является одним из условий формирования девиантного поведения, следствием которого выступают психопатические расстройства. Так, по мнению автора, с 12-13 лет у подростков отмечаются: снижение динамики образа Я (идентичности) и его искажение, низкие показатели степени зрелости личности, снижение социально-психологической адаптации. Именно в подростковом возрасте формируются предпосылки формирования ценностей, самопознания, несформированность которых приводит к диффузии идентичности и, как следствие, к отклоняющемуся поведению (Krzhechkovsky, 2011). Исследования А. Ю. Кржечковского подтверждают полученные в ходе данного исследования результаты, которые свидетельствуют о том, что лицам, подверженным отклоняющемуся поведению, свойственна диффузия идентичности.

Таким образом, результаты данного исследования позволяют сделать вывод о том, что эмоциональная неустойчивость, возбудимость, напряженность, физическая и вербальная агрессия, субдепрессивные и истинные депрессивные состояния определяют развитие личности, и в особенности негативно сказываются на идентичности лиц группы риска. Для них особенно важно обеспечить комплексную психологическую поддержку и помощь в процессе поиска ими места в жизни и формирования достигнутой идентичности.

Для того чтобы понять, посредством чего можно формировать идентичность у группы риска, в работе приведены результаты корреляционного анализа. Данный вид анализа указывает на то, что психологическую работу по формированию идентичности у группы риска необходимо выстраивать определенным образом, а именно:

- необходимо организовывать тренинговую работу по развитию самостоятельности, самодостаточности, которая приведет к снижению внутреннего напряжения и агрессии. Снижение агрессии и внутреннего напряжения, в свою очередь, укрепляет идентичность личности;

- психологу следует работать с настойчивостью личности, что укрепит степень доминантности человека, его потребности в автономии и в итоге будет способствовать формированию достигнутой идентичности;

- развитие у человека уверенности в себе будет способствовать формированию достигнутой идентичности;

- психологическая работа, направленная на развитие уверенности в себе, самодостаточности, позволит личности ставить и достигать цели в жизни. Наличие как тактических, так и стратегических целей в жизни человека способствует его выходу из депрессивных состояний. И, как показывает корреляционный анализ, выход из депрессивных состояний укрепляет идентичность личности.

Заключение

Формирование идентичности личности представляет собой одну из самых значимых и сложных задач нашей жизни. Идентичность – это способность не только понять себя и свои ценности, но и найти такое место в мире, где мы можем раскрыть свой потенциал и ощутить себя значимыми.

Исследование идентичности имеет большое значение для понимания и поддержки молодежи. Идентичность молодых людей относится к их самоопределению, чувству собственного «Я» и принадлежности к определенным группам, культурам или социальным категориям.

Формирование идентичности – это непрерывный процесс, который требует саморефлексии, самопознания и роста.

Исследование показало, что у группы риска преобладает диффузия идентичности и мораторий идентичности. Группе риска свойственны следующие психологические особенности:

- эмоциональная неустойчивость;
- возбудимость;
- напряженность;
- физическая агрессия;
- вербальная агрессия;
- субдепрессивное состояние;
- истинное депрессивное состояние.

Результаты исследования позволили определить психологические особенности личности, посредством которых психологи могут выстраивать работу по формированию идентичности личности студентов, в анамнезе которых имеются признаки отклоняющегося поведения:

- развитие самодостаточности, самоуверенности;
- психокоррекция депрессивных состояний;
- формирование зрелости «Я», уверенности в себе.

Благодарности

Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (ПРИОРИТЕТ-2030).

Список литературы

- Акимова, М. О., Кузина, Д. В. Идентичность как предмет психологического исследования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26 – № 2. – С. 122–126. – DOI:10.34216/2073-1426-2020-26-2-122-126
- Винограденко, Г. Г. Понятие идентичности: интерпретационный анализ // Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Социология. Культурология. – 2012. – № 18(272). – С. 104–107.
- Выбойщик, И. В., Шакурова, З. А. Личностный многофакторный опросник Р. Кэттелла: Учебное пособие. – Челябинск: Издательство ЮУрГУ. – 2000. – 54 с.
- Ениколопов, С. Н., Цибульский, Н. П. Психометрический анализ русскоязычной версии опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 1. – С. 115–124.
- Кляйн, М., Айзекс С., Райвери, Дж., Хайманн, П. Развитие в психоанализе. – М.: Академический проект. – 2001. – 512 с.
- Кржечковский, А. Ю. Формирование самосознания у детей и подростков как метод профилактики пограничных психических расстройств [Электронный ресурс] // Медицинская

- психология в России: электрон. науч. журн. – 2011. – № 5. – [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 18.09.2023).
- Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., Мануйлов, Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Издательство Института психотерапии. – 2002. – 362 с.
- Хакимзянов, Р. Н. Взаимосвязь механизмов психологических защит с идентичностью лиц, склонных отклоняющемуся поведению // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2023. – Т. 12. – № 2А. – С. 251–256. –DOI:10.34670/AR.2023.66.30.029
- Хакимзянов, Р. Н., Рязанов, Д. А. Мониторинг психологической безопасности образовательной среды (опыт Республики Татарстан) // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции, 13–15 октября 2021 года. / под науч. ред. Ю.В. Богинской. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ». – 2021. – С. 279–282.
- Хакимзянов, Р. Н., Рязанов, Д. А. Социальные, психологические и организационные факторы, влияющие на психологическую безопасность образовательной среды // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17. – № 4. – С. 303–320. – DOI:10.26907/esd.17.4.21
- Харламенкова, Н. Е. Эго-идентичность и ее особенности у лиц с разным уровнем посттравматического стресса // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 25 – № 1. – С. 107–111.
- Шнейдер, Л. Б. Психология идентичности. – М.: Юрайт. – 2023. – 328 с.
- Jaspers, K. *Allgemeine Psychopathologie*. – Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg GmbH, 1953. – 747 p.
- Suler, J. *Psychology of the Digital Age: Humans Become Electric*. – Cambridge University Press, 2016. – 475 p.

References

- Akimova, M. O., & Kuzina, D. V. (2020). Identity as a subject of psychological research. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika – Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 26(2), 122–126. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-2-122-126>
- Enikolopov, S. N., & Tsybulsky, N. P. (2007). Psychometric analysis of Russian-language version of questionnaire for aggression diagnostics by A. Buss and M. Perry *Psihologicheskiy jurnal – Psychological Journal*, 28(1), 115–124.
- Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., & Manuilov, G. M. (2002). *Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups*. Izdatel'stvo Instituta psichoterapii.
- Jaspers, K. (1953). *Allgemeine Psychopathologie* [General psychopathology]. Springer-Verlag Berlin Heidelberg GMBH.
- Khakimzyanov, R. N. (2023). The relationship of psychological defense mechanisms with the identity of persons prone to deviant behavior. *Psychologia. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya – Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*, 12(2A), 251–256. <https://doi.org/10.34670/AR.2023.66.30.029>
- Khakimzyanov, R. N., & Ryazanov, D. A. (2021). Monitoring the psychological safety of the educational environment (The experience of the Republic of Tatarstan). In Yu. V. Baginskaya (Ed.), *Prevention of Deviant Behavior of Children and Youth: Regional Models and Technologies* (pp. 279–282). IT "ARIAL".
- Khakimzyanov, R. N., & Ryazanov, D. A. (2022). Social, Psychological and Organizational Factors Affecting the Psychological Safety of the Educational Environment. *Obrazovanie I Samorazvitie – Education and Self Development*, 17(4), 303–320. <https://doi.org/10.26907/esd.17.4.21>
- Kharlamenkova, N. E. (2019). Ego-identity and its features in persons with different levels of post-traumatic stress. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika – Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 25(1), 107–111.
- Klein, M., Isaacs, S., Riviere, J., & Heimann, P. (2011). *Developments in psychoanalysis*. Academicheskii proect.

- Krzhechkovsky, A. Yu. (2011). Formation of self-consciousness in children and adolescents as a method of prevention of borderline mental disorders. *Medicinskaya psichologia v Rossii: elektronnyy nauchnyy jurnal – Medical Psychology in Russia: Electronic Scientific Journal*, 5. <http://medpsy.ru>
- Schneider, L. B. (2023). *Psychology of identity*. Yurayt.
- Suler, J. (2016). *Psychology of the Digital Age: Humans Become Electric*. Cambridge University Press.
- Vinogradenko, G. G. (2012). The concept of identity: an interpretive analysis. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Kul'turologiya – Bulletin of the Chelyabinsk State University. Philosophy. Sociology. Cultural Studies*, 18(272), 104–107.
- Vyboyshchik, I. V., & Shakurova, Z. A. (2000). *R. Cattell's personality multifactor questionnaire: A textbook*. Izdatel'stvo YUUrGU.

УДК 159.92

Когнитивная регуляция младших школьников-билинггов в процессе изучения третьего языка

Вера Ю. Хотинец¹, Евгения О. Шишова², Юлия О. Новгородова³,
Оксана В. Кожевникова⁴, Дарья С. Медведева⁵

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: <https://orcid.org/0000-0003-4903-9021>

³ Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

E-mail: novgorodova_yulia@inbox.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1021-8591>

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>

DOI: 10.26907/esd.18.3.14

EDN: FOYLMЕ

Дата поступления: 1 марта 2023; Дата принятия в печать: 1 июня 2023

Аннотация

В работе ставятся вопросы о возможности экстраполяции эффектов билингвизма на трилингвизм в младшем школьном возрасте, об усилении/снижении когнитивной регуляции у детей-билинггов в процессе/результате овладения ими другими языками. Целью пилотажного исследования является выявление возможностей когнитивной регуляции у младших школьников-билинггов в образовательной ситуации изучения третьего языка. В исследовании приняли участие школьники вторых классов (N=60) в возрасте от 8 до 9,8 лет (M=8,8, SD=0,36), среди которых 30 человек с несбалансированным билингвизмом (N=30, 15 мальчиков, 15 девочек) из национальной удмуртской гимназии и 30 – монолингвы с родным русским языком (N=30, 13 мальчиков, 17 девочек) из общеобразовательной школы г. Ижевска Удмуртской Республики.

Для измерения компонентов когнитивной регуляции использованы: тестовая батарея NEPSY-II (детский вариант в печатном виде): «Повторение предложений», «Память на конструирование», «Торможение»; компьютерные тестовые пробы Программного обеспечения инструментария психолога «Практика – МГУ»: Stroop Test, Shulte Tables, Memory for geometric shapes, Go-NoGo. Основной статистический метод анализа данных эмпирического исследования – структурное моделирование (моделирование структурными уравнениями).

Результаты пилотажного исследования показывают возможный синкретический (смешанный) эффект билингвизма в процессе овладения третьим языком младшими школьниками с необходимостью его контроля в образовательной ситуации. Допускаем, что билингвизм

в образовательной ситуации изучения третьего языка, как предиктор когнитивных изменений, обеспечивает преимуществами в самоорганизации субсистем регуляторных процессов когнитивного уровня и, наряду с этим, порождает трудности в связи с высокой регуляторной нагрузкой.

Ключевые слова: билингвизм, трилингвизм, изучение третьего языка, когнитивная регуляция, executive functions, исполнительные/управляющие/регуляторные функции, младший школьный возраст.

Cognitive Regulation of Junior Bilingual Schoolchildren in the Process of Learning a Third Language

Vera Khotinets¹, Evgeniya Shishova², Yulia Novgorodova³, Oksana Kozhevnikova⁴, Daria Medvedeva⁵

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 Udmurt State University, Izhevsk, Russia

E-mail: novgorodova_yulia@inbox.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1021-8591>

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: dsmedvedeva@bk.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9020-9673>

DOI: 10.26907/esd.18.3.14

EDN: FOYLME

Submitted: 1 March 2023; Accepted: 1 June 2023

Abstract

The work raises problems about the possibility of extrapolating the effects of bilingualism to trilingualism at primary school age, about the increase/decrease in cognitive regulation in bilingual children in the process/result of their acquisition of other languages. The purpose of the pilot study is to identify opportunities in cognitive regulation among primary bilingual schoolchildren in the educational situation of learning a third language. The study involved second grade schoolchildren (N=60) aged from 8 to 9.8 years (M=8.8, SD=0.36), among them with unbalanced bilingualism (N=30, 15 boys, 15 girls) from the national Udmurt gymnasium; monolinguals with their native Russian language (N=30, 13 boys, 17 girls) from a secondary school in Izhevsk, Udmurt Republic. To measure the components of cognitive regulation, the following were used: test battery NEPSY-II (children's version in printed form): "Repetition of sentences", "Memory for construction", "Inhibition"; computer test samples of the software of the psychologist's toolkit "Practice – MSU": Stroop Test, Shulte Tables, Memory for geometric shapes, Go-NoGo. The main statistical method for analyzing empirical research data is structural modeling (structural equation modeling).

The results of the pilot study show a possible syncretic (mixed) effect of bilingualism in the process of mastering a third language by primary schoolchildren with the need to control it in the educational situation. We assume that bilingualism in the educational situation of learning a third language, as a predictor of cognitive changes, provides advantages in the self-organization of subsystems of regulatory processes at the cognitive level and, at the same time, creates difficulties due to the high regulatory load.

Keywords: bilingualism, trilingualism, learning a third language, cognitive regulation, executive functions, executive/control/regulatory functions, primary school age.

Введение

Актуальность проблемы

Определяющим фактором в пользу преимуществ билингвизма в достижении результатов являются неопровержимые доказательства того, что оба языка в двуязычном репертуаре всегда активны, даже если один из них не востребован в контексте. В мировой науке мнение о постоянном контроле вмешательства и подавления нецелевого языка стало доминирующим объяснением билингвальных эффектов в когнитивных процессах (Bialystok et al., 2017). Более того, эта позиция была созвучна с весьма влиятельной моделью executive functions (EF) Miyake (Miyake & Friedman, 2012), включающей наряду с *рабочей памятью* (зрительной и слуховой как способностью удерживать и использовать информацию для решения задачи в текущий момент) и *когнитивной гибкостью* (быстрой и гибкой адаптацией к изменившимся обстоятельствам как способностью переходить от одного правила или задания к другому в рамках выполнения конкретной задачи, включая способность мыслить альтернативно и «нестандартно») *торможение* как самоконтроль (способность сдерживать непровольную, импульсивную активность) и контроль помех (*избирательное внимание* и *когнитивное торможение* как способность подавлять отвлекающую или незначимую в текущей ситуации информацию или реакцию в пользу требуемой). С позиций Friedman и Miyake, исполнительные функции, как взаимозависимые когнитивные процессы, связанные с активацией префронтальной коры, являются фундаментальными для саморегулирующегося и целенаправленного поведения (Friedman & Miyake, 2017). Исполнительные функции, как когнитивные процессы более высокого уровня, оказывают эффекты на поведение человека, что позволяет планировать, строить стратегии и работать над достижением целей, подавлять нежелательные реакции и неэффективные стратегии (Friedman & Miyake, 2017; Khotinets et al., 2022).

В связи с этим возникают вопросы о возможности переноса эффектов билингвизма на трилингвизм на детской выборке и об усилении/снижении когнитивной регуляции у детей-билингвов в ходе/результате овладения ими другими языками в возрастной динамике.

Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования

Способность билингвов подавлять нерелевантную информацию наблюдается при выполнении заданий с нелингвистическим вмешательством, включающим конфликт между предполагаемым правильным ответом и нерелевантной, вводящей в заблуждение альтернативной информацией: задача Flanker (Pereira Soares, 2022), задача Simon (Jia, 2022) и задача Stroop (Bialystok, 2017).

Согласно теоретическим основам Miyake и коллег (Miyake & Friedman, 2012), торможение и рабочая память имеют общие механизмы, поэтому любые эффекты двуязычия на торможение могут распространяться и на рабочую память. Полученные результаты исследования продуктивности рабочей памяти подтвердили билингвальное преимущество (Anderson et al., 2021; Bialystok, 2017). В современных исследованиях билингвальный контроль изучается в контексте активизации кон-

центрации внимания на целевом языке при избегании вторжения других языков как основного когнитивного процесса, обеспечивающего преимущества билингвов в исполнительном контроле (Spinelli et al., 2022). Считается, что этот процесс включает операцию мониторинга потенциальных конфликтов между целевым и нецелевым языками, например отслеживание помех неиспользуемого языка, переключение между языками (Beauchamp & MacLeod, 2022).

Однако по результатам ряда исследований билингвальное преимущество не всегда достоверно подтверждается. Отмечается, что ингибирующий контроль не является преимуществом билингвов (Paap & Greenberg, 2013; Paap et al., 2014; Park et al., 2019) и даже становится билингвальной трудностью (Johann et al., 2022; Paap & Greenberg, 2013; Paap et al., 2014). В свою очередь, задействованная в ходе решения задач рабочая память не получает значимых различий в языковых группах (Orsolini et al., 2022). Выявленные факты внесли сомнения по поводу билингвального преимущества (Antoniou, 2023), что усилило необходимость в построении единой логики и структуры дальнейших трансдисциплинарных лабораторных исследований с научно обоснованными гипотезами для получения достоверных результатов в разных полилингвальных контекстах (Khotinets & Medvedeva, 2019).

На сегодняшний день актуальной становится проблема экстраполяции «билингвального преимущества» на трилингвизм, полилингвизм (Schroeder & Marian, 2016; Guðmundsdóttir & Lesk, 2019). Исходя из гипотезы о том, что активное речепорождение на двух языках может обеспечивать билингвов высоким ингибирующим контролем и рабочей памятью, можно предположить, что трилингвизм усиливает когнитивную регуляцию.

По предположению Schroeder, Marian (2016), если у трилингвов фиксируется большой словарный запас, то, скорее всего, у них больше конкурирующих слов, которые необходимо игнорировать. В связи с этим может возникнуть эффект ограничения количества слов, сначала активирующихся, а затем подавляющихся. Получены результаты диагностики ингибирующего контроля монолингвов, изучающих второй язык, билингвов и трилингвов: в возрасте от 5 до 8 лет – с использованием задач Simon и Flanker (Poarch & van Hell, 2012), от 8 до 11 лет – с применением задач Flanker (Poarch & Bialystok, 2015). Ни в одном из исследований не наблюдалось каких-либо различий между билингвами и трилингвами, при этом и те, и другие демонстрировали повышенный ингибирующий контроль по сравнению с монолингвами. Дополнительные подтверждающие результаты получены Paap, Johnson, Sawi при интеграции данных Paap, Greenberg (2013) и Paap, Johnson, Sawi (2014), что позволило авторам обнаружить трудности ингибирующего контроля и завышенные показатели общего времени реакции у билингвов. В результате объединения данных Paap, Johnson, Sawi (2014) сообщили об отсутствии доказательств о билингвальном преимуществе по двенадцати маркерам исполнительной функции с использованием задач Simon, Flanker и антисаккады. Кроме того, авторы сообщили о трудностях билингвов и трилингвов (в сравнении с монолингвами) по параметрам ингибирующего контроля (задачи Simon), при этом в обеих группах получены одинаковые результаты, в том числе и по показателям общего времени реакции. На противоречивых данных установлена одинаковая направленность и выраженность преимуществ билингвов и трилингвов, в связи с чем можно предположить, что дети-трилингвы принципиально не отличаются дополнительными преимуществами от билингвов.

Исследования, в которых сравнивались билингвы и монолингвы, а также эффекты, связанные с возрастом, показывают, что преимущество двуязычия по срав-

нению с одноязычием увеличивается по мере взросления. Чаще всего групповые различия наблюдаются у пожилых людей в сравнении с молодыми (Bialystok, 2017).

Целью пилотажного исследования является выявление возможностей когнитивной регуляции у младших школьников-билингвов в образовательной ситуации изучения третьего языка.

Задачи исследования:

1. Провести теоретико-методологический анализ проблемы в отечественной и зарубежной науке.

2. Выявить эффекты билингвизма в образовательной ситуации изучения третьего языка.

3. Установить значимые различия между билингвами и монолингвами по показателям регуляторных функций в образовательной ситуации изучения третьего языка.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении представлений об эффективности функционирования регуляторных процессов когнитивного уровня у детей с широкими лингвистическими возможностями, переносе билингвальных преимуществ на трилингвизм.

Методология исследования

Методы и методики исследования

Термин *executive functions* (управляющие/регуляторные/исполнительные функции) в нашем исследовании понимается как *регуляторные функции*. В контексте когнитивного подхода к самоорганизации систем регуляторных процессов они обеспечивают целенаправленное решение задач и адаптивное поведение человека в измененных ситуациях (Morosanova, 2021; Veraksa et al., 2019).

Для диагностики состояния когнитивных регуляторных функций младших школьников, с письменного согласия их родителей, использовались методы нейропсихологического обследования, обладающего преимуществом качественного анализа особенностей развития компонентов изучаемых функций с выявлением разного рода ошибок при выполнении заданий. Для измерения компонентов когнитивной регуляции были использованы детские субтесты нейропсихологической батареи NEPSY-II в печатном виде:

– субтест «Повторение предложений» («Sentences Repetition») – измерение развития (слуховой) рабочей памяти;

– субтест «Память на конструирование» («Memory for Designs») – измерение рабочей (зрительной) памяти;

– субтест «Торможение» («Inhibition») – измерение торможения.

В дополнение к перечисленным экспериментальным пробам были использованы компьютерные тестовые пробы программного обеспечения инструментария психолога «Практика – МГУ» (Akhutina et al., 2019), предъявляемые на переносном компьютере с диагональю монитора 17 дюймов испытуемым, находящимся в 0,6 метра от экрана, дифференцированно измеряющие когнитивные регуляторные функции:

– тест Струпа (Stroop Test) – измерение когнитивной гибкости;

– таблицы Шульте (Shulte Tables) – измерение внимания;

– проба «Запоминание и узнавание» (Memory for geometric shapes) – измерение зрительной рабочей памяти;

– проба Go-NoGo – измерение торможения.

Методы математико-статистической обработки данных: описательная статистика (выявление основных характеристик распределения), непараметрический

тест (U-критерий Манна-Уитни) для выявления значимых различий между показателями. Основной статистический метод анализа эмпирических данных – структурное моделирование (моделирование структурными уравнениями – Structural Equation Modeling (SEM)) с применением специализированного программного обеспечения (IBM SPSS Statistics V22.0 for Windows со встроенным модулем IBM SPSS AMOS V22.0).

Процедура

Проводилось три встречи по 30 минут индивидуально с каждым обучающимся. В ходе беседы подтверждались данные об использовании языков в образовательном процессе и в повседневной жизнедеятельности (билингвизм/монолингвизм). Сбор эмпирических данных осуществлялся по заранее разработанному протоколу на базе образовательных учреждений в течение нескольких месяцев.

Экспериментальная база исследования

В исследовании приняли участие 60 детей: младшие школьники в возрасте от 8 до 9,8 лет ($M=8,8$, $SD=0,36$) – учащиеся вторых классов, среди которых дети с несбалансированным билингвизмом, унаследованным удмуртским языком с различным уровнем языковой компетенции в сфере родного (удмуртского) и русского языков, социализирующиеся в удмуртско-русской среде – 30 человек (15 мальчиков, 15 девочек) из национальной удмуртской гимназии им. Кузубая Герда г. Ижевска Удмуртской Республики. Группу сравнения составили монолингвы – 30 человек (13 мальчиков, 17 девочек) с родным русским языком из общеобразовательной школы г. Ижевска Удмуртской Республики.

Исследование проводилось только при наличии письменного информированного согласия родителей, осведомленных о средствах и способах взаимодействия с детьми. Отбор детей осуществлялся с целью соблюдения однородности выборочной совокупности по нормативному сроку освоения образовательной программы детьми (согласно ФГОС начального общего образования, 2 класс), социально-экономическому статусу семей (образование родителей: высшее образование матерей – 86 % в группе билингвов, 70 % – монолингвов; высшее образование отцов – 46 % в группе билингвов, 43 % – монолингвов; уровень доходов и материального положения – средний; жилищные условия – в установленных нормах), активности взаимодействия с образовательным учреждением, вовлеченности родителей в воспитательный процесс ребенка.

По результатам письменного опроса родителей о языковой ситуации в семье отбирались только те дети-билингвы, коммуникация с которыми в семье строится в основном на удмуртском языке. В национальной гимназии обучение и воспитание ведется сбалансированно на удмуртском и русском языках. Дети-монолингвы воспитываются в семьях и получают образование только на русском языке.

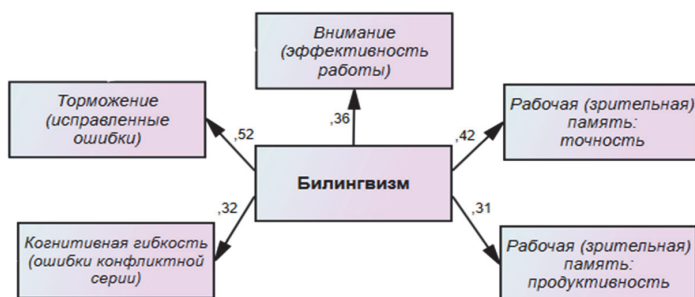
Результаты

Таблица 1. *Описательные статистики*

<i>Показатели</i>	<i>Среднее значение</i>	<i>Стандартное отклонение</i>	<i>Мода</i>	<i>Медиана</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>Дисперсия</i>
Торможение (исправленные ошибки)	5,48	4,23	2	5	0	18	17,92
Рабочая (зрительная) память. Запоминание и узнавание: точность	0,85	0,11	1	0,86	0,54	1	0,01

Показатели	Среднее значение	Стандартное отклонение	Мода	Медиана	min	max	Дисперсия
Рабочая (зрительная) память. Запоминание и узнавание: продуктивность	25,88	6,16	10	27	10,3	38,58	37,95
Рабочая (зрительная) память. Запоминание и узнавание: количество правильных ответов	31,3	1,83	32	32	27	34	3,35
Рабочая (зрительная) память. Запоминание и узнавание: количество правильных узнаваний	12,88	1,33	14	13	9	14	1,77
Рабочая (зрительная) память. Запоминание и узнавание: количество пропусков	1,03	1,31	0	1	0	5	2,49
Зрительно-пространственная память	16,35	2,89	16	16	8	21	8,33
Слухоречевая память	1,91	0,33	2	2	0	2	0,11
Когнитивная гибкость (ошибки конфликтной серии)	4,33	5,65	0	2	0	32	31,95
Внимание (эффективность работы)	1,73	0,94	1	1	1	5	0,88
Внимание (время выполнения)	439,05	122,07	417	357	235	821	14902,15

По результатам описательных статистик с определением распределения данных был выбран наиболее подходящий статистический критерий для решения поставленных задач и проверки гипотез.



Хи-квадрат=4,905; df=8; p=,768; CFI=,998; RMSEA=,001; PCLOSE=,834

Рисунок 1. Модель когнитивной регуляции младших школьников-билингвов и монолингвов

В модели значение $S.R.=2,749$ свидетельствует об отсутствии отклонения от многомерной нормальности, о возможности применения наиболее мощного метода анализа (Maximum likelihood). Итоговая апостериорная модель признается соответствующей.

Исходные данные по показателям индексов согласия приведены под схемой на рисунке и свидетельствуют о хорошем соответствии сконструированной модели исходным данным (хи-квадрат: $p > 0,05$ (0,768), отношение хи-квадрат к числу степеней свободы $CMIN/df \leq 2$ (0,613); $RMSEA \leq 0,05$ (0,001), $PCLOSE > 0,5$ (0,834); $CFI > 0,95$ (0,998).

Все указанные оцениваемые параметры для итоговой модели статистически достоверны ($p \leq 0,05$). Независимой переменной выступил показатель билингвизма/монолингвизма, зависимыми — показатели когнитивных регуляторных функций.

Таблица 2. Значимые различия между показателями когнитивной регуляции в группах монолингвов и билингвов

Показатели	Средние ранги		Средние значения		U-критерий	Уровень достоверности, p
	Монолингвы	Билингвы	Монолингвы	Билингвы		
Торможение (исправленные ошибки)	20,58	40,42	3,30	7,67	152,5	0,001
Рабочая (зрительная) память. Запоминание и узнавание: точность	23,55	37,45	0,80	0,90	241,5	0,002
Рабочая (зрительная) память. Запоминание и узнавание: продуктивность	25,10	35,90	24,02	27,74	288,0	0,017
Рабочая (зрительная) память. Запоминание и узнавание: количество правильных ответов	23,15	37,85	30,53	32,07	229,5	0,001
Рабочая (зрительная) память. Запоминание и узнавание: количество правильных узнаваний	20,63	40,37	12,13	13,63	154,0	0,001
Рабочая (зрительная) память. Запоминание и узнавание: количество пропусков	39,10	21,90	1,70	0,37	192,0	0,001
Зрительно-пространственная память	25,30	35,70	15,53	17,17	294,0	0,019
Когнитивная гибкость (ошибки конфликтной серии)	24,0	37,0	2,57	6,10	255,0	0,004
Внимание (эффективность работы)	24,62	36,38	1,40	2,07	273,5	0,004
Внимание (время выполнения, сек.)	34,90	26,10	462,53	415,56	318,0	0,050

Дискуссионные вопросы

Результаты анализа модели когнитивной регуляции младших школьников-билингвов и монолингвов в образовательной ситуации изучения третьего языка (Рисунки 1) показали положительный эффект билингвизма на латентные переменные:

(1) *торможение (исправленные ошибки)* ($\beta = 0,52, p = 0,001$). Количество исправленных ошибок при объяснении результатов соотносится с количеством неисправленных ошибок как показатель развития самоконтроля: билингвы – 7,67/3,63 (ожидаемый уровень (Brooks, Sherman, Strauss, 2010)), монолингвы – 3,3/5,43 (ожидаемый уровень (Brooks, Sherman, Strauss, 2010)). Следует заметить, что билингвы в образовательной ситуации изучения третьего языка совершили большее количество ошибок – 11,30 в сравнении с монолингвами – 8,73;

(2) *рабочая (зрительная) память: точность* ($\beta = 0,42, p = 0,001$); *рабочая (зрительная) память: продуктивность* ($\beta = 0,31, p = 0,013$);

(3) *когнитивная гибкость (ошибки конфликтной ситуации)* ($\beta = 0,32, p = 0,011$);

(4) *внимание (эффективность работы)* ($\beta = 0,36, p = 0,003$) включает в себя показатели: продуктивность, темп, точность, степень вработываемости, психическая устойчивость, время выполнения, время реакции.

Полученные результаты согласуются с теоретическими положениями и эмпирическими данными в зарубежной науке.

(1) *Торможение* (ингибирующий контроль) был центральной исполнительной функцией в трех моделях Diamond, Miyake и Green. С позиций Diamond и Miyake, торможение является одним из трех основных компонентов, а в модели Green представляет собой процесс контроля для подавления языкового вмешательства и нежелательных реакций. При подавлении билингвами нецелевого языка, общее торможение домена усиливается, что приводит к повышению активации исполнительного контроля (Bialystok & Craik, 2022). Повышение количества (частота) совершенных ошибок в сравнении с монолингвами в образовательной ситуации объясняется тем, что при *когнитивном торможении* – подавлении отвлекающей или незначимой в текущей ситуации информации или реакции в пользу требуемой возрастает нагрузка на внимание. По мнению Guðmundsdóttir и Lesk (2019), возможно, перегрузка внимания сказывается только на третьем языке и по мере взросления.

(2) *Рабочая память* включает в себя актуальную информацию для решения конкретной задачи в текущий момент. Эта информация активно обрабатывается и поддерживается только до тех пор, пока решается данная задача. Рабочая память подразделяется на вербальную и невербальную (зрительную). Так, Conway с коллегами в ходе исследования продуктивности рабочей памяти (вербальной и невербальной) измеряли объем рабочей памяти (WMC), отвечающий за контроль над высшими когнитивными функциями, и определили его как способность обращать внимание на релевантные представления в отвлекающих условиях (Conway et al., 2003; Engle & Kane, 2004). Исследователи дифференцировали функции хранения и обработки информации в относительно пассивной и активной формах. Авторы считают, что вероятные преимущества двуязычия фиксируются в активных формах, связанных с оперативной памятью, а не в пассивных ситуациях.

Производительность билингвов в задачах, задействующих рабочую память (задача N-back), обеспечивается способностью к идентификации элемента как просмотренного в указанный предыдущий интервал. Задача усложняется по мере увеличения интервала из-за проактивного вмешательства со стороны знакомых стимулов при отсутствии фактического торможения. Подтверждается, что дети-билингвы в целом превосходят монолингвов в ходе выполнения осуществляемой задачи в сложных условиях с высокими требованиями (Comishen & Bialystok, 2021). Следует отметить, что полученные данные подтверждаются по результатам электрофизиологических исследований (Morrison et al., 2018).

(3) В связи с бoльшим количеством ошибок в конфликтной серии у билингвов с использованием теста Stroop, эффект билингвизма на латентную переменную *когнитивная гибкость* (переключение при следовании сложной инструкции с взаимоисключающими условиями) оказался слабее в сравнении с монолингвизмом.

Отметим, что наряду с выявленным билингвальным преимуществом (Balystok, 2017) ряд исследований эти результаты не подтвердил. Так, Shokrkon и Nicoladis (2021) повторили аналогичные исследования с использованием задачи Advanced Dimension Change Card Sort (сортировка карт с изменением размеров) при участии 40 одноязычных (английский язык) и 40 двуязычных (мандаринский-английский языки) детей в том же возрастном диапазоне. Результаты не показали различий между билингвами и монолингвами. При этом выявлены значимые различия между показателем когнитивной гибкости в группах монолингвов. Nicoladis, Hui, Wiebe (2018) проверили, связано ли доминирование языков (французский, английский) с когнитивной гибкостью у 62 детей в возрасте от 46 до 85 месяцев, с эмпирическим контролем пяти различных показателей: (1) родительские сообщения о доминировании, (2) относительные оценки по словарным тестам, (3) знание переводных эквивалентов, (4) использование языка (проживание в двуязычной общине Монреала или одноязычной общине Эдмонтона) и (5) разделение языков. Когнитивная гибкость детей оценивалась с использованием задачи Advanced Dimension Change Card Sort. Знание и использование французского и английского языков у детей измерялись с помощью ряда тестов. Результаты показали, что ни один из показателей языкового доминирования или использования языка не связан с когнитивной гибкостью. Эти результаты не согласуются с утверждением, что индивидуальные различия в языковом доминировании и использовании языка определяют когнитивную гибкость билингвов. Различия в производительности между билингвами и монолингвами в конфликтных задачах может быть обусловлено соотношением различных подпроцессов, таких как мониторинг конфликтов и распределение ресурсов внимания для категоризации стимулов.

Markiewicz, Mazaheri, Krott (2021) в ходе исследования с использованием задач Flanker обнаружили, что данные, полученные на выборке билингвов, отличаются более длинными хвостами распределения по времени реакции на стимул. Отмечается, что полученные результаты отражают сверхактивную систему мониторинга у билингвов. Этот усиленный мониторинг приводит к сокращению привлечения ресурсов внимания для классификации стимулов, но при этом к замедлению реагирования. Это свидетельствует о том, что изменения системы когнитивного контроля в двуязычном опыте могут скорректировать баланс процессов в ходе решения конфликтных задач, потенциально приводя к некоторым поведенческим трудностям.

(4) Bialystok, Craik (2022) утверждают, что торможение плохо согласуется с двуязычным опытом, что подтверждается в ряде исследований. Влияние билингвизма на когнитивный контроль предлагается изучать с позиций компонентного подхода с опорой на эффективность контроля внимания, определяющего процессы в компонентной модели EF (*executive functions*) в широком диапазоне задач. Ключевым моментом в описании авторской модели является то, что поведенческие различия между монолингвами и билингвами обусловлены различиями в эффективности и развертывании контроля внимания между двумя языковыми группами. Было показано, как контроль внимания обеспечивает доказательное объяснение ряда результатов, которые нельзя приписать непосредственно процессу торможения. Предполагается, что групповые различия проявятся только тогда, когда требования к вниманию, связанные с выполнением задачи, превысят возможности контроля одной из групп, независимо от задействованных компонентов EF.

Анализируя выявленные достоверные различия (см. Таблицу 2), остановимся только на составляющих когнитивной регуляции, не вошедших в апостериорную модель когнитивной регуляции младших школьников-билинггов и монолингвов: «Рабочая (зрительная) память. Запоминание и узнавание (количество правильных ответов, количество правильных узнаваний, количество пропусков)», «Зрительно-пространственная память», «Внимание (время выполнения, сек.)».

Установлено, что билингвы в процессе изучения третьего языка обладают преимуществом в функционировании *рабочей (зрительной) памяти*, обеспечивающей правильность опознанных стимулов и отвержения ложных стимулов ($U=229,5$; $p=0,001$); правильность опознанных предъявленных для запоминания стимулов ($U=154,0$; $p=0,001$); правильность непознанных предъявленных для запоминания стимулов ($U=192,0$; $p=0,001$), правильность воспроизведенных образов, состоящих из определенным способом расположенных в пространстве отдельных элементов ($U=294,0$; $p=0,019$); *зрительно-пространственной памяти* ($U=294,0$; $p=0,019$), включающей визуальную ориентацию, копирование дизайна, индуктивное визуальное воспроизведение, визуализацию поворота, дедуктивный визуальный процесс, распознавание взаимосвязей между частями и целым, чтение схематической карты.

Показатель *внимание* (время выполнения), затраченного времени на обнаружение порядка цифр в пяти таблицах Шульте, получил меньшее значение у билинггов ($U=318,0$; $p=0,050$) при завышенном показателе *внимание* (эффективность работы) ($U=273,5$; $p=0,004$). Результаты объясняются тем, что билингвы в образовательной ситуации изучения третьего языка при выполнении аттенционных заданий более эффективны (продуктивность, темп, точность, степень вработываемости, психическая устойчивость, время выполнения, время реакции) с меньшими временными затратами на выполнение задания.

Заключение

В современной науке развитие представлений об эффектах билингвизма переместилось от субтрактивного к аддитивной перспективе с расширением когнитивных способностей билинггов. Преобладают представления о том, что совместная активация нескольких языков в речевой активности допускает постоянную конкуренцию языковых форм и стратегий, что усиливает регуляцию в языковой обработке. Для достижения быстрой языковой эффективности билингвы предъявляют более высокие требования к регуляторной системе когнитивного уровня в отличие от монолингвов, даже если языковая продукция является эквивалентной. Однако по результатам современных исследований были получены противоречивые данные о влиянии двуязычного опыта на регуляторные возможности человека, что привело к разногласиям в представлениях о положительных эффектах в когнитивных изменениях у билингвов.

В работе была поставлена проблема: может ли билингвальное преимущество в когнитивной регуляции быть экстраполировано на трилингвизм, в частности в образовательной ситуации изучения третьего языка младшими школьниками.

По результатам пилотажного исследования установлены положительные эффекты билингвизма на такие регуляторные функции, как торможение (исправленные ошибки), рабочая (зрительная) память: точность и продуктивность, внимание (эффективность работы). Вместе с тем выявлен заниженный эффект на такую перенную, как когнитивная гибкость – переключение при следовании сложной инструкции с взаимоисключающими условиями. Установлено большее количество ошибок при выполнении заданий с когнитивным торможением – интерференци-

онным контролем. Допускаем, что в процессе изучения третьего языка у младших школьников-билингвов возрастает нагрузка на регуляцию изменения действий и поведения при переходе от одного правила к другому при подавлении нецелевого языка, что, вероятнее всего, перегружает внимание.

Установлены значимые различия в функционировании *рабочей (зрительной) памяти* – способности удерживать и использовать информацию для решения задачи в текущий момент; *внимания* – времени выполнения аттенционных заданий с меньшими временными затратами, что подтверждает преимущества в когнитивной регуляции билингвов в образовательной ситуации изучения третьего языка.

Таким образом, результаты пилотажного исследования показывают возможный синкретический (смешанный) эффект билингвизма в процессе овладения третьим языком младшими школьниками с необходимостью его контроля в образовательной ситуации. Допускаем, что билингвизм в образовательной ситуации изучения третьего языка, как предиктор когнитивных изменений, обеспечивает преимуществами в самоорганизации субсистем регуляторных процессов когнитивного уровня и, наряду с этим, порождает трудности в связи с высокой регуляторной нагрузкой.

Ограничением проведенного исследования является пилотный характер для дальнейшего уточнения гипотез и методов в основном исследовании. Выявленные эффекты и установленные закономерности будут изучаться в основном исследовании с расчетом репрезентативности выборочных групп. Перспективой дальнейшего исследования является изучение полилингвальных эффектов в младшем школьном возрасте, в частности в образовательной ситуации изучения третьего и четвертого языков.

Практическая значимость результатов исследований усиливается в связи с глобальными вызовами современности и необходимостью радикальных изменений в системе образования РФ.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке РНФ, № 23-28-10202.

Список литературы

- Веракса, А. Н., Гаврилова, М. Н., Бухаленкова, Д. А. Связь показателей развития речи и регуляторных функций у детей дошкольного возраста: анализ исследований // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40. – № 3. – С. 64–76. – DOI:10.31857/S020595920004599-4
- Моросанова, В. И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2021. – № 1. – С. 3–37. – DOI:10.11621/vsp.2021.01.01
- Хотинец, В. Ю., Медведева, Д. С. Особенности речемыслительной деятельности детей монолингвов и естественных билингвов // Психологический журнал. – 2021. – Т. 42. – № 2. – С. 25–35. – DOI:10.31857/S020595920014236-5
- Хотинец, В. Ю., Шишова, Е. О., Зиннурова, Э. И., Кожевникова, О. В., Медведева, Д. С., Новгородова, Ю. О., Кумышева, Р. М. Особенности развития когнитивной регуляции в связи с коммуникативной компетентностью детей-монолингвов и сбалансированных билингвов // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17. – № 3. – С. 317–334. – DOI:10.26907/esd.17.3.22
- Akhutina, T. V., Korneev, A. A., Matveeva, E. Yu, Gusev, A. N., Kremlev, A. E. The Development of Integral Indices for a Computerized Neuropsychological Test Battery for Children // The Russian Journal of Cognitive Science. – 2019. – Vol. 6. – No. 2. – P. 4–19.
- Anderson, J., Grundy, J. G., Grady, C. L., Craik, F., Bialystok, E. Bilingualism contributes to reserve and working memory efficiency: Evidence from structural and functional

- neuroimaging // *Neuropsychologia*. – 2021. – No. 10(163). – 108071. – DOI:10.1016/j.neuropsychologia.2021.108071
- Antoniou, K. The ups and downs of bilingualism: A review of the literature on executive control using event-related potentials // *Psychonomic Bulletin & Review*. – 2023. – Vol. 30. – P. 1187–1226. – DOI:10.3758/s13423-023-02245-x
- Beauchamp, M. L. H., MacLeod, A. A. N. The role of exposure on school-aged bilingual language abilities – it depends on what you measure // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2022. – Vol. 25. – No. 9. – P. 3404–3419. – DOI:10.1080/13670050.2022.2062217
- Bialystok, E. The bilingual adaptation: How minds accommodate experience // *Psychological Bulletin*. – 2017. – Vol. 143. – No. 3. – P. 233–262. – DOI:10.1037/bul0000099
- Bialystok, E., Craik, F. I. How does bilingualism modify cognitive function? Attention to the mechanism // *Psychonomic Bulletin & Review*. – 2022. – Vol. 29. – P. 1246–1269. – DOI:10.3758/s13423-022-02057-5
- Comishen, K., Bialystok, E. Increases in attentional demands are associated with language group differences in working memory performance // *Brain and Cognition*. – 2021. – Vol. 147. – 105658. – DOI:10.1016/j.bandc.2020.105658
- Conway, A. R., Kane, M. J., Engle, R. W. Working memory capacity and its relation to general intelligence // *Trends in Cognitive Sciences*. – 2003. – Vol. 7. – No. 12. – P. 547–552. – DOI:10.1016/j.tics.2003.10.005.
- Engle, R. W., Kane, M. J. Executive attention, working memory capacity, and a two-factor theory of cognitive control // *Psychology of learning and motivation*. – 2004. – P. 145–199. – DOI: 10.1016/S0079-7421(03)44005-X
- Friedman, N. P., Miyake, A. Unity and Diversity of Executive Functions: Individual Differences as a Window on Cognitive Structure // *Cortex*. – 2017. – Vol. 86. – P. 186–204. – DOI:10.1016/j.cortex.2016.04.023
- Guðmundsdóttir, M. D., Lesk, V. E. Does the bilingual advantage extend to trilingualism? // *International Journal of Multilingualism*. – 2019. – Vol. 16. – No. 4. – P. 549–562. – DOI:10.1080/14790718.2019.1617717
- Jia, F. Effect of Second Language Proficiency on Inhibitory Control in the Simon Task: An fMRI Study // *Frontiers in Psychol.* – 2022. – Vol. 13. – DOI: 10.3389/fpsyg.2022.812322
- Johann, V. E., Enke, S., Gunzenhauser, C., Könen, T., Saalbach, H., Karbach, J. Executive functions in mono- and bilingual children: Factor structure and relations with fluid intelligence // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2022. – No. 224. – 105515. – DOI:10.1016/j.jecp.2022.105515
- Markiewicz, R., Mazaheri, A., Krott, A. Bilingual speakers' enhanced monitoring can slow them down // *bioRxiv*. – 2021-05. – DOI:10.1101/2021.05.12.443807
- Miyake, A., Friedman, N. P. The nature and organization of individual differences in executive functions // *Current Directions in Psychological Science*. – 2012. – Vol. 21. – No. 1. – P. 8–14. – DOI:10.1177/0963721411429458
- Morrison, C., Kamal, F., Taler, V. The influence of bilingualism on working memory event-related potentials // *Bilingualism: Language and Cognition*. – 2018. – Vol. 21. – No. 9. – P. 191–199. – DOI:10.1017/s1366728918000391
- Nicoladis, E., Hui, D., Wiebe, S. A. Language Dominance and Cognitive Flexibility in French-English Bilingual Children // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – Vol. 9. – 1697. – DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01697
- Orsolini, M., Federico, F., Vecchione, M., Pinna, G., Capobianco, M., Melogno, S. How Is Working Memory Related to Reading Comprehension in Italian Monolingual and Bilingual Children? // *Brain Sciences*. – 2022. – Vol. 13. – 1. – 58. – DOI:10.3390/brainsci13010058
- Paap, K. R., Greenberg, Z. I. There is no coherent evidence for a bilingual advantage in executive processing // *Cognitive Psychology*. – 2013. – Vol. 66. – No. 2. – P. 232–258. – DOI:10.1016/j.cogpsych.2012.12.002
- Paap, K. R., Johnson, H. A., Sawi, O. Are bilingual advantages dependent upon specific tasks or specific bilingual experiences? // *Journal of Cognitive Psychology*. – 2014. – Vol. 26. – No. 6. – P. 615–639. – DOI:10.1080/20445911.2014.944914

- Pereira Soares, S. M., Prystauka, Y., DeLuca, V., Rothman, J. Type of bilingualism conditions individual differences in the oscillatory dynamics of inhibitory control // *Frontiers in Human Neuroscience*. – 2022. – Vol. 16. – 910910. – DOI:10.3389/fnhum.2022.910910
- Poarch, G. J., Bialystok, E. Bilingualism as a model for multitasking // *Developmental Review*. – 2015. – Vol. 35. – P. 113–124. – DOI:10.1016/j.dr.2014.12.003
- Poarch, G. J., Van Hell, J. G. Executive functions and inhibitory control in multilingual children: Evidence from second-language learners, bilinguals, and trilinguals // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2012. – Vol. 113. – No. 4. – P. 535–551. – DOI:10.1016/j.jecp.2012.06.013
- Schroeder, S. R., Marian, V. Cognitive consequences of trilingualism // *International Journal of Bilingualism*. – 2017. – Vol. 21. – No. 6. – P. 754–773. – DOI:10.1177/1367006916637288
- Shokrkon, A., Nicoladis, E. Absence of a bilingual cognitive flexibility advantage: A replication study in preschoolers // *PLoS One*. – 2021. – Vol. 16(8). – e0255157. – DOI:10.1371/journal.pone.0255157
- Spinelli, G., Goldsmith, S. F., Lupker, S. J., Morton, J. B. Bilingualism and executive attention: Evidence from studies of proactive and reactive control // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. – 2022. – Vol. 48. – No. 6. – P. 906–927. – DOI:10.1037/xlm0001095

References

- Akhutina, T.V., Korneev, A.A., Matveeva, E.Yu, Gusev, A.N., & Kremlev, A.E. (2019). The Development of Integral Indices for a Computerized Neuropsychological Test Battery for Children. *The Russian Journal of Cognitive Science*, 6(2), 4–19.
- Anderson, J., Grundy, J. G., Grady, C. L., Craik, F., & Bialystok, E. (2021). Bilingualism contributes to reserve and working memory efficiency: Evidence from structural and functional neuroimaging. *Neuropsychologia*, 10(163), 108071. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2021.108071>
- Antoniou, K. (2023). The ups and downs of bilingualism: A review of the literature on executive control using event-related potentials. *Psychonomic Bulletin & Review*, 30, 1187–1226. <https://doi.org/10.3758/s13423-023-02245-x>
- Beauchamp, M. L. H., & MacLeod, A. A. N. (2022). The role of exposure on school-aged bilingual language abilities – it depends on what you measure. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(9), 3404–3419. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2062217>
- Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, 143(3), 233–262. <https://doi.org/10.1037/bul0000099>
- Bialystok, E., & Craik, F. I. (2022). How does bilingualism modify cognitive function? Attention to the mechanism. *Psychonomic Bulletin & Review*, 29, 1246–1269. <https://doi.org/10.3758/s13423-022-02057-5>
- Comishen, K., & Bialystok, E. (2021). Increases in attentional demands are associated with language group differences in working memory performance. *Brain and Cognition*, 147, 105658. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2020.105658>
- Conway, A. R., Kane, M. J., & Engle, R. W. (2003). Working memory capacity and its relation to general intelligence. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(12), 547–552. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.10.005>
- Engle, R. W., Kane, M. J. (2004). Executive attention, working memory capacity, and a two-factor theory of cognitive control. *Psychology of Learning and Motivation*, 44, 145–199. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(03\)44005-X](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(03)44005-X)
- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2017). Unity and Diversity of Executive Functions: Individual Differences as a Window on Cognitive Structure. *Cortex*, 86, 186–204. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2016.04.023>
- Guðmundsdóttir, M. D., & Lesk, V. E. (2019). Does the bilingual advantage extend to trilingualism? *International Journal of Multilingualism*, 16(4), 549–562. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1617717>
- Jia, F. (2022). Effect of Second Language Proficiency on Inhibitory Control in the Simon Task: An fMRI Study. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.812322>

- Johann, V. E., Enke, S., Gunzenhauser, C., Könen, T., Saalbach, H., & Karbach, J. (2022). Executive functions in mono- and bilingual children: Factor structure and relations with fluid intelligence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 224, 105515. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105515>
- Khotinets, V. Yu., & Medvedeva, D. S. (2021). Peculiarities of speech-thinking activity in children with monolingualism and natural bilingualism. *Psikhologicheskii zhurnal*, 42(2), 25–35. <https://doi.org/10.31857/S020595920014236-5>
- Khotinets, V., Shishova, E., Zinnurova, E., Kozhevnikova, O., Medvedeva, D., Novgorodova, Yu., & Kumysheva, R. (2022). The Development of Cognitive Regulation in Connection with the Communicative Competence of Monolingual and Balanced Bilingual Children. *Obrazovaniye i samorazvitiye - Education and Self Development*, 17(3), 317–334. <https://doi.org/10.26907/esd.17.3.22>
- Markiewicz, R., Mazaheri, A., & Krott, A. (2021). Bilingual speakers' enhanced monitoring can slow them down. *bioRxiv*, 2021-05. <https://doi.org/10.1101/2021.05.12.443807>
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8–14. <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>
- Morosanova, V. I. (2021). Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving the problems of human activity. *Moscow University Psychology Bulletin*, 1, 3–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>
- Morrison, C., Kamal, F., & Taler, V. (2018). The influence of bilingualism on working memory event-related potentials. *Bilingualism: Language and Cognition*, 22(1), 191–199. <https://doi.org/10.1017/s1366728918000391>
- Nicoladis, E., Hui, D., & Wiebe, S. A. (2018). Language Dominance and Cognitive Flexibility in French-English Bilingual Children. *Frontiers in Psychology*, 9, 1697. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01697>
- Orsolini, M., Federico, F., Vecchione, M., Pinna, G., Capobianco, M., & Melogno, S. (2022). How Is Working Memory Related to Reading Comprehension in Italian Monolingual and Bilingual Children? *Brain Sciences*, 13(1), 58. <https://doi.org/10.3390/brainsci13010058>
- Paap, K. R., & Greenberg, Z. I. (2013). There is no coherent evidence for a bilingual advantage in executive processing. *Cognitive Psychology*, 66(2), 232–258. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2012.12.002>
- Paap, K. R., Johnson, H. A., & Sawi, O. (2014). Are bilingual advantages dependent upon specific tasks or specific bilingual experiences? *Journal of Cognitive Psychology*, 26(6), 615–639. <https://doi.org/10.1080/20445911.2014.944914>
- Pereira Soares, S. M., Prystauka, Y., DeLuca, V., & Rothman, J. (2022). Type of bilingualism conditions individual differences in the oscillatory dynamics of inhibitory control. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16, 910910. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.910910>
- Poarch, G. J., & Bialystok, E. (2015). Bilingualism as a model for multitasking. *Developmental Review*, 35, 113–124. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.003>
- Poarch, G. J., & Van Hell, J. G. (2012). Executive functions and inhibitory control in multilingual children: Evidence from second-language learners, bilinguals, and trilinguals. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(4), 535–551. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.06.013>
- Schroeder, S. R., & Marian, V. (2017). Cognitive consequences of trilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 754–773. <https://doi.org/10.1177/1367006916637288>
- Shokri, A., & Nicoladis, E. (2021). Absence of a bilingual cognitive flexibility advantage: A replication study in preschoolers. *PLoS ONE* 16(8): e0255157. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255157>
- Spinelli, G., Goldsmith, S. F., Lupker, S. J., & Morton, J. B. (2022). Bilingualism and executive attention: Evidence from studies of proactive and reactive control. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 48(6), 906–927. <https://doi.org/10.1037/xlm0001095>
- Veraksa, A. N., Gavrilova, M. N., & Bukhalenkova, D. A. (2019). Association between language development and executive functioning in preschool age. *Psikhologicheskii zhurnal*, 40(3), 64–76. <https://doi.org/10.31857/S020595920004599-4>

УДК 159.9/316.6

Региональная специфика психологического благополучия студентов выпускных курсов факультета психологии

Надежда А. Цветкова¹, Павел А. Кисляков², Кира Е. Лагвилава³,
Наталья А. Семенова⁴

¹Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний,
Москва, Россия

E-mail: TsvetkovaNA@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0967-205X>

²Российский государственный социальный университет, Москва, Россия;
Ивановский государственный университет, Иваново, Россия

E-mail: pack.81@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1238-9183>

³Псковский государственный университет, Псков, Россия

E-mail: KiraLagvilava@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8142-2779>

⁴Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия

E-mail: 8sna@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0000-1818>

DOI: 10.26907/esd.18.3.15

EDN: IMVBFS

Дата поступления: 5 сентября 2022; Дата принятия в печать: 27 февраля 2023

Аннотация

Актуальность изучения региональной специфики психологического благополучия студентов-психологов обусловлена потребностью профилактики их профессионального выгорания и повышения имиджа профессии психолога. Цель исследования заключалась в выявлении различий в общем уровне и частных показателях психологического благополучия и счастья студентов выпускных курсов психологического факультета столичного и региональных вузов. Использовались теория психологического благополучия С. Ryff, положения когнитивного, позитивного и лично-ориентированного подходов; в дополнение к многомерной модели психологического благополучия С. Ryff применялась шкала ощущения счастья M.W. Fordyce и шкала субъективного счастья S. Lyubomirsky & H. Lepper. Выборку составили 200 студентов выпускных курсов факультета психологии очной формы обучения двух региональных вузов и московского вуза. Показано, что группы достоверно различаются по восьми параметрам психологического благополучия и счастья: жизненные цели; самопринятие; компетентность; общий уровень психологического благополучия; степень ощущения счастья; время «на подъёме»; время ощущения себя несчастной; уровень субъективного счастья. Сделано заключение о том, что студенты-психологи столичного вуза достоверно более счастливы, чем их сверстники из региональных вузов. Предложены методы аутопсихокоррекции негативных когнитивных для повышения психологического благополучия психологов-старшекурсников. Практическая значимость заключается в возможностях использования полученных результатов в целях совершенствования рабочих программ дисциплин учебного плана основной профессиональной образовательной программы «Психология», учебных курсов и воспитательной работы со студентами.

Ключевые слова: студенты-психологи выпускных курсов, психологическое благополучие, субъективное счастье, степень ощущения счастья.

Regional Specifics of Psychological Well-Being among Graduate Students of the Faculty of Psychology

Nadezhda Tsvetkova¹, Pavel Kislyakov², Kira Lagvilava³, Natalia Semenova⁴

¹ *Research Institute of the Federal Penitentiary Service, Moscow, Russia*

E-mail: TsvetkovaNA@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0967-205X>

² *Russian State Social University, Moscow, Russia; Ivanovo State University, Ivanovo, Russia*

E-mail: pack.81@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1238-9183>

³ *Pskov State University, Pskov, Russia*

E-mail: KiraLagvilava@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8142-2779>

⁴ *Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia*

E-mail: 8sna@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0000-1818>

DOI: 10.26907/esd.18.3.15

EDN: IMVBFS

Submitted: 5 September 2022; Accepted: 27 February 2023

Abstract

The relevance of studying the specifics of the psychological well-being among psychology students is due to the need to prevent their professional burnout and improve the image of the psychology profession. The purpose of the study was to identify differences in the general level and specific indicators of psychological well-being and happiness of final-year students of the psychology department of the capital and regional universities. Ryff's theory of psychological well-being, the provisions of cognitive, positive and personality-oriented approaches were used; in addition to Ryff's multidimensional model of psychological well-being, the M.W. Fordyce scale of happiness and the S. Lyubomirsky & N. Lepper scale of subjective happiness were used. The sample consisted of 200 full-time graduate students from the Faculty of Psychology at two regional universities and a Moscow university. It was shown that the groups differ significantly in eight parameters of psychological well-being and happiness: life goals; self-acceptance; competence; general level of psychological well-being; degree of happiness; time "on the rise"; time of feeling unhappy; level of subjective happiness. The paper concludes that psychology students from a capital university are significantly happier than their peers from regional universities. Methods of autopsychocorrection of negative cognitions are proposed to improve psychological well-being of students. The practical significance lies in the possibilities of using the obtained results to improve course programs as part of the curriculum of the main professional educational program (Psychology), training courses and educational work with students.

Keywords: psychology students of final courses, psychological well-being, subjective happiness, degree of happiness.

Введение

Актуальность изучения региональной специфики психологического благополучия студентов выпускных курсов факультета психологии в кардинальным образом изменившихся под влиянием пандемии COVID-19 условиях жизнедеятельности людей может быть обоснована тем, что эмоционально-психологическое благополучие важно не только для каждого человека в отдельности – оно влияет на характер социальных коммуникаций, обуславливает психотерапевтические эффекты в группе, усиливает позитивное мышление и побуждает к активным действиям. Научные исследования отечественных и зарубежных ученых показывают тесную связь психологического благополучия с личностным ростом и развитием, особенностями межличностных отношений, готовностью человека к изменениям и способностью адаптироваться к трудным ситуациям, с продолжительностью жизни, социальным признанием и др. Наличие таких связей означает актуальность мониторинга его уровня у студентов-старшекурсников психологических факультетов вузов. В ближайшем будущем они вольются «свежей струей» в психологию как сферу профессиональной деятельности, и важно понять, каким по эмоциональной компоненте будет это новое вливание – снижающим уровень социально-психологического благополучия российского социума или повышающим. Мониторинг психологического благополучия старшекурсников позволит осуществить профилактику социально-психологического феномена «сапожник без сапог» (например, путем разработки и внедрения в образовательный процесс вуза программы повышения психологического благополучия студентов старших курсов, обучающихся по направлению и специальности «Психология»). Неоправданные ожидания от вчерашних выпускников факультета психологии российских вузов угрожают имиджу самой профессии, поскольку могут усилиться социальные оценки вроде «и без них можно обойтись», «психологическое образование не приносит счастья».

Об актуальности исследований психологического благополучия у выпускников направления профессиональной подготовки «Психология» с учетом региональной специфики свидетельствует и дефицит научных публикаций. Мы обнаружили лишь отдельные статьи по данной проблеме. Например, С. А. Водяха дал анализ предикторов психологического благополучия студентов (Vodyakha, 2013); Л. Б. Козьмина показала динамику этого феномена у студентов-психологов (Kozmina, 2014); Л. В. Карапетян и Г. А. Глотова опубликовали результаты изучения параметров эмоционально-психологического благополучия российских студентов (Karapetyan & Glotova, 2018); Л. Э. Семенова и Т. А. Серебрякова в том же году представили анализ психологического благополучия студентов с разными личностными ресурсами профессионально значимых характеристик (Semenova & Serebryakova, 2018); Т. С. Пилишвили и ее коллеги показали связь психологического благополучия и особенностей ценностно-смысловой сферы личности студентов-психологов (Pilishvili et al., 2021). И только в одной из встретившихся нам работ рассмотрены региональные различия в показателях психологического благополучия студентов: сравнивались выборки обучающихся в Москве и Перми; показано, что студенты пермских вузов сильно ориентированы на «позитивные отношения с окружающими», а московских – на «личностный рост», что место проживания является значимым фактором психологического благополучия студентов (Kornienko & Kozlov, 2014).

Цель нашего исследования заключалась в выявлении различий в общем уровне и частных показателях психологического благополучия и счастья студентов выпускных курсов психологического факультета столичного и региональных вузов. Выявленные различия рассматривались в контексте решения задачи совершенствования

ования образовательных программ по направлению и специальности «Психология», в частности учебных курсов, реализуемых в их рамках. *Круг исследовательских вопросов:* 1) на каком уровне находятся показатели структурных компонентов многомерной модели психологического благополучия К. Рифф (личностный рост, жизненные цели, самопринятие, позитивные отношения, компетентность, автономность) у студентов-психологов выпускных курсов очной формы обучения региональных и столичного вузов? 2) каковы показатели ощущения счастья и субъективного счастья у этих студентов? 3) каков общий уровень их психологического благополучия? 4) какие статистически значимые различия обнаружатся при сравнении показателей психологического благополучия студентов региональных вузов и столичного вуза?

Гипотеза: общий уровень психологического благополучия студентов-психологов, обучающихся на выпускных курсах очной формы обучения как в столичном, так и в региональных вузах, является умеренно высоким; в обеих группах в его многомерной модели ведущим компонентом (фактором) выступает личностный рост; региональная специфика проявляется как в более высоком общем уровне психологического благополучия студентов столичного вуза, так и в более высоких показателях частных компонентов многомерной модели психологического благополучия.

Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования

Понятие «психологическое благополучие» введено N. Bradburn (Bradburn, 1969), который раскрыл его как равновесие между двумя видами эмоций, накапливаемых человеком в течение жизни, – позитивными и негативными, а также разграничил введенное им понятие с термином «психическое здоровье». Притягательным предметом научных исследований психологическое благополучие стало во второй половине XX века. Значительную долю вклада в его теоретическую базу составляют труды философов и психологов экзистенциально-гуманистического направления.

В 1984 г. E. Diener предложил термин «субъективное благополучие» и описал его как когнитивный процесс оценивания и глобальную оценку собственной жизни, определил структурные компоненты этого понятия: pleasant affect (приятные эмоции), unpleasant affect (неприятные эмоции), удовлетворенность (Eid & Diener, 2004). Этот исследователь находил структурное сходство между психологическим и субъективным благополучием, но не считал эти понятия аналогичными по сути.

Новым этапом в изучении психологического благополучия стали работы американского психолога Кэрол Рифф. Она отнесла этот феномен к базовым субъективным конструктам личности и исследовала в качестве интегрального показателя направленности человека на реализацию основных составляющих позитивного функционирования, определяемого по следующим параметрам: самопринятие, личностный рост, жизненные цели, управление средой, позитивные отношения с окружающими, автономия. Она же указала на важность определения степени реализованности этой самой направленности, которая субъективно выражается в удовлетворенности собой, жизнью и состоянии счастья. К. Рифф предложила многомерную модель диагностики психологического благополучия (Zhukovskaya & Troshikhina, 2011).

По мере накопления концепций психологического благополучия появилась потребность в их систематизации. В итоге было выделено два основных направления: 1) концепции, разработанные с позиции гедонистического подхода (от греч. hedone – удовольствие); 2) концепции, разработанные с позиции эвдемонистического подхода (от греч. eudaimonia – блаженство, счастье). Исследователи-гедонисты N. Bradburn (Bradburn, 1969); E. Diener (Eid & Diener, 2004) и др. характеризуют

благополучие, преимущественно пользуясь понятиями «удовлетворенность» и «неудовлетворенность»; исследователи-эвдемонисты (С.Д. Рюф и др.) базовой характеристикой психологического благополучия считают личностный рост (Orlova, 2015; Pakhol, 2017).

В России интерес к проблеме психологического благополучия проявился в последнее десятилетие XX века и сохраняется до настоящего времени. В частности, предложены теоретические модели исследования: модель исследования психологического благополучия личности (Idobaeva, 2011); модель объективного и субъективного благополучия (Dontsov et al., 2016) и другие.

В XXI веке появились обзорные работы, свидетельствующие об интересе российских ученых к достижениям зарубежных коллег (Konotoptseva & Tereshina 2015; Orlova, 2015; Zotova, 2017), а также о тенденции на сближение различных подходов к пониманию проблемы благополучия. В частности, это касается исследований, показывающих положительные корреляции между психологическим и субъективным благополучием (Orlova, 2015), и исследований гендерных различий (Burns & Machin, 2010).

Российские психологи все чаще говорят о необходимости сосредоточить усилия на ресурсах укрепления психического здоровья населения, а не на патологиях и болезнях. Такому настрою отчасти способствовало знакомство с экспериментальными исследованиями американского психолога Мартина Селигмана, разработавшего новое направление в психологии – позитивную психологию (Seligman, 2013).

Таким образом, к настоящему времени в психологии сложились научно-исследовательские подходы, однако общепринятого определения психологического благополучия пока не выработано (хотя появились близкие по смыслу термины – счастье, качество жизни, удовлетворенность жизнью, личностное благополучие и др.) и наблюдается некоторая терминологическая путаница, как отмечают Ю. В. Конотопцева и А. Л. Терешина. Они же отмечают, что наиболее признанной стала теория психологического благополучия К. Рифф (Konotoptseva & Tereshina, 2015). В обзоре Д. Г. Орловой теории психологического и субъективного благополучия представлены в хронологической последовательности, обращено внимание на проблемные зоны дальнейших исследований этого феномена (Orlova, 2015). В статье О. Ю. Зотовой раскрыта суть трактовок психологического благополучия зарубежными и отечественными психологами (Zotova, 2017). В 2017 году Б. Е. Пахоль было предложено использовать понятие «субъективное благополучие» для измерений, связанных с самооценкой, а «психологическое благополучие» – в качестве общего показателя состояния оптимального функционирования личности, включая как субъективные, так и объективные оценки (Pakhol, 2017).

Что касается научных разработок, выполненных по проблеме психологического благополучия российских студентов, то к уже рассмотренным выше добавим исследования субъективного благополучия и счастья женщин, обучающихся в педагогическом вузе, Н. А. Семеновой (Semenovova, 2018); показателей психосоциального благополучия студентов гуманитарных вузов П. А. Кислякова с коллегами (Kislyakov et al., 2016), а также Л. В. Карапетян и Г. А. Глотовой, которые сравнили выборку студентов гуманитарных, педагогических и технических специальностей вузов г. Екатеринбурга с выборкой «нестуденческой» молодежи и выборкой осужденных. В итоге установлено, что студенты по совокупности параметров самооценки эмоционально-личностного благополучия занимают промежуточное положение между группой «нестуденческой» молодежи (в этой выборке оценки выше), и группой осужденных, у которых самые низкие оценки (Karapetyan & Glotova, 2018).

Если не считать статью 2014 года Д. С. Корниенко и А. С. Козлова (Kornienko & Kozlov, 2021), то можно утверждать, что региональная специфика психологического благополучия студентов выпускных курсов факультета психологии пока не попала в поле зрения ученых.

Анализ зарубежных исследований психологического благополучия студентов выпускного курса, вышедших в свет начиная с 2019 года, свидетельствует об остроте этой проблемы. В 2019-2020 гг. в Китае было проведено крупномасштабное исследование студентов колледжей, показавшее, что их психологическому благополучию угрожает огромное число психосоциальных факторов, например болезнь членов семьи, воздействие средств массовой информации, низкая социальная поддержка, выпускной год обучения и др. (Ma et al., 2020).

Подобного рода исследование было проведено среди 162 студентов старших курсов колледжа в Северном Нью-Джерси, регионе США. У студенток был выявлен высокий уровень депрессии и трудности обучения в формате онлайн (Kecojevic et al., 2020).

T. Elmer, K. Mephram, C. Stadtfeld (Швейцария, 2020) подняли проблему социальных сетей, психологического благополучия и психического здоровья студентов до и во время пандемии. На выборке 266 студентов выявлено, что уровень стресса, тревоги и одиночества, депрессивных симптомов у студентов возросли; усилилось беспокойство о здоровье, семье, друзьях и будущем, особенно у студенток (Elmer et al., 2020).

N. Drissi с командой (ОАЭ, 2020) провели исследование в Объединенных Арабских Эмиратах. В опросе приняли участие 154 студента, преимущественно девушки. Результаты свидетельствовали о снижении уровня их психологического благополучия (Drissi et al., 2020).

Бразильские ученые обследовали 620 студентов бакалавриата в период онлайн-обучения и выявили необходимость оказания психологической поддержки и финансовой помощи для улучшения психологического благополучия студентов с более низким социально-экономическим статусом, особенно среди девушек выпускных курсов (Silva et al., 2021).

M. Yildirim на выборке из 103 студентов выяснил, насколько иррациональные представления о счастье влияют на психологическое благополучие молодых людей с течением времени (измерение проводилось дважды с интервалом в 3 месяца). У студентов оценивались два аффективных компонента субъективного благополучия – позитивный и негативный. Согласно результатам исследования, влияние иррациональных убеждений о счастье на психологическое благополучие может проявляться мгновенно (Yildirim, 2021).

Приведенные выше данные, полученные в разных странах мира, свидетельствуют о необходимости продолжить исследования и в России.

Методология исследования

Определяя методологическую основу эмпирического исследования, по результатам которого она подготовлена, мы использовали теорию психологического благополучия С. Ryff, положения когнитивного, позитивного и личностно-ориентированного подходов, а также понятие «психологическое благополучие» в качестве общего показателя состояния оптимального функционирования личности, включая как субъективные, так и объективные показатели. Это позволило нам, в дополнение к многомерной модели психологического благополучия С. Ryff, использовать шкалу ощущения счастья M. W. Fordyce, а также шкалу субъективного счастья S. Lyubomirsky & H. Lepper.

Эмпирическое исследование проводилось на психологическом факультете Российского государственного социального университета (Москва), в Петрозаводском государственном университете (Республика Карелия, город Петрозаводск) и Псковском государственном университете (Псковская область, город Псков). Выборку составили 200 студентов выпускных курсов очной формы обучения, получавших психологическое образование по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры (их возраст колебался в интервале 21–29 лет). Выборка была поделена на две группы: в I группу вошли выпускники психологического факультета столичного университета (110 чел.), во II – выпускники двух региональных вузов (90 чел.). Использовалась процедура «удобной» выборки – испытуемые добровольно приняли участие в исследовании, за что получили дополнительные баллы в академическом рейтинге.

В качестве *методов и методик исследования* использовались:

– методики психологической диагностики: 1) многомерная модель психологического благополучия К. Рифф в адаптации Л. В. Жуковской и Е. Г. Трошихиной (Zhukovskaya & Troshikhina, 2011); 2) методика М. Фордайса «Шкала ощущения счастья» в адаптации С. П. Елшанского, А. Ф. Ануфриева, З. Ф. Камалетдинова и др. (Yelshansky et al., 2014); 3) методика С. Любомирски-Х. Леппер «Шкала субъективного счастья» в адаптации С. П. Елшанского, А. Ф. Ануфриева, З. Ф. Камалетдинова и др. (Yelshansky et al., 2014);

– методы математико-статистической обработки данных: пакет MS Office Excel, IBM SPSS Statistics 23; корреляционный анализ (r-критерий Пирсона, поскольку совокупная выборка удовлетворяла условию его применения – нормальное распределение каждой из сопоставляемых переменных); сравнительный анализ данных (достоверность межгрупповых различий устанавливалась по t-критерию Стьюдента). Сопоставление с данными других исследователей выполнено с помощью критерия ϕ^* – углового преобразования Фишера).

Ограничения и особые условия: ограниченное число регионов, в которых проводилось исследование, и гендерная особенность выборки (студенты только женского пола), которая объясняется гуманитарной направленностью вузов, где, как правило, гораздо больше женщин, чем мужчин. Пандемия, вызванная COVID-19, вынудила вузы перейти на смешанный режим обучения, в результате чего создавалась стрессовая ситуация, лишившая студентов привычного для них образа жизни и тем самым поставившая под угрозу их психологическое благополучие.

Результаты

1. Результаты многомерного исследования психологического благополучия студентов выпускных курсов психологического факультета представлены в Таблицах 1 и 2.

Таблица 1 показывает, что в перечне параметров психологического благополучия в обеих группах доминирует личностный рост, за которым следует параметр «жизненные цели». При этом его «отстающим» компонентом в группе выпускников вуза мегаполиса является автономность, а в группе региональных вузов – компетентность (или «управление окружением»). Наблюдаются и другие межгрупповые различия: общий уровень психологического благополучия выше в группе выпускников факультета психологии столичного вуза; более высокие показатели в этой же группе по личностному росту, жизненным целям, самопринятию, позитивности отношений и компетентности. В группе студентов региональных вузов более высокий показатель по параметру автономности.

Таблица 1. Распределение обследованных студентов по параметрам многомерного исследования психологического благополучия

№	Параметры психологического благополучия / (значение нормы)	Среднее значение (в баллах)	
		I группа (Москва)	II группа (региональные вузы)
Общий уровень психологического благополучия / (192,64±22,29)		205,6	196,1
1.	Личностный рост (33,61±4,86)	37,4	36,6
2.	Жизненные цели (33,56±5,15)	36,7	34,0
3.	Самопринятие (32,08±5,46)	34,6	31,8
4.	Позитивные отношения (33,74±5,17)	34,6	33,6
5.	Компетентность (29,15±5,01)	31,7	28,6
6.	Автономность (30,50±4,60)	30,5	31,6

Результаты распределения студентов обеих групп выборки по уровням общего уровня психологического благополучия представлены в таблице 2.

Таблица 2. Распределение выпускников обеих групп по уровням общего уровня психологического благополучия

Общий уровень психологического благополучия	I группа (Москва)		II группа (региональные вузы)	
	чел.	%	чел.	%
1. Низкий	0	0	4	4,5
2. Средний	61	55,5	57	63,3
3. Высокий	49	44,5	29	32,2

Очевидно, что в вузе мегаполиса доля выпускников с высоким общим уровнем психологического благополучия больше, чем в группе выпускников региональных вузов; здесь не обнаружены «несчастные» студенты, тогда как в группе старшекурсников региональных вузов они есть – 4,5 %.

2. Результаты исследования счастья по шкале М. Фордайса представлены в Таблицах 3 и 4.

Таблица 3. Распределение студентов выпускных курсов обеих групп по степени ощущения счастья

№	Степени ощущения счастья	I группа (Москва)		II группа (региональные вузы)	
		чел.	%	чел.	%
1.	В высшей степени несчастны	0	0	1	1,1
2.	Глубоко несчастны	1	0,9	2	2,2
3.	Довольно-таки несчастны	0	0	3	3,3
4.	Пожалуй, несчастны	2	1,8	4	4,4
5.	Слегка несчастны	4	3,6	2	2,2
6.	Нейтральны	8	7,3	7	7,8
7.	Иногда счастливы	18	16,4	7	7,8
8.	Серединка на половинку	33	30,0	22	24,5
9.	Довольно-таки счастливы	39	35,5	35	38,9
10.	Очень счастливы	2	1,8	5	5,6
11.	В высшей степени счастливы	3	2,7	2	2,2

Как показывает Таблица 3, в обеих группах выпускников явно преобладают «довольно-таки счастливые» студенты, причем их доля несколько больше в выборке обучающихся в региональных вузах (38,9%). Кроме того, среди старшекурсников региональных вузов больше «очень счастливых» и «в высшей степени счастливых» (7,8% против 4,5% в группе обучающихся в вузе мегаполиса).

Однако в ходе сравнительного анализа средних значений параметра «степень ощущения счастья», полученных в обеих группах, обнаружен несколько более высокий показатель в группе старшекурсников столичного вуза (7,5 балла против 6,7 балла), что связано с большей представленностью в группе выпускников региональных вузов степеней переживания несчастья.

Таблица 4. Распределение студентов выпускных курсов в зависимости от времени ощущения счастья

№	Временные периоды ощущения счастья	I группа (Москва)	II группа (региональные вузы)
		Средние значения в %	
1.	Время в нейтральном состоянии	36,1	36,7
2.	Время «на подъеме»	46,7	40,1
3.	Время ощущения себя несчастным	17,2	23,2

Таблица 4 свидетельствует о том, что показатели обеих групп почти одинаковы по параметру «время в нейтральном состоянии», но различны по двум другим параметрам – «время на подъеме» (его показатель явно выше в группе студентов столичного вуза) и «время ощущения себя несчастным» (показатель этого параметра выше в группе студентов из региональных вузов).

3. Результаты исследования субъективного счастья студентов выпускных курсов психологического факультета по шкале С. Любомирски-Х. Леппер представлены в Таблице 5.

Таблица 5. Распределение студентов по уровням субъективного счастья

Уровни субъективного счастья	I группа (Москва)		II группа (региональные вузы)	
	чел.	%	чел.	%
1. Высокий (21–28 баллов)	57	51,8	34	37,8
2. Средний (14–20 баллов)	50	45,5	40	44,4
3. Низкий (0–13 баллов)	3	2,7	16	17,8

Данные таблицы 5 позволяют говорить о межгрупповых различиях в распределении студентов по уровням субъективного счастья. Так, доля студентов с высоким уровнем субъективного счастья явно выше в группе старшекурсников столичного вуза, особенно если учесть, что доля субъективно несчастных в этой группе составляет 2,7%, а в группе выпускников региональных вузов – 17,8%. Средняя оценка субъективного счастья в группе старшекурсников столичного вуза составила 20,1 балла из 28 максимально возможных баллов (или 71,5%, если принять максимум баллов за 100%), а в группе выпускников региональных вузов – 18,3 балла (65,4% от максимума).

В ходе сравнительного анализа данных, полученных в обеих обследованных группах, достоверные межгрупповые различия обнаружены по восьми исследуемым параметрам: 1) жизненные цели ($t = 3,202$ при $p = 0,002$); 2) принятие себя

($t = 3,702$ при $p = 0,000$); 3) компетентность ($t = 3,602$ при $p = 0,000$); 4) общий уровень психологического благополучия ($t = 2,751$ при $p = 0,007$); 5) степень ощущения счастья ($t = 3,199$ при $p = 0,002$); 6) время на подъёме состояния счастья ($t = 2,716$ при $p = 0,007$); 7) время ощущения себя несчастным ($t = -2,745$ при $p = 0,007$); 8) уровень субъективного счастья ($t = 2,987$ при $p = 0,003$). Обнаруженные межгрупповые различия свидетельствуют о том, что общий уровень психологического благополучия достоверно выше у студентов выпускного курса психологического факультета столичного вуза. Их высокий уровень самопринятия означает, что они более позитивно относятся к себе и своему прошлому; в большей степени осознают и принимают свои индивидуальные особенности; гораздо меньше обеспокоены своими «недостатками» и при этом стремятся быть собой, а не казаться кем-то другим. Более высокий уровень компетентности старшекурсников столичного вуза обеспечивает им более успешное управление средой, выполнение более разнообразных видов деятельности, большую степень свободы в выборе или создании подходящих условий для самореализации; им легче справляться с текущими задачами; они в большей степени чувствуют, что способны улучшить или даже изменить наличные обстоятельства и повлиять на исход событий. У столичных старшекурсников жизненные цели более определенные, выше степень осмысленности событий собственного прошлого и настоящего; они имеют более четкие убеждения, ради чего им стоит жить. И в целом получается, что старшекурсники столичного вуза достоверно более счастливы, чем их сверстники, обучающиеся на выпускном курсе в региональном вузе.

Обсуждение результатов

Полученные в ходе исследования данные сравнивались с уже опубликованными результатами – с результатами обследования взрослых американцев (Seligman, p. 30-31); с данными, полученными на студенческой выборке С. П. Елшанским в соавторстве (Yelshnaky et al., 2014); результатами исследования Н. А. Семеновы (Semanova, 2018), Н. А. Цветковой и К. Е. Лагвилава (Tsvetkova & Lagvilava, 2020). Для удобства сравнения эти данные сведены в Таблицу 6.

Таблица 6. Результаты исследований степени ощущения счастья, полученные по шкале М. Фордайса в США и России

Сравниваемые параметры	Исследования степени ощущения счастья (по шкале М. Фордайса)			
	М. Селигман США (взрослое население)	С. П. Елшанский и др., 2016 (студенты)	Н. А. Семенова, 2018 (студенты)	Н. А. Цветкова, К. Е. Лагвилава, 2020 (студенты)
1. На подъеме (%)	54,1	55,1	51,8	43,4
2. Нейтральное (%)	25,4	29,5	30,8	36,4
3. Несчастное (%)	20,4	15,3	17,0	20,2
4. Степень счастья	6,9	7,4	7,3	7,2

В нашей выборке время на подъеме составило 43,4 %, что очевидно короче, чем во всех других исследованиях; время ощущения себя несчастным – 20,2 %, что достоверно длительнее, чем в российских выборках, но соответствует данным, полученным в США; время в нейтральном состоянии – 36,4 %, что достоверно дольше по сравнению со всеми представленными в таблице данными. В то же время сте-

пень ощущения счастья находится примерно на одном уровне с уже опубликованными данными других ученых.

Наше исследование показало, что студенты выпускного курса столичного вуза явно превосходят своих однокурсников из региональных вузов по восьми измеряемым параметрам. Среди них три параметра напрямую связаны со степенью ощущения счастья – «компетентность» (управление окружением), «самопринятие», «жизненные цели».

Отметим ключевые тенденции межгрупповых различий по изучаемым параметрам психологического благополучия: 1) студенты-психологи столичного вуза достоверно дольше живут в состоянии «на подъеме»; 2) студенты-психологи региональных вузов достоверно дольше ощущают себя несчастными; 3) студенты-психологи столичного вуза отличаются достоверно более высоким уровнем компетентности (относительно более высокий уровень компетентности означает обладание относительно большей властью и компетенцией в управлении окружением, относительно более высоким уровнем контроля внешней деятельности, эффективности использования наличных возможностей, способности улавливать или создавать условия и обстоятельства, подходящие для удовлетворения личных потребностей и достижения целей); 4) студенты-психологи столичного вуза отличаются достоверно более высоким уровнем самопринятия (относительно более высокий уровень самопринятия означает, что студенты данной группы более позитивно относятся к себе, знают и принимают различные свои стороны, включая хорошие и плохие качества, положительно оценивают свое прошлое); 5) студенты-психологи столичного вуза отличаются достоверно более высоким уровнем жизненных целей (это означает, что они имеют более ясные жизненные цели и чувство направленности; полагают, что прошлая и настоящая жизнь имеет смысл; придерживаются убеждений, которые являются источниками цели в жизни; имеют намерения и цели на всю будущую жизнь); 6) студенты-психологи столичного вуза имеют более высокий общий уровень психологического благополучия.

Заключение

Выдвинутая в начале исследования гипотеза о высоком уровне психологического благополучия у студентов выпускных курсов и о личностном росте в качестве его главного фактора оказалась верной для обеих групп; и чем выше уровень психологического благополучия выпускников, тем выше степень их субъективного счастья и длительнее его ощущение, что вполне закономерно. Однако нашло подтверждение и предположение о том, что уровень психологического благополучия достоверно выше в группе студентов столичного вуза. При этом по параметру «личностный рост» межгрупповые различия незначимы, но они достоверно существуют по параметрам «компетентность», «самопринятие», «жизненные цели».

В новых условиях обучения и жизнедеятельности (самоизоляция, ограничения социального взаимодействия и преимущественная интернет-коммуникация) повышению психологического благополучия профессионально «стартующих» психологов могут способствовать методы, применимые в формате аутопсихокоррекции негативных когний и деструктивного поведения, снижающих степень и длительность ощущения счастья. Например, такие как: а) самомониторинг, или самонаблюдение (метод позволяет обнаружить стрессоры и предпринять действия, направленные на их нейтрализацию, либо применить способы регуляции когний и эмоциональных реакций, вызванных ими); б) методы позитивной психологии – аффирмаций, аффораций и метод браслетов, оптимизирующие мышление;

в) метод имитации черт психологически благополучного человека (организованность, вовлеченность в деятельность, оптимистичность мировоззрения, поддержание здорового образа жизни и др.) и подражания поведению счастливых людей.

Психологическому благополучию в стрессогенной ситуации, обусловленной пандемией COVID-19, как никогда ранее, может способствовать социально полезное поведение – поиск и нахождение возможности проявить инициативу в учебной или рабочей группе, в том числе используя средства интернет-связи; помогающее поведение в семье; принятие и оказание социальной поддержки в различных ситуациях ограниченного социального общения и взаимодействия.

В то же время изменившаяся социальная реальность требует разработки специальных программ для студентов-психологов, готовящихся к выпуску. Будучи нацеленными на повышение уровня их психологического благополучия (в частности, на повышение компетентности, уровня самопринятия, сформированности жизненных целей), одновременно они будут решать задачу вооружения выпускников психологического факультета методами работы с клиентами, живущими в дефиците времени и интенсивности ощущения счастья. Как показало данное исследование, такие программы особенно актуальны для студентов-психологов выпускного курса региональных вузов, клинических психологов, причем для девушек они имеют особое значение.

Наш опыт выявления уровня психологического благополучия у студентов-психологов, готовящихся к выпуску из столичного и региональных вузов, может быть использован в практике психологического консультирования, психологического сопровождения учебной деятельности, а также в целях дальнейшего исследования психологического благополучия студенческой молодежи различных регионов России.

Благодарности

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-18-00678, <https://rscf.ru/project/22-18-00678/>».

Список литературы

- Водяха, С. А. Предикторы психологического благополучия студентов // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 70–74.
- Донцов, А. И., Перельгина, Е. Б., Рикель, А. М. Объективное и субъективное благополучие: два подхода к исследуемой проблеме // Вопросы психологии. – 2016. – № 5. – С. 1–14.
- Елшанский, С. П., Ануфриев, А. Ф., Камалетдинова, З. Ф., Сапарин, О. Е., Семёнов, Д. В. Некоторые психометрические показатели русскоязычной версии Эмоционального теста М. Фордайса // Психология, социология и педагогика. – 2014. – № 7(34). – С. 56–60.
- Елшанский, С. П., Ануфриев, А. Ф., Камалетдинова, З. Ф., Сапарин, О. Е., Семёнов, Д. В. Некоторые психометрические показатели русскоязычного варианта Шкалы субъективного счастья С. Любомирски и Х. Леппер // Гуманитарные научные исследования. – 2014. – № 7(35). – С. 136–139.
- Жуковская, Л. В., Трошихина, Е. Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 2. – С. 82–93.
- Зотова, О. Ю. Концептуальная трактовка феномена «психологическое благополучие» в российской и зарубежной психологии // Психологическое благополучие личности: монография. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2017. – С. 11–91.
- Идобаева, О. А. К построению модели исследования психологического благополучия личности: психолого-развитийный и психолого-педагогический аспекты // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 351. – С. 128–134.

- Карапетян, Л. В., Глотова, Г. А. Исследование параметров эмоционально-личностного благополучия российских студентов (окончание) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2018. – № 3. – С. 60–75. – DOI:10.11621/vsp.2018.03.60
- Козьмина, Л. Б. Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2014. – 215 с.
- Конотопцева, Ю. В., Терешина, А. Л. Основные подходы к пониманию содержания термина «психологическое благополучие» в зарубежной психологии // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – 2015. – № 3(21). – С. 35–41.
- Корниенко, Д. С., Козлов, А. И. Социальные и региональные различия в показателях психологического благополучия у студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 649–657.
- Орлова, Д. Г. Психологическое и субъективное благополучие: определение, структура, исследование (обзор современных источников) // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1 «Психологические и педагогические науки». – 2015. – №1. – С. 28–36.
- Пахоль, Б. Е. Субъективное и психологическое благополучие: современные и классические подходы, модели и факторы // Украинский психологический журнал. – 2017. – № 1(3). – С. 80–104.
- Пилишвили, Т. С., Савушкина, А. И., Данилова, А. Л., Соруко Торрес, Н. К. Психологическое благополучие и ценностно-смысловая сфера личности студентов-психологов // Образование и наука. – 2021. – Т. 23. – № 4. – С. 126–156. – DOI: 10.17853/1994-5639-2021-4-126-156
- Селигман, М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 440 с.
- Семенова, Л. Э., Серебрякова, Т. А. Психологическое благополучие студентов-психологов с разными личностными ресурсами профессионально значимых характеристик // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 3. – С. 10–17. – DOI:10.26795/2307-1281-2018-6-3-10
- Семенова, Н. А. Субъективное благополучие и счастье женщин, обучающихся в педагогическом вузе // Вестник Псковского государственного университета. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2018. – № 8. – С. 74–80.
- Цветкова, Н. А., Лагвилава, К. Е. Опыт повышения эффективности женских групп саморазвития // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2020. – Т. 19. – № 1. – С. 86–95. – DOI:10.17922/2071-5323-2020-19-1-86-95
- Bradburn, N. The Structure of Psychological well-being. – Chicago: Aldine Pub. Co., 1969. – 320 p.
- Burns, R. A., Machin, M. A. Identifying gender differences in the independent effects of personality and psychological well-being on two broad affect components of subjective well-being // Personality and Individual Differences. – 2010. – Vol. 48. – No. 1. – P. 22–27. – DOI:10.1016/j.paid.2009.08.007
- Drissi, N., Alhmodi, A., Nuaimi, H. A., Alkhyeli, M., Alsalami, S., Ouhbi, S. Investigating the impact of COVID-19 lockdown on the psychological health of university students and their attitudes toward mobile mental health solutions: two-part questionnaire study // JMIR Formative Research. – 2020. – Vol. 4. – No. 10. – e19876. – DOI:10.2196/19876
- Eid, M., Diener, E. Global judgments of subjective well-being: Situational variability and long-term stability // Social indicators research. – 2004. – Vol. 65. – P. 245–277. – DOI:10.1023/B:SOCI.0000003801.89195.bc
- Elmer, T., Mepham, K., Stadtfeld, C. Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland // PLoS ONE. – 2020. – Vol. 15. – No. 7. – e0236337. – DOI:10.1371/journal.pone.0236337
- Kecojevic, A., Basch, C.H., Sullivan, M., Davi, N. K. The impact of the COVID-19 epidemic on mental health of undergraduate students in New Jersey, cross-sectional study // PLoS ONE. – 2020. – Vol. 15. – No. 9. – e0239696. – DOI:10.1371/journal.pone.0239696
- Kislyakov, P., Shmeleva, E., Silaeva, O., Belyakova, N., Kartashev, V. Indices of socio-emotional wellbeing of youth: evaluation and directions of improvement // SHS Web of Conferences. – 2016. – Vol. 28. – 01056. – DOI:10.1051/shsconf/20162801056

- Ma, Z., Zhao, J., Li, Y., Chen, D., Wang, T., Zhang, Z., Chen, Z., Yu Q., Jiang J., Fan, F. Mental health problems and correlates among 746,217 college students during the coronavirus disease 2019 outbreak in China // *Epidemiology and Psychiatric Sciences*. – 2020. – E181. – DOI:10.1017/S2045796020000931
- Silva, A. N. D., Guedes, C. R., Santos-Pinto, C. D. B., Miranda, E. S., Ferreira, L. M., Vettore, M. V. Demographics, socioeconomic status, social distancing, psychosocial factors and psychological well-being among undergraduate students during the COVID-19 pandemic // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2021. – Vol. 18. – No. 14. – 7215. – DOI:10.3390/ijerph18147215
- Yildirim, M. Irrational happiness beliefs and subjective well-being of undergraduate students: a longitudinal study // *Journal of Positive School Psychology*. – 2021. – Vol. 5. – No. 1. – P. 65–72.

References

- Bradburn, N. (1969). *The Structure of Psychological well-being*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Burns, R. A., & Machin, M. A. (2010). Identifying gender differences in the independent effects of personality and psychological well-being on two broad affect components of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 48(1), 22–27. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.08.007>
- Dontsov, A. I., Perelygina, E. B., & Rikel, A. M. (2016). Objective and subjective well-being: two approaches to the problem. *Voprosy psichologii – Questions of Psychology*, 5, 1–14.
- Drissi, N., Alhmoudi, A., Nuaimi, H.A., Alkhyeli, M., Alsalami, S., & Ouhbi, S. (2020). Investigating the impact of COVID-19 lockdown on the psychological health of university students and their attitudes toward mobile mental health solutions: two-part questionnaire study. *JMIR Formative Research*, 4(10), e19876. <https://doi.org/10.2196/19876>
- Eid, M., & Diener, E. (2004). Global Judgments of Subjective Well-Being: Situational Variability and Long-Term Stability. *Social Indicators Research*, 65, 245–277. <https://doi.org/10.1023/B:SOCL.0000003801.89195.bc>
- Elmer, T., Mephram, K., & Stadtfeld C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLoS ONE*, 15(7), e0236337. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>
- Idobaeva, O. A. (2011). Towards the construction of a model for the study of psychological well-being of the individual: developmental and pedagogical aspects. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – The Tomsk State University Journal*, 351, 128–134.
- Karapetyan, L.V., & Glotova, G. A. (2018). Research of parameters of emotional and personal well-being of the Russian students. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psichologiya – Moscow University Psychology Bulletin*, 3, 60–75. <https://doi.org/10.11621/vsp.2018.03.60>
- Keckojevic, A, Basch, C.H., Sullivan, M., Davi, N. K. (2020). The impact of the COVID-19 epidemic on mental health of undergraduate students in New Jersey, cross-sectional study. *PLoS ONE* 15(9): e0239696. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239696>
- Kislyakov, P., Shmeleva, E., Silaeva, O., Belyakova, N., & Kartashev, V. (2016). Indices of socio-emotional wellbeing of youth: evaluation and directions of improvement. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 28, 01056). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162801056>
- Konotoptseva, Yu. V., & Tereshina, A. L. (2015). Basic approaches to understanding the content of the term 'psychological well-being' in foreign psychology. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie v Sibiri – Humanities and Education in Siberia*, 3(21), 35–41.
- Kornienko, D. S., & Kozlov, A. I. (2014). Social and regional differences in indicators of psychological well-being among students. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 5, 649–657.
- Kozmina, L. B. (2014). Dynamics of psychological well-being of the personality of psychology students [Candidate of Science Dissertation, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky]. Dlib.net Dissertations Library. <http://www.dslib.net/obwaja-psixologia/dinamika-psihologicheskogo-blagopoluchija-lichnosti-studentov-psihologov.html>
- Ma, Z., Zhao, J., Li, Y., Chen, D., Wang, T., Zhang, Z., Chen, Z., Yu, Q., Jiang, J., Fan, F. (2020). Mental health problems and correlates among 746,217 college students during the coronavirus

- disease 2019 outbreak in China. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 29, E181. <https://doi.org/10.1017/S2045796020000931>
- Orlova, D. G. (2015). Psychological and subjective well-being: definition, structure, researches (review of current publications). *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1 «Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki» – Bulletin of the Perm State Humanitarian Pedagogical University. Series 1. Psychological and Pedagogical Sciences*, 1, 28-36.
- Pakhol, B. E. (2017). Subjective and psychological well-being: modern and classical approaches, models and factors. *Ukrainskij psihologicheskij zhurnal – Ukrainian Psychological Journal*, 1(3), 80-104.
- Pilishvili, T. S., Savushkina, A. I., Danilova, A. L., & Soruko Torres, N. K. (2021). Psychological well-being and the value-semantic sphere of the personality of psychology students. *Obrazovanie i nauka – The Education and Science Journal*, 23(4), 126–156. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-4-126-156>
- Seligman, M. (2013). *The Path to Prosperity. A new understanding of happiness and well-being*. Mann, Ivanov and Ferber.
- Semenova, L. E., & Sebryakova, T. A. (2018). Psychological well-being of students-psychologists with different personal resources of professionally significant characteristics. *Vestnik Mininskogo universiteta – Bulletin of Minin University*, 6(3), 10–17. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-3-10>
- Semenova, N. A. (2018). Subjective well-being and happiness of women studying at a pedagogical university. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Psiho-logo-pedagogicheskie nauki" – Bulletin of Pskov State University. Series. Psychology and Pedagogy*, 8, 74–80.
- Silva, A. N. D., Guedes, C. R., Santos-Pinto, C. D. B., Miranda, E. S., Ferreira, L. M., Vettore, M. V. (2021). Demographics, socioeconomic status, social distancing, psychosocial factors and psychological well-being among undergraduate students during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7215. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147215>
- Tsvetkova, N. A., & Lagvilava, K. E. (2020). Experience in improving the effectiveness of women's self-development groups. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta – Scientific notes of the Russian State Social University*, 19(1), 86–95. <https://doi.org/10.17922/2071-5323-2020-19-1-86-95>
- Vodyakha, S. A. (2013). The predictors of psychological well-being of modern students. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 1, 70-74.
- Yelshansky, S. P., Anufriev, A. F., Kamaletdinova, Z. F., Saparin, O. E., & Semyonov D.V. (2014). Some psychometric indicators of the Russian-language version of the Fordyce emotions questionnaire. *Psihologiya, sociologiya i pedagogika – Psychology, sociology and pedagogy*, 7(34), 56–60.
- Yelshansky, S. P., Anufriev, A. F., Kamaletdinova, Z. F., Saparin, O. E., & Semyonov, D. V. (2014). Some psychometric indices of the Russian-Language version of the Lyubomirsky's and Lepper's subjective happiness scale. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya – Humanities Scientific Research*, 7(35), 136–139.
- Yıldırım, M. (2021). Irrational happiness beliefs and subjective well-being of undergraduate students: A longitudinal study. *Journal of Positive School Psychology*, 5(1), 65–72.
- Zhukovskaya, L. V., & Troshikhina, E. G. (2011). K. Ryff's scale of psychological well-being. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 32(2), 82–93.
- Zotova, O. Yu. (2017). Conceptual interpretation of the phenomenon of psychological well-being in Russian and foreign psychology. In *Psychological well-being of the individual* (pp. 11-91). Gumanitarnyj universitet.

Contents

<i>Aydar Kalimullin</i> Quality of Teacher Education in International Studies	6
<i>Alexander Bermous, Roza Valeeva, Tatiana Baklashova</i> Transformation of Research and Innovations in the Sphere of Teacher Education: Reviewing the Results of the 9th International Forum on Teacher Education (IFTE-2023)	10
<i>Manpreet Kaur Bagga</i> Being, Becoming, and Belonging: Professional Identity of Teacher Educators	38
<i>Helena Šlebir Lekan, Andreja Istenič</i> Coaching in the Leadership for Development-Oriented Work in Educational Organization in a Crisis Situation	50
<i>Loredana Perla, Laura Sara Agrati, Viviana Vinci</i> The Documentation for the School System Evaluation and the Teachers Professional Development: A University-school Collaborative Research in Italy	69
<i>Maria Alzira de Almeida Pimenta</i> Competence of the Modern Educator: In Search of Finding Values (Brazilian case)	92
<i>Valeryan Gabdulkhakov</i> Bilingual Education in Tatarstan	100
<i>Mikhail Goshin, Dmitry Grigoryev, Pavel Sorokin</i> Parental Strategies and Agency of Children Engaged in Extracurricular Activities during the Pandemic	116
<i>Vladimir Maralov, Marina Kudaka, Adlet Kariyev, Olga Krezhevskikh, Elena Agranovich, Larisa Ageeva</i> The Role of Self-Efficacy and Psychological Well-Being in Students' Choice of Self-Improvement Strategies	135
<i>Irina Nigmatullina, Elvira Sadretdinova, Veronika Vasina, Valeriya Stepashkina, Natalya Kryukovskaya, Aksana Famina, Nataliya Myodova, Evgenia Dergachyova, Galiya Abaeva, Meirbek Toktabaev</i> Educational Potential of Preschool Children with ASD	152
<i>Valentina Solovyova, Natalia Inozemtseva</i> Identifying the Level of Medical Students' Emotional Intelligence to Determine the Need for Improvement of the Educational Process	168
<i>Guzaliya Fahrutdinova, Zarina Ibrayeva, Kulzhanat Bulatbayeva</i> Development of Multicultural Education in Tatarstan and Kazakhstan	184
<i>Ruslan Khakimzyanov</i> Formation of the Identity of University Students Prone to Deviant Behavior	202

Vera Khotinets, Evgeniya Shishova, Yulia Novgorodova, Oksana Kozhevnikova, Daria Medvedeva
Cognitive Regulation of Junior Bilingual Schoolchildren in the Process of Learning
a Third Language215

Nadezhda Tsvetkova, Pavel Kislyakov, Kira Lagvilava, Natalia Semenova
Regional Specifics of Psychological Well-Being among Graduate Students
of the Faculty of Psychology230

Содержание

<i>Айдар М. Калимуллин</i> От редактора: Качество педагогического образования в международных исследованиях	8
<i>Александр Г. Бермус, Роза А. Валеева, Татьяна А. Баклашова</i> Трансформация поля исследований и инноваций в сфере педагогического образования (по итогам IX Международного форума по педагогическому образованию)	10
<i>Манприт Каур Багга</i> Быть, становиться и принадлежать: профессиональная идентичность педагогов высшей школы	38
<i>Хелена Шлебир Лекан, Андреа Истенич</i> Коучинг в управлении развитием образовательной организации в условиях кризиса.....	50
<i>Лоредана Перла, Лаура Сара Аграти, Вивиана Винчи</i> Документация для оценки школьной системы и профессионального развития учителей: Совместное исследование университета и школы в Италии.....	69
<i>Мария Алзира де Алмейда Пимента</i> Компетентность современного педагога: в поисках ценностей (кейс Бразилии)	92
<i>Валерьян Ф. Габдулхаков</i> Билингвальное образование в Татарстане	100
<i>Михаил Е. Гошин, Дмитрий С. Григорьев, Павел С. Сорокин</i> Родительские стратегии и агентность детей, занимающихся дополнительным образованием в условиях пандемии	116
<i>Владимир Г. Маралов, Марина А. Кудака, Адлет Д. Кариев, Ольга В. Крежевских, Елена Н. Агранович, Лариса Е. Агеева</i> Роль самоэффективности и психологического благополучия в выборе студентами стратегий самосовершенствования	135
<i>Ирина А. Нигматуллина, Эльвира А. Садретдинова, Вероника В. Васина, Валерия А. Степашкина, Наталья В. Крюковская, Оксана В. Фомина, Наталья А. Медова, Евгения В. Дергачева, Галия А. Абаева, Мейрбек Ж. Токтабаев</i> Особенности образовательного потенциала дошкольников с РАС.....	152
<i>Валентина А. Соловьева, Наталья П. Иноземцева</i> Оценка уровня эмоционального интеллекта студентов-медиков для определения потребности в совершенствовании образовательного процесса	168
<i>Гузалия Ж. Фахрутдинова, Зарина Р. Ибраева, Кульжанат Н. Булатбаева</i> Развитие поликультурного образования в Татарстане и Казахстане.....	184

<i>Руслан Н. Хакимзянов</i> Формирование идентичности студентов вузов, подверженных отклоняющемуся поведению.....	202
<i>Вера Ю. Хотинец, Евгения О. Шишова, Юлия О. Новгородова, Оксана В. Кожевникова, Дарья С. Медведева</i> Когнитивная регуляция младших школьников-билингвов в процессе изучения третьего языка	215
<i>Надежда А. Цветкова, Павел А. Кисляков, Кира Е. Лагвилава, Наталья А. Семенова</i> Региональная специфика психологического благополучия студентов выпускных курсов факультета психологии.....	230

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 18, № 3, 2023
Volume 18, № 3, 2023

Подписано в печать 29.09.2023. Дата выпуска журнала 29.09.2023.
Бумага офсетная. Печать цифровая.
Формат 70x100 ¹/₁₆. Гарнитура «Minion Pro». Усл. печ. л. 10,8.
Тираж 1000 экз. Заказ 132/10.

Отпечатано в типографии
Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28

