

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ  
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 19, № 4, 2024  
Volume 19, № 4, 2024

Казань – Kazan, 2024

«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](mailto: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](mailto: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 Сибии. Президент ассоциации молодых педагогов Сибии 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)

## Editorial: Common Authors Mistakes in Article Writing and Editors' Advice on How to Avoid Them

Alfiya Masalimova

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: [alfkazan@mail.ru](mailto:alfkazan@mail.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3711-2527>

DOI: 10.26907/esd.19.4.01

EDN: BALTVX

Writing any scientific article is a labour-intensive process that requires compliance with certain stages, scientific format and clear logic of its presentation. In this section we will talk about frequent mistakes of authors, which we see in the articles attached to our journal.

So, the *title of the article* should be short and easy to read, while reflecting the main idea of the article as accurately as possible. It should contain the problem and the promise of its solution, which arouses readers' interest and motivation. However, among the frequent mistakes of authors when formulating the title of the article, the following problems can be identified: firstly, the title is too general, which does not make it clear what the text of the article is about; secondly, the title of the article does not correspond to its content; thirdly, when translated into a foreign language, unwanted meanings appear in the title of the article, which should also be taken into account; and lastly, the title of the article lacks the main keywords.

In the *abstracts* of some articles there is insufficient consideration of the structural requirements for their design, while they should contain briefly stated information about the relevance, purpose, leading methods and (or) techniques, author's results and practical significance of the article materials. There is also insufficiently concise justification of the relevance of the research, clearly disclosing the necessity and timeliness of solving the proposed problem. Another of the most common mistakes of authors in the design of the abstract is the unclear justification of the leading approaches, methods or techniques underlying the study. In some abstracts there is a blurred representation of the author's results.

When selecting effective *keywords*, it is not recommended to use all the terms present in the title of your article, as using the same terms in the title and keywords can be redundant and lead to the loss of valuable keyword space. Instead, it is better to use related terms that develop the main ideas of the article. If the article is about the disclosure of a technique or technology, it is advisable to include it in either the title or keywords, which will make your article more accessible to researchers interested in the subject. It is also recommended to use commonly used alternative terms to the words stated in the title of the article, as different researchers may use different terms to describe the same concepts.

When providing a detailed justification of the relevance of the problem in the *Introduction* section of the article, the authors limit themselves to describing its necessity within one country or region, but for journals included into international citation-analysis databases, it is necessary to reflect this relevance from the perspective of world science. Also, a very common mistake of authors is that the presented literature analysis is superficial, while it should be accompanied by the author's reflection on the definitions, discoveries, scientific conclusions, etc. proposed by researchers. The next problem of the

authors is the limitation of the literature analysis to the framework of only domestic research because of which many articles are rejected. Any article needs to analyze both domestic and foreign literature in a certain logic depending on the scientific authority of the researchers chosen for this review. Many articles are characterized by a predominant reliance on scientific works of the last century, but the literature review should be based on modern research if the article is not comparative-historical in nature. At the end of the literature review it is necessary to formulate conclusions on the presented analysis, identifying unexplored aspects, areas that will once again emphasize the relevance of your chosen problem. Based on the identified gaps in the state of study of the problem, it is necessary to formulate the goal and objectives aimed at achieving it within the framework of the article.

In the *Materials and Methods* section, the most common mistake many authors make is not clearly presenting the logic and course of the experiment, which should include a sequential description of the actions to achieve the research goal, as well as a clear logic of the experimental steps with their description. In this section, the authors limit themselves only to listing the leading research methods, while it is necessary to provide a detailed justification of their choice, disclose their essence, and specify their purpose in relation to the study. This section of the article also requires justification of the research sample and experimental base, detailed characterization of the experimental stages, detailed description of the mathematical processing of data.

The next section of the article *Results* is also not without problems. In some articles there is a predominant substitution of the author's results by the previous accumulated experience in the field of the problem under study, while this section should include only the author's results without any analyses. Also, sometimes there are no tables and figures in scientific and practical articles, which could clearly show the results obtained by the author, or there is no accompanying text and author's conclusions to the presented figures. This section should be presented with a clear logic of the stages of the experiment, which were stated in the previous section of the article "Materials and Methods".

The purpose of the *Discussions* section is to arouse the reader's interest, therefore, this section of the paper should include the author's interpretation and evaluation of the results obtained, their consistency with the previously proposed hypothesis, present the correlation of the results obtained with the data of other studies, as well as the author's position reflecting the scientific dispute, agreement or disagreement with the previously conducted research.

The *Conclusion* section should reflect the author's brief conclusions on the article, focusing on the main points, and should also focus on the practical value and theoretical significance of the article materials.

A common mistake made by authors is to ignore the *Limitations* section. We would like to draw the authors' attention to this section, as an honest treatment of the identified problems encountered by the author will impress the reviewers more than ignoring them. This section should also outline the research perspectives and mechanisms for levelling the identified limitations and problems in further research.

And concluding this section, it is also necessary to mention the *References*, which should be neatly arranged, indicating the full output data of the sources, as well as bibliographic data of all authors, and do not forget about in-text references to all researchers who were mentioned in your article.

## Типичные ошибки авторов при подготовке статей и советы редакторов по их устранению

Альфия Р. Масалимова

Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: [alfkazan@mail.ru](mailto:alfkazan@mail.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3711-2527>

DOI: 10.26907/esd.19.4.01R

EDN: DDGOBN

Подготовка любой научной статьи — это трудоемкий процесс, который требует соблюдения определённых требований, научного формата и четкой логики изложения. В данной работе пойдет речь о частых ошибках авторов, которые мы видим в статьях, присылаемых в наш журнал.

Итак, **название статьи** должно быть кратким и легко читаемым, при этом максимально точно отражать основную идею статьи. В нем должна присутствовать проблема и возможный ее решения, что вызывает читательский интерес. Среди частых ошибок авторов при этом можно обозначить следующие: во-первых, слишком общее название, по которому нельзя понять, о чем конкретно идет речь в тексте статьи; во-вторых, название статьи не соответствует ее содержанию; в-третьих, при переводе на иностранный язык появляются нежелательные смыслы, которые также необходимо учесть; и последнее, в названии статьи отсутствуют основные ключевые слова.

В **аннотациях** некоторых статей наблюдается несоблюдение требований к их оформлению: они должны содержать краткую информацию об актуальности, цели, ведущих методах и/или методиках, авторских результатах и практической значимости материалов статьи. Обоснование актуальности исследования должно быть, с одной стороны, лаконичным, а с другой — четко раскрывающим необходимость и своевременность решения предлагаемой проблемы. Необходимо ясное обоснование ведущих подходов, методов или методик, лежащих в основе исследования. Авторские результаты следует представлять максимально полно и убедительно.

При отборе **ключевых слов** не рекомендуется использовать все термины, присутствующие в названии статьи, так как использование одних и тех же терминов в заголовке и ключевых словах может стать избыточным и привести к потере ценного места для ключевых слов. Вместо этого лучше использовать связанные термины, которые развивают основные идеи статьи. Если статья посвящена раскрытию методики или технологии, целесообразно включить ее наименование либо в заголовок, либо в ключевые слова, что сделает вашу статью более доступной для исследователей, заинтересованных в данном вопросе. Также рекомендуется использовать общепринятые альтернативные термины к словам, заявленным в заголовке статьи, так как заинтересованные читатели могут использовать разные термины для описания одних и тех же понятий.

При подробном обосновании актуальности проблемы в разделе статьи **Введение (Introduction)** авторы ограничиваются описанием ее необходимости в рамках одной страны или региона, однако для журналов, входящих в международные цитатно-аналитические базы, необходимо выявить актуальность с позиций мировой науки. Частой ошибкой авторов является то, что представленный анализ литературы имеет поверхностный характер, в то время как он обязательно должен сопровождаться рефлексией автора на предложенные исследователями определения, открытия, научные выводы и т. д. Следующая проблема авторов — это ограничен-



ность анализа литературы рамками только отечественных исследований, из-за которой многие статьи бывают отвергнуты. В любой статье необходим анализ как отечественной, так и зарубежной литературы в определённой логике в зависимости от научного авторитета исследователей, выбранных для данного обзора. Для многих статей характерна преимущественная опора на научные труды прошлого столетия, однако обзор литературы должен быть основан на современных исследованиях, если статья не носит сравнительно-исторического характера. По завершении обзора литературных источников необходимо сформулировать выводы по представленному анализу, обозначив неисследованные аспекты, области, которые еще раз подчеркнут актуальность выбранной вами проблемы. На основе выявленных пробелов в состоянии изученности проблемы необходимо сформулировать цель и задачи, направленные на ее достижение в рамках статьи.

В разделе *Материалы и методы (Materials and Methods)* самой типичной ошибкой многих авторов является недостаточно четкая представленность логики и хода эксперимента, которые должны включать в себя последовательное описание действий по достижению цели исследования, этапов эксперимента. В данном разделе авторы нередко ограничиваются лишь перечислением ведущих методов исследования, в то время как необходимо представить подробное обоснование их выбора, раскрыть их сущность, а также конкретизировать их предназначение применительно к исследованию. В данном разделе статьи также необходимы обоснование выборки исследования и экспериментальной базы, детальная характеристика этапов эксперимента, подробное описание математической обработки данных.

Следующий раздел статьи – *Результаты (Results)*. В некоторых статьях преобладает подмена авторских результатов опытом предыдущих исследований в заявленной области. Данный раздел должен включать только авторские результаты по конкретному исследованию без каких-то выводов, сделанных в других работах. Часто отсутствуют таблицы и рисунки в научно-практических статьях, которые могли бы наглядно показать полученные автором результаты, а если рисунки представлены, то отсутствует сопровождающий их текст и авторские выводы. Логика данного раздела определяется теми этапами эксперимента, которые были заявлены в предыдущем разделе статьи «Материалы и методы».

Задача раздела *Обсуждения (Discussions)* состоит в том, чтобы вызвать у читателя интерес, следовательно, в данный раздел статьи следует включить авторскую интерпретацию и оценку полученных результатов, их связь с ранее выдвинутой гипотезой, соотношение полученных результатов с данными других исследований, а также авторскую позицию в научном споре, согласие или несогласие с ранее проведенными исследованиями.

Раздел *Заключение (Conclusion)* должен отражать краткие выводы автора по заявленной проблеме, при этом основное внимание следует сконцентрировать на главном, а также на практической ценности и теоретической значимости материалов статьи.

Частой ошибкой является игнорирование раздела *Ограничения (Limitations)*. Хотелось бы обратить внимание авторов на данный раздел, так как честное отношение к выявленным проблемам, с которыми столкнулся автор, произведет большее впечатление на рецензентов, чем их игнорирование. В данном разделе также следует обозначить перспективы исследования и механизмы нивелирования выявленных ограничений и проблем в дальнейших исследованиях.

В заключение скажем и о *Списке литературы (References)*, который необходимо аккуратно оформить, указав полные выходные данные источников и библиографические данные авторов. И конечно, не следует забывать о внутритекстовых ссылках на всех исследователей, которые упоминаются в вашей статье.

## Positive Maternal Practices and Child Perceived Stress as Predictors of Child's Motor Persistence

Patrik Drid<sup>1</sup>, Natalia Rudnova<sup>2</sup>, Dmitry Kornienko<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia*

*E-mail: patrikdrid@gmail.com*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2075-6038>

<sup>2</sup> *Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia;*

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia*

*E-mail: rudnova.na@yandex.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2063-2892>

<sup>3</sup> *Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia;*

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia*

*E-mail: dscorney@mail.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6597-264X>

DOI: 10.26907/esd.19.4.02

EDN: GBVMVM

*Submitted: 11 June 2024; Accepted: 25 November 2024*

### Abstract

Motor persistence is an indicator of executive functions that involve maintaining the components of intentional movement. Due to its all-or-none nature, motor persistence may be considered the most direct manifestation of inhibitory control as one of the executive functions. Previous studies have shown that stress in childhood predicts poorer executive functions, and the negative impact of perceived stress has been identified in samples of adolescents. Parental practices are also important factors in child development and play an essential role in the formation of executive functions. Positive parenting practices facilitate the internalization of the self-regulatory process. However, the relationship between perceived stress among preschoolers, parental practices, and motor persistence is still limited. This study investigates the relationship between motor persistence and maternal practices in the context of a child's stress. The sample of the study included 194 mothers and their children. Mothers were in the age range of 23 to 48 years old ( $M = 34.91$ ,  $SD = 6.52$ ), while children were in the age range of 5 to 8 years old ( $M = 6.5$ ,  $SD = 0.37$ ). Additionally, 49% of the children were male and 51% were female. Data collection was conducted using a subset of the NEPSY-II Statue, the Perceived Stress Scale for Children, and the Parenting Practices Survey. The current study found that perceived stress could decrease motor persistence, but warmth and maternal practices that demonstrate attachment and support might mitigate this negative effect. The results of the study could be applied in educational programs for parents and in the work of psychologists, teachers, and practitioners who interact with families with preschoolers.

**Keywords:** maternal practices, cognitive stimulation, warmth, executive functions, motor persistence, perceived stress of child.

## Позитивные материнские практики и воспринимаемый ребенком стресс как предикторы сдерживающего контроля

Патрик Дрид<sup>1</sup>, Наталья А. Руднова<sup>2</sup>, Дмитрий С. Корниенко<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Университет Нови-Сада, Нови-Сад, Сербия

E-mail: patrikdrid@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2075-6038>

<sup>2</sup> Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия;

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

E-mail: rudnova.na@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2063-2892>

<sup>3</sup> Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия;

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

E-mail: dscorney@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6597-264X>

DOI: 10.26907/esd.19.4.02

EDN: GBVMVM

Дата поступления: 11 июня 2024; Дата принятия в печать: 25 ноября 2024

### Аннотация

Физический сдерживающий контроль является одним из показателей исполнительных функций, предполагающих поддержание намеренного движения. Благодаря принципу «все или ничего» сдерживающий контроль можно считать наиболее прямым проявлением тормозного контроля. Предыдущие исследования показали, что снижение исполнительных функций связано с уровнем стресса в детском возрасте и с высоким воспринимаемым стрессом в подростковом. Родительские практики также играют существенную роль в формировании исполнительных функций. Установлено, что позитивные родительские практики (когнитивная стимуляция и теплота) способствуют интернализации процесса саморегуляции. Несмотря на имеющиеся результаты, данные о связи между воспринимаемым дошкольниками стрессом, материнскими практиками и сдерживающим контролем ограничены. Настоящее исследование направлено на выявление взаимосвязи между указанными показателями. Выборку составили 194 женщины и их дети. Возраст матерей – от 23 до 48 лет ( $M = 34,91$ ;  $SD = 6,52$ ), детей – от 5 до 8 лет ( $M = 6,5$ ;  $SD = 0,37$ ), 49% детей – мальчики, 51% – девочки. Сбор данных проводился с использованием субтеста NEPSY-II «Статуя», Шкалы воспринимаемого стресса для детей и анкеты с вопросами о родительских практиках. Текущее исследование показало, что воспринимаемый стресс может снизить сдерживающий контроль, но материнские практики, направленные на демонстрацию привязанности, принятия и поддержки, могут смягчить этот негативный эффект.

**Ключевые слова:** материнские практики, когнитивная стимуляция, теплота, исполнительные функции, сдерживающий контроль, воспринимаемый стресс.

### Introduction

Modern researchers assume that self-regulation is one of the most significant markers of a child's development (Diamond, 2020; Oshchepkova & Shatskaya, 2023). Growing self-regulation during childhood reflects the increasing integration of cognitive, emotional, and behavioral processes, enabling children to control various aspects of their activities in various situations. In typical, familiar situations, a cognitive system of self-regulation is required to help solve emotionally neutral tasks (Willoughby et al., 2011).

However, emotional or stressful situations require so-called hot self-regulation (Gavrilova et al., 2023; Willoughby et al., 2011), and this type of situation may affect self-control and decision-making. Motor persistence as the maintenance of intentional movement could be the most illustrative indicator of hot regulation because of its all-or-no nature, especially in stressful situations such as unexpected and rapid changes here and now (Mahone et al., 2006).

According to the earlier studies, stress decreases the regulatory characteristics of adults and adolescents. Despite the number of studies, little is known about the association between children's perceived stress and regulation dimensions. Previously, researchers identified the role of parental stress (Plamondon et al., 2015) and neural aspects of stress (McEwen, 2013) for children's executive functions, but they did not investigate self-reported stress. One of the reasons is that it used to be thought that preschoolers under the age of eight lacked self-report skills. Whereas new research from different countries shows that children can identify and evaluate how stressed out they feel generally (Davis & Soistmann, 2022; Lynch et al., 2022). To fill the gap in the relationship between children's stress and self-regulation, the current study aims to identify an association between self-reported perceived stress and motor persistence as indicator of executive functions and self-regulation.

In the light of the increasing anxiety and stress among modern preschoolers and the presumed negative role of stress (Lynch et al., 2022; Willoughby et al., 2011), it is important to identify factors that may mitigate its destructive effect. Parental behavior, which has tremendous influence on child development (Yakupova et al., 2023), could be that factor. Previous studies have also demonstrated that parental behaviors, including cognitive stimulation and emotional support, are associated with the self-regulation indicators of children and play a crucial role in a child's stress experience (Spruijt et al., 2018). However, previous studies, both foreign and domestic, have not precisely identified the role of stress and parental behavior in motor control as a part of inhibition control. To address these issues, we will explore the relationship between motor persistence as a marker of executive function, parental practices, and child stress.

The current study's data expands current knowledge about children's stress as a factor in regulatory development at preschool age. This study also provides a more nuanced picture of how different maternal practices contribute to reducing children's stress and supporting the evolution of motor persistence as hot self-regulation.

### ***Motor control as a dimension of self-regulation***

Motor control is an integral component of inhibitory control, involving the regulation of intentions, including preparedness to respond. It is named "hot" regulation because it is a bottom-up process that has associations with affective aspects in an emotionally aroused or stressful context (Gavrilova et al., 2023; Willoughby et al., 2011). It occurs between perception and the execution of actions or movements. Motor control has two indicators: the first is motor inhibition, which includes the suppression of one dominant motor action in favor of another but more suitable movement, and the second is motor persistence, which includes the sustainment of components of intentional movement (Mahone et al., 2006). According to Rubia and colleagues, motor control, in contrast to control of emotions and thoughts, is "the most direct expression of inhibitory control, as it involves all-or-none decisions about action or nonaction" (Rubia et al., 2001, p. 251), so, motor persistence may be presented as one of direct indicator of executive functions. Motor persistence shows significant growth from the age 5 to the age 6 (Novik & Salmanova, 2022) but modest rise at the age 9.8 (Mahone et al., 2006). The age range of 6-7 years is a period characterized by the active development of motor control. Identifying the features

of motor persistence among children aged 5-8 years increases global knowledge about hot self-regulation in preschool ages. Moreover, identification of factors that have an effect on regulatory development may enrich the comprehension of motor persistence development in particular and executive functions in general.

### ***Role of perceived stress and the development of motor persistence***

Perceived stress is described as “the degree to which situations in one’s life are appraised as stressful” (Cohen et al., 1983, p. 385) and includes individual cognitive and emotional reactions to potential or real risky life events (Yılmaz Koğar & Koğar, 2024). Previous studies of children’s perceived stress faced the challenge of limited ability to distinguish thoughts and emotions among preschoolers, resulting in a broad definition of stress and searching for indirect measures of its assessment (Davis & Soistmann, 2022). Modern researchers evolved the theoretical concept of preschooler stress, which allowed them to develop empirical measures for overcoming this obstacle. Since it has been found that children can self-report about some experiences with stress and stress-related behaviors at preschool ages (e.g., Lynch et al., 2022), it has opened opportunities for new investigations of stressful factors in children’s development.

There is much evidence that perceived stress has a negative effect on cognitive skills and executive function development. For instance, stress in childhood predicts poorer development (Danilova, 2023), lower processing speed and working memory (Saleh et al., 2017) which may be explained by the disrupting effect of stress on the brain regions related to inhibitory control (Friedman & Robbins, 2022). Perceived stress demonstrated negative associations with executive function and inhibitory control (Cumming et al., 2022).

But all the data about associations between children’s stress and features of self-regulation was identified in the samples of infants or adolescents (Danilova, 2023). Available data on preschoolers’ stress was received based on parental assessments or physiological markers of stress, e.g., level of cortisol or indicators of the functioning of brain regions (McEwen, 2013). Information about self-reported stress and its association with self-regulation among preschoolers was restricted previously. Based on all facts about associations between stress and self-regulation, it could be proposed that perceived stress at preschool age may have a decreasing effect on motor persistence.

### ***Parental practices in the development of motor persistence***

Parental behavior and attitudes toward children are the most crucial factors in child development (Yakupova et al., 2023). Some researchers suggest that parental involvement can be shown through both instructional and emotional engagement, which are reflected in cognitive stimulation and warmth practices (Lim, 2023). Parental involvement influences the different child’s cognitive features or emotional states and feelings. Parenting activities and their impact on the children’s perceived stress can be discussed via the lens of attachment theory (Ainsworth, 1973). Close and warm connections between parents and children can lead to lower anxiety and worry in children, allowing them to feel safe and explore their world boldly (Lam et al., 2018). Another reason for the strong connection between parental warmth and children’s perceived stress is the societal belief that “good parents” should exhibit warmth and support, leading to less anxiety and increased self-control in children (Lim, 2023). Thus, it might be proposed that positive parenting practices (especially warmth) lower the perceived stress of children.

Parental practices play the essential role in executive functions formation (e.g., Lim, 2023). Different ratios of parental practices were identified in previous studies, and some of these ratios have a negative child developmental outcome, while others may be

called positive (high warmth, low punishment practices, and medium behavior control) (Cumming et al., 2022). It was established that positive parenting practices facilitate the internalization of the self-regulatory process (Nigg, 2017), predicts increasing cognitive flexibility and inhibition control from 5 to 7.5 years (Rosen et al., 2020). Also, some indirect results may shed light on the association between parenting and motor self-regulation. First, the neurological evidence shows that an environment enriched with cognitive and motor tasks stimulates the formation of the prefrontal cortex, the cerebellum, and the basal ganglia, which are responsible for coordinating cognitive and motor development (e.g., Diamond, 2000). Second, in the sample of preschoolers, the success of motor performance tasks demands not only a high level of motor persistence, but also higher non-verbal intelligence, which in turn linked with positive parenting (Roebbers et al., 2014). Third, the study of the relationship between parenting practices and the motor development of preschoolers showed that responsiveness, warmth, and support, encourage the evolution of different physical skills, including motor control and motor persistence (Agard et al., 2021). Despite all these findings, the relationship between parental practices and motor persistence as hot self-regulation, which may be important for stress coping, is still limited. Based on available evidence, it may be proposed that parental practices (cognitive stimulation and warmth) promote increasing motor persistence, and the current study will test this hypothesis.

### ***Current study***

Despite the limitations of studies that explore perceived stress among preschool children and its role in the formation of self-regulation characteristics, there is much evidence that perceived stress has detrimental effect on cognitive and motor functioning (Friedman, Robbins, 2022; Saleh et al., 2017). On that basis, we may propose that motor persistence as a marker of both regulation and motor development might be influenced by the preschoolers' perceived stress. At the same time, parenting practices such as cognitive stimulation and parental warmth demonstrate a positive effect on executive function development. Involving parents through reading books, learning colors and new words, and showing warmth and support help children to improve their regulation and motor skills (Rosen et al., 2020). These studies' results allow us to suggest that parenting practices have an effect on children's development, which is reversed by the effect of perceived stress.

Thus, the current study aims to: 1) explore the association between perceived stress as self-reported characteristic and motor persistence among preschool children; 2) investigate the association between mother's parenting practices and perceived stress of children; 3) identify the incremental impact of positive parenting practices (cognitive stimulation and warmth) to child's motor persistence controlling for perceived stress of children; 4) explore differences in child perceived stress and motor persistence accounting the prevalence of cognitive stimulation or warmth in parental practices.

## **Methodology**

### ***Sample***

The study sample included 194 mothers and their children. Mothers were in the age range from 23 to 48 years ( $M=34.91$ ,  $SD = 6.52$ ). Fifty-five percent of the women have a university degree, 68% have a full-time job, and 70% are married. Children were in the age range of 5-8 years ( $M = 6.53$ ,  $SD = 0.37$ ). 49% of children were male and 51% were female, all of them were tested in kindergarten.

The researchers received written consent for mothers and their children's participation in the study. Participation in the study was voluntary, and individually, all instructions



and materials were presented to respondents in their native language. The pen-and-pencil format of data collection was used for mothers; data from children was obtained by specially trained researchers. All research procedures were performed according to the ethical standards of the Russian Psychological Society.

### *Method*

Statue is a subtest of NEPSY-II (Veraksa et al., 2020) that aims to access motor persistence and inhibition. Children were asked to stay immobile with closed eyes for 75 seconds despite distractions (knocking, coughing from the researcher, etc.). Children received from 0 to 2 points for each 5 seconds of performance. The number of points depended on the success of the following instructions.

The Perceived Stress Scale - Children (Kornienko et al., 2024) is a questionnaire that aims to evaluate the relevant level of stress that a child feels. Data collection was organized as a structural interview. In the beginning, researchers presented a special mold with five increasing columns to children and asked them which column was bigger. If the child demonstrated understanding of the question and could give the right answer, the test was continued.

The Parenting Practices Survey (Cumming et al., 2022) has eight items designed to identify the cognitive stimulation (reading, singing, etc.) and warmth (e.g., “Child and I often have warm, close times together”) that mothers demonstrate to their children. Mothers ranged their answers on Likert’s scale from 1 “never” to 7 “every day” for cognitive stimulation and from 1 “not at all true” to 4 “completely true”.

Moreover, mothers were asked about their age, education, job and some other social-demographic characteristics.

### **Results**

Descriptive statistics were conducted to expand knowledge about the motor persistence and perceived stress of preschool children, as well as mothers’ parenting practices. These results could be the basis for further cross-cultural comparative studies. According to the results, preschool children in the age range of 5-8 years demonstrate quite a high level of Motor persistence (mean is 27.10 out of maximum 30), mothers showed a high level of Warmth (mean is 3.67 out of maximum 4). Perceived stress and Cognitive stimulation displayed moderate values as compared to the maximum (Table 1). In general, a preliminary analysis revealed that the current sample may be described as “mother-child” dyads with favorable characteristics. In particular, children exhibit a high level of motor persistence and moderate stress in the context of a high level of maternal warmth, which may create favorable conditions for beneficial development.

**Table 1.** *Descriptive statistics (N = 194)*

|                       | <i>Mean</i> | <i>Std. Deviation</i> | <i>Minimum</i> | <i>Maximum</i> |
|-----------------------|-------------|-----------------------|----------------|----------------|
| Age (children)        | 6.53        | 0.369                 | 5.17           | 7.67           |
| Age (mothers)         | 34.91       | 6.521                 | 16             | 61             |
| Motor persistence     | 27.10       | 3.737                 | 10             | 30             |
| Perceived stress      | 17.79       | 5.332                 | 8              | 32             |
| Warmth                | 3.67        | 0.413                 | 1.75           | 4              |
| Cognitive stimulation | 3.23        | 1.47                  | 0              | 7              |

Although the current study did not have a special task for identifying differences between girls and boys, as well as mothers of boys and girls, comparative analysis was run. The data did not correspond to the normal distribution (the p-value for the Shapiro-Wilk test was below 0.01), and the Mann-Whitney test was conducted. The control of differences between Motor persistence and Perceived stress in boys and girls and Warmth of their mothers has not demonstrated significant results. But mothers of girls ( $M = 3.47$ ;  $SD=1.47$ ) showed a significantly higher level of Cognitive stimulation than mothers of boys ( $M = 2.48$ ;  $SD=1.49$ ) ( $U = 3874.5$ ,  $p < 0.05$ ). These additional data could be taken into account for the discussion of the results of the further study of parenting practices.

### *Predictors of motor persistence*

According to the first and second study aims, correlation analysis was run to identify correlations between Perceived Stress and Motor persistence, Perceived stress and mothers' parenting practices (Warmth and Cognitive stimulation). Moreover, correlation analysis provided an overview of associations between other study variables (Table 2). The results demonstrated that Child Perceived Stress has a negative correlation with Motor persistence ( $r = -0.131$ ,  $p < 0.05$ ) and do not have a correlation with parenting practices. Additional results show a negative association between Motor persistence and the Age of mothers ( $r = -0.143$ ,  $p < 0.01$ ), and a positive association with Warmth ( $r = 0.115$ ,  $p < 0.05$ ). Further, Cognitive stimulation demonstrates a positive association with Education level of mothers ( $r = 0.121$ ,  $p < 0.05$ ) and Gender ( $r = 0.128$ ,  $p < 0.05$ ), the last association confirms the results of the comparative analysis described above. Gender was considered to be a quasicontinuous variable for the correlation analysis.

**Table 2.** Results of correlation analysis

| Variable                 | 1        | 2      | 3      | 4       | 5      | 6      | 7     |
|--------------------------|----------|--------|--------|---------|--------|--------|-------|
| 1. Motor persistence     | —        |        |        |         |        |        |       |
| 2. Gender                | 0.083    | —      |        |         |        |        |       |
| 3. Age (children)        | 0.032    | -0.004 | —      |         |        |        |       |
| 4. Age (mothers)         | -0.143** | -0.029 | 0.034  | —       |        |        |       |
| 5. Education (mothers)   | -0.029   | 0.094  | 0.067  | 0.187** | —      |        |       |
| 6. Perceived stress      | -0.111*  | -0.014 | 0.077  | 0.008   | -0.016 | —      |       |
| 7. Warmth                | 0.115*   | -0.082 | -0.032 | -0.044  | -0.096 | -0.058 | —     |
| 8. Cognitive stimulation | -0.037   | 0.128* | 0.040  | -0.010  | 0.121* | -0.034 | 0.040 |

Note. \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$

The study results of correlations allow for a hierarchical regression analysis where Motor persistence was a dependent variable. The regression analysis for the identification of Motor persistence predictors was conducted in two steps (Table 3). Perceived stress and Age of mothers were included in the model in the first step. Warmth and Cognitive stimulation were included in the second step. Gender and Age of children have not demonstrated a significant correlation with other variables, so they were not added to the model. The proportion of explained variance in both models is not high: Model 1 describes only 5% of the variance, and Model 2 describes only 9%.



Table 3. Results of regression analysis

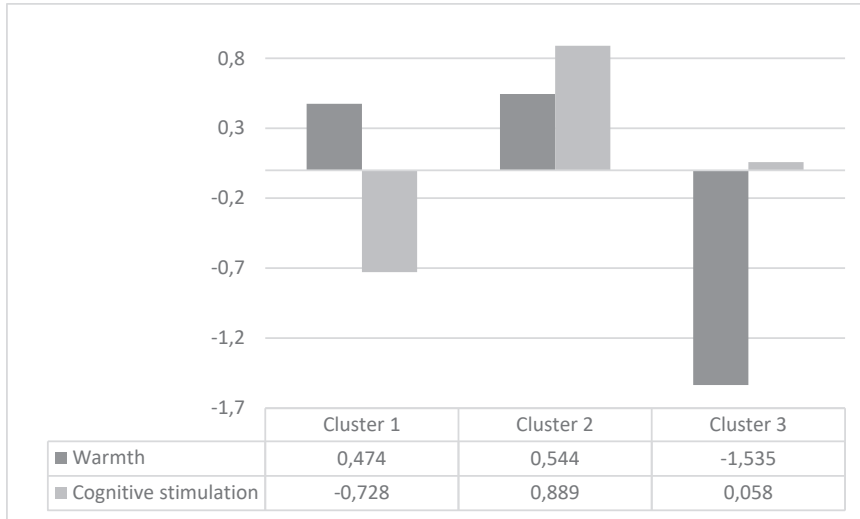
|  | <i>b</i> | Standard Error | Beta   | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--|----------|----------------|--------|----------|----------|
| <b>Model 1</b><br>R <sup>2</sup> = 0.05<br>Adjusted R <sup>2</sup> = 0.04<br>F (2 191) = 5.048, p<0.01 |          |                |        |          |          |
| (Intercept)  | 32.381   | 1.698          |        | 19.070   | < .001   |
| Age (mothers)  | -0.099   | 0.040          | -0.173 | -2.447   | 0.015    |
| Perceived stress   | -0.103   | 0.049          | -0.146 | -2.075   | 0.039    |
| <b>Model 2</b><br>R <sup>2</sup> = 0.09<br>Adjusted R <sup>2</sup> = 0.07<br>F (4 189) = 4.556, p<0.01 |          |                |        |          |          |
| (Intercept)  | 25.841   | 3.049          |        | 8.474    | < .001   |
| Age (mothers)  | -0.092   | 0.040          | -0.161 | -2.318   | 0.022    |
| Perceived stress   | -0.090   | 0.049          | -0.128 | -1.827   | 0.069    |
| Warmth   | 1.747    | 0.634          | 0.193  | 2.756    | 0.006    |
| Cognitive stimulation  | -0.101   | 0.177          | -0.040 | -0.572   | 0.568    |

According to the regression analysis results, in Model 1, Age of mothers ( $b=-0.099$ ,  $p<0.05$ ) and Perceived stress ( $b=-0.103$ ,  $p<0.05$ ) were identified as significant negative predictors of Motor persistence. In Model 2, Age of mothers saved a negative effect for the self-regulation variable ( $b=-0.092$ ,  $p<0.05$ ), while Perceived stress lost significance and demonstrated only a marginal effect. Warmth demonstrated a significant effect with a positive contribution ( $b=1.747$ ,  $p<0.01$ ), but Cognitive stimulation did not make a significant contribution. In general, the regression analysis data corresponds to the correlation analysis results.

### *Differences in children's motor persistence in relation to maternal parenting practices*

The groups of mothers with varying parenting practices were identified using cluster analysis (neighborhood-based clustering method). Cognitive stimulation and Warmth were considered to be quasicontinuous variables for the cluster analysis. A three-clusters model demonstrated better indexes base on the elbow method, silhouette index, and the likelihood-based information criteria (AIC and BIC). Three clusters that correspond to the three groups of mothers were identified (Figure 1).

The first group include mothers who have demonstrated a high level of warmth but a low level of cognitive stimulation of children (42% of the sample). These mothers may be called emotional mothers because of their emotional closeness with their child without intensive instructional intentions. The second group describes mothers with a high level of both — warmth and cognitive stimulation (33% of the sample). This group of mothers may be called actively involved mothers; they are involved in both emotional support for their children and cognitive stimulation of child development. The third group consists of mothers with a low level of warmth and a moderate level of cognitive stimulation (25% of the sample). Such mothers could be called formal mothers because they fulfill their parental obligations but do not demonstrate emotional closeness or active involvement in child development.



**Figure 1.** Results of the cluster analysis on parenting practices. Indicators of Cognitive stimulation and Warmth presented in z-scores

A comparative analysis was conducted to identify the differences between children whose mothers demonstrated a different ratio of parenting practices. According to the results (Kruskal-Wallis = 5.907,  $p < 0.05$ ), children of emotional mothers, who often practice warmth and rarely stimulate the cognitive development of children, demonstrated the lowest level of Perceived stress ( $M = 16.61$ ;  $SD = 4.34$ ), children of formal mothers, who rarely demonstrated both warmth and cognitive stimulation, showed the highest one ( $M = 19.44$ ;  $SD = 5.87$ ) ( $U = 1068.5$ ,  $p < 0.01$ ). Children of mothers with a moderate emotional support and cognitive stimulation of child development demonstrated a medium level of Perceived stress ( $M = 18.40$ ). The differences in the motor persistence were not identified among children.

## Discussion

The purpose of this study was to identify associations between motor persistence and maternal practices in the context of perceived stress.

The preschool age is a critical period in the formation of self-regulation abilities and executive functions (Chichinina & Gavrilova, 2022; Veraksa et al., 2023). During preschool ages, self-regulation indicators grow, and this is supported by our data. The current study's comparison of the level of motor persistence with data from previous works (Mahone et al., 2006; Novik & Salmanova, 2022), permits us to conclude that older preschool children have a higher level of motor persistence than preschoolers in the age range of 5 to 6 years and a lower level than younger teenagers.

The study findings showed that perceived stress of children linked with motor persistence and might decrease the success of hot regulation. The negative role of stress on the self-regulation process and executive functions at different ages of childhood and adolescence was presented by many researchers (Zhang et al., 2019). Children in the current study have a moderate level of perceived stress in contrast to the previous findings where this level was quite low (White, 2014). It may be attributed to the transition from one educational system to another, moving from kindergarten to school. Although children do not typically demonstrate an anticipatory stress reaction to school (Leblond

et al., 2022), all preparation processes might increase cognitive and emotional tension, which, in turn, might increase the level of perceived stress (Davis & Soistmann, 2022). Also, it may be speculated that children with a lower level of perceived stress might not have such an association between stress and self-regulation characteristics. Moreover, the significant role of perceived stress as a predictor of motor persistence disappeared in the regression model when the mothers' warmth indicator was included.

Despite the proposed suggestion, both warmth and cognitive stimulation as parenting practices and perceived stress did not show significant associations. It could mean that mothers choose cognitive and emotional practices independently from their children's stress, and these parenting practices, in turn, are not a source of children's stress. We could also speculate that warmth and cognitive stimulation as some features of mothers' behavior and children's stress influence motor persistence independently. Suggesting that the harmful effects of children's perceived stress on motor self-regulation may be reduced as a result of the constant, but not situational, warm and supportive emotional relationships between mothers and children. A trusting mother-child relationship could create a stable environment (Ali et al., 2021), and children can train and develop their own self-regulation and motor control in this secure circumstance. Similar results were obtained in some previous studies (Menon et al., 2020).

The three groups of mothers with different ratio of warmth and cognitive stimulation were identified – group of emotional mothers, group of actively involved mothers, and group of formal mothers. A group of emotional mothers with a pronounced warmth level is the largest one (42% of the sample). In the current study, mothers in general demonstrated a moderate level of cognitive stimulation and a high level of warmth as parental practices, the latter is consistent with the previous findings (Yaffe, 2023). Cumming and colleagues (2022) also found differences in the ratio of cognitive stimulation and warmth, but the result was the opposite. Our findings together with those of Cumming and colleagues (2022) suggest that different parenting styles may have different ratios of cognitive stimulation and warmth. Differences in the results may also depend on the sample. The current study involved only mothers, while Cumming's study included both mothers and fathers. Moreover, the current study showed that children of mothers with a high level of warmth demonstrate the lowest perceived stress, supporting speculation about the positive role of mother-child warm relations for investigated characteristics (stress and motor persistence in children).

Additionally, the age of mothers is revealed as a significant predictor that decreases child motor persistence. Previously, demographic characteristics (Almazova & Mostinets, 2023), parental higher education, were associated with the development of children's self-regulation and executive function (Halse et al., 2019). Most early studies either did not test mothers' age as a factor in children's self-regulation or did not find a significant association between mother's age and self-regulation of children (Narine, 2023). Our findings indicate that children of older mothers demonstrate worse motor inhibitory control. The explanation for this result may be that older mothers may not concentrate attention on the development of motor persistence and prefer to train the cognitive skills and abilities of their children, but this suggestion needs further investigation.

### **Conclusion and limitation**

Current research has shown that preschool-age children may experience perceived stress and respond to it. Theoretical review has demonstrated that stress may damage the typical formation of cognitive, regulation, and motor skills. The current study found that perceived stress could hinder the development of motor persistence, which serves as an indicator of inhibitory control. However, this study confirmed the importance of

maternal emotional support for a child's healthy and typical development. Warmth as a demonstration of attachment, acceptance, support, and other aspects of emotional closeness between a mother and a child might mitigate the negative effect of children's stress on the development of motor persistence. The results of the study could be applied in educational programs for parents and in the work of psychologists, teachers, and practitioners who interact with families with preschoolers.

The current study follows international research on self-reported stress among preschoolers and contributes to the understanding of the influence of stress and parenting practices (warmth and cognitive stimulation) on motor persistence. Despite important findings, this study has some limitations that may be improved in future investigations. First, the sample may be extended by involving fathers or increasing the number of respondents. Second, cross-sectional design and self-report measures do not allow for the observation of the dynamic of the investigated indicators of development and drawing cause-and-effect conclusions. Future exploration could use a longitudinal design and add other measures, such as observation or structured interviews. The study of child perceived stress and parenting practices seems promising when considering other indicators of child development, such as cognitive flexibility and working memory, as well as factors like the family's socioeconomic status.

### Funding

The research was carried out with the support of the Russian Scientific Foundation, project No. 23-78-30005.

### Conflicts of Interest

The authors declare no conflict of interest.

### References

- Agard, B., Zeng, N., McCloskey, M. L., Johnson, S. L., & Bellows, L. L. (2021). Moving Together: Understanding Parent Perceptions Related to Physical Activity and Motor Skill Development in Preschool Children. *International journal of environmental research and public health*, 18(17), 9196. <https://doi.org/10.3390/ijerph18179196>
- Ainsworth, M. D. S. (1973). *The development of infant-mother attachment*. In B. Cardwell & H. Ricciuti (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 3, pp. 1–94). University of Chicago Press.
- Ali, E., Letourneau, N., & Benzie, K. (2021). Parent-Child Attachment: A Principle-Based Concept Analysis. *SAGE open nursing*, 7, 23779608211009000. <https://doi.org/10.1177/23779608211009000>
- Almazova, O. V., & Mostinets, K. O. (2023). Development of executive functions in pre-schoolers with different sibling positions. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(3), 543–559. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-543-559>
- Chichinina, E. A., & Gavrilova, M. N. (2022). Growth of Executive Functions in Preschool-Age Children During the COVID-19 Lockdown: Empirical Evidence. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(2), 124–136. <http://doi.org/10.11621/pir.2022.0209>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Cumming, M. M., Poling, D. V., Patwardhan, I., & Ozenbaugh, I. C. (2022). Executive Function in Kindergarten and the Development of Behavior Competence: Moderating Role of Positive Parenting Practices. *Early childhood research quarterly*, 60, 161–172. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.01.008>
- Danilova, M. V. (2023). Adolescents' hardiness and the ways to respond to stressful situations in relation to child-parent relationship. *National psychological journal*, 1(49), 32–43. <http://doi.org/10.11621/npj.2023.0103>

- Davis, S. L., Soistmann, H. C. (2022). Child's perceived stress: A concept analysis. *Journal of pediatric nursing*, 67, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2022.07.013>
- Diamond, A. (2020). Executive functions. *Handbook of clinical neurology*, 173, 225–240. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64150-2.00020-4>
- Friedman, N. P., & Robbins, T. W. (2022). The role of prefrontal cortex in cognitive control and executive function. *Neuropsychopharmacol*, 47, 72–89. <https://doi.org/10.1038/s41386-021-01132-0>
- Gavrilova, M. N., Chichinina, E. A., & Yakushina, A. A. (2023). Assessment of motor development in preschool age: A review of assessment tools. *Russian Psychological Journal*, 20(4), 293–314. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.17>
- Halse, M., Steinsbekk, S., Hammar, Å., Belsky, J., & Wichstrøm, L. (2019). Parental predictors of children's executive functioning from ages 6 to 10. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(3), 410–426. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12282>
- Kornienko, D. S., Rudnova, N. A., & Tarasova, K. S. (2024). Psychometric Properties of the Perceived Stress Scale for Children (PSS-C). *Clinical Psychology and Special Education*, 13(2), 129–146. <https://doi.org/10.17759/cpse.2024130208>
- Lam, C. B., Chung, K. K. H., & Li, X. (2018). Parental Warmth and Hostility and Child Executive Function Problems: A Longitudinal Study of Chinese Families. *Frontiers in psychology*, 9, 1063. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01063>
- Leblond, M., Parent, S., Castellanos-Ryan, N., Lupien, S. J., Fraser, W. D., & Séguin, J. R. (2022). Transition from preschool to school: Children's pattern of change in morning cortisol concentrations. *Psychoneuroendocrinology*, 140, 105724. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2022.105724>
- Lim, Y. (2023). Parents' work-family conflict and children's behavioral problems: Mediating roles of parental warmth and children's executive function difficulties. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04866-w>
- Lynch, T., Davis, S. L., Johnson, A. H., Gray, L., Coleman, E., Phillips, S. R., Soistmann, H. C., Rice, M. (2022). Definitions, theories, and measurement of stress in children. *Journal of pediatric nursing*, 66, 202–212. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2022.07.008>
- Mahone, E. M., Powell, S. K., Loftis, C. W., Goldberg, M. C., Denckla, M. B., & Mostofsky, S. H. (2006). Motor persistence and inhibition in autism and ADHD. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 12(5), 622–631. <https://doi.org/10.1017/S1355617706060814>
- McEwen, B. S. (2013). The Brain on Stress: Toward an Integrative Approach to Brain, Body, and Behavior. *Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science*, 8(6), 673–675. <https://doi.org/10.1177/1745691613506907>
- Menon, M., Katz, R. C., & Easterbrooks, M. A. (2020). Linking attachment and executive function systems: Exploring associations in a sample of children of young mothers. *Journal of Child and Family Studies*, 29(8), 2314–2329. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01759-5>
- Narine, S. J. (2023). *Emotion control, overreactive parenting, and mothers' executive functions* [Master's thesis, St. John's University]. St. John's Scholar. [https://scholar.stjohns.edu/theses\\_dissertations/600/](https://scholar.stjohns.edu/theses_dissertations/600/)
- Nigg, J. T. (2017). Annual research review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 361–383. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12675>
- Novik, N. N., & Salmanova, S. M. (2022). Development of cognitive regulation through physical activity in preschoolers. *The Herzen University Studies: Psychology in Education*, 5, 279 – 288. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2022-5-36>
- Oshchepkova, E. S., & Shatskaya, A. N. (2023). Development of narratives in children aged 6-8 years depending on the level of executive functions. *Lomonosov Psychology Journal*, 46(3), 261–284. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-25>
- Plamondon, A., Akbari, E., Atkinson, L., Steiner, M., Meaney, M. J., & Fleming, A. S. (2015). Spatial working memory and attention skills are predicted by maternal stress during pregnancy. *Early Human Development*, 91(1), 23–29. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2014.11.004>

- Roebers, C. M., Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Cimeli, P., Michel, E., & Jäger, K. (2014). The relation between cognitive and motor performance and their relevance for children's transition to school: a latent variable approach. *Human movement science*, 33, 284–297. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2013.08.011>
- Rosen, M. L., Hagen, M. P., Lurie, L. A., Miles, Z. E., Sheridan, M. A., Meltzoff, A. N., & McLaughlin, K. A. (2020). Cognitive Stimulation as a Mechanism Linking Socioeconomic Status with Executive Function: A Longitudinal Investigation. *Child development*, 91(4), e762–e779. <https://doi.org/10.1111/cdev.13315>
- Rubia, K., Russell, T., Overmeyer, S., Brammer, M. J., Bullmore, E. T., Sharma, T., Simmons, A., Williams, S. C. R., Giampietro, V., Andrew, C. M., & Taylor, E. (2001). Mapping motor inhibition: Conjunctive brain activations across different versions of go/no-go and stop tests. *NeuroImage*, 13, 250–261.
- Saleh, A., Potter, G. G., Mcquoid, D. R., Boyd, B., Turner, R., Macfall, J. R., & Taylor, W. D. (2017). Effects of early life stress on depression, cognitive performance and brain morphology. *Psychological Medicine*, 47(1), 171–181. <https://doi.org/10.1017/s0033291716002403>
- Spruijt, A. M., Dekker, M. C., Ziermans, T. B., & Swaab, H. (2018). Attentional control and executive functioning in school-aged children: Linking self-regulation and parenting strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 340–359. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.09.004>
- Veraksa, A., Nechaeva, D., & Yakushina, A. (2023). The Influence of Music Classes on the Regulatory Functions and Language Abilities of Children Aged 5-12: The Review of Research Studies. *Education and Self Development*, 18(2), 56–68. <https://doi.org/10.26907/esd.18.2.05>
- Veraksa, A. N., Almazova, O. V., Bukhalenkova, D. A., & Gavrilo, M. N. (2020). The Possibility of Using Role-Play to Train Executive Functions in Preschoolers. *Cultural-historical psychology*, 16(1), 111–121. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160111>
- White, B. P. (2014). The Perceived Stress Scale for Children: A Pilot Study in a Sample of 153 Children. *International Journal of Pediatrics and Child Health*, 2(2), 45–52. <https://doi.org/10.12974/2311-8687.2014.02.02.4>
- Willoughby, M., Kupersmidt, J., Voegler-Lee, M., & Bryant, D. (2011). Contributions of hot and cool self-regulation to preschool disruptive behavior and academic achievement. *Developmental neuropsychology*, 36(2), 162–180. <https://doi.org/10.1080/87565641.2010.549980>
- Yaffe, Y. (2023). Systematic review of the differences between mothers and fathers in parenting styles and practices. *Current Psychology*, 42, 16011–16024 <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01014-6>
- Yakupova, V. A., Suarez, A. D., & Shraibman, L. A. (2023). Preschoolers' executive function development and maternal birth experience: The moderating role of depression and the mode of delivery. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(3), 526–542. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-526-542>
- Yılmaz Koğar, E., & Koğar, H. (2024). A systematic review and meta-analytic confirmatory factor analysis of the perceived stress scale (PSS-10 and PSS-14). *Stress and Health*, 40(1), e3285. <https://doi.org/10.1002/smi.3285>
- Zhang, Y., Zhang, X., Zhang, L., & Guo, C. (2019). Executive Function and Resilience as Mediators of Adolescents' Perceived Stressful Life Events and School Adjustment. *Frontiers in psychology*, 10, 446. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00446>



## Perceived Discrimination and Self-assessment of Teachers in Slovak Ethnic Schools in Hungary

Mária Ďurkovská<sup>1</sup>, Lucia Heldáková<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Institute of Social Sciences, Centre of Social and Psychological Sciences SAS, Košice, Slovakia*

*E-mail: durkovska@saske.sk*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8134-6721>

<sup>2</sup> *Institute of Social Sciences, Centre of Social and Psychological Sciences SAS, Košice, Slovakia*

*E-mail: heldakova@saske.sk*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3176-5829>

DOI: 10.26907/esd.19.4.03

EDN: HEYWEG

*Submitted: 3 October 2023; Accepted: 28 November 2024*

### Abstract

Education in one's own mother tongue is one of the key areas for maintaining and developing one's own language and ethnic identity of the Slovak minority in Hungary. The aim of the paper is to find out the degree of perceived discrimination of teachers in respect of their work in an ethnic school and the consequent assessment of the teachers' relationships not only from the point of view of themselves, but also from the point of view of their social environment. The paper is based on data from a questionnaire survey conducted in Slovak ethnic schools in Hungary in 2019 on a sample of 139 ethnic school teachers.

In terms of perceptions of discrimination, it can be stated that approximately one-third of the teachers at Slovak ethnic schools have experienced varying degrees of discrimination. The distribution of the results also shows that teachers face discrimination in both urban and rural areas and that discrimination against teachers increases with age. In the context of social comparison, we observed highly positive evaluations of teachers. Slightly more positive evaluations were observed for self-evaluation. The reflected form of teachers' relations reflects both the broader historical and social context, the current situation in the Slovak ethnic education system and the individual-specific characteristics of the respondents.

**Keywords:** discrimination, social comparison, Slovak teacher, ethnic education, Hungary.

## Воспринимаемая дискриминация и самооценка учителей в словацких этнических школах в Венгрии

Мария Дурковска<sup>1</sup>, Лусиа Гельдакова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Институт социальных наук, Центр социальных и психологических наук Словацкой академии наук, Кошице, Словакия*  
E-mail: [durkovska@saske.sk](mailto:durkovska@saske.sk)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8134-6721>

<sup>2</sup> *Институт социальных наук, Центр социальных и психологических наук Словацкой академии наук, Кошице, Словакия*  
E-mail: [heldakova@saske.sk](mailto:heldakova@saske.sk)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3176-5829>

DOI: 10.26907/esd.19.4.03

EDN: HEYWEG

Дата поступления: 3 октября 2023; Дата принятия в печать: 28 ноября 2024

### Аннотация

Образование на родном языке является одним из ключевых направлений поддержания и развития собственного языка и этнической идентичности словацкого меньшинства в Венгрии. Цель статьи – выяснить степень воспринимаемой учителями дискриминации в связи с их работой в этнической школе, проанализировать последующую оценку учителями данной ситуации не только с точки зрения их самих, но и с точки зрения их социального окружения. Статья основана на данных анкетного опроса, проведенного в 2019 году в словацких этнических школах в Венгрии на выборке из 139 учителей этнических школ.

С точки зрения восприятия дискриминации можно утверждать, что примерно треть учителей словацких этнических школ в той или иной степени сталкивалась с дискриминацией. Распределение результатов показывает, что учителя сталкиваются с дискриминацией как в городских, так и в сельских районах, причём в отношении возрастных педагогов это негативное явление усиливается. Тем не менее, в контексте социального сравнения мы наблюдали и весьма позитивные оценки как со стороны других учителей, так и в самооценке респондентов. Опосредованно характер взаимоотношений учителей отражает и более широкий исторический и социальный контекст, и текущую ситуацию в словацкой системе этнического образования, и индивидуальные особенности респондентов.

**Ключевые слова:** дискриминация, социальное сравнение, словацкий учитель, этническое образование, Венгрия.

### Introduction

Due to the dispersed existence of many ethnic groups in Hungary, including the Slovak minority, and the weakening role of the family in passing on the mother tongue, educational institutions must create conditions for the acquisition and development of the Slovak language and culture (Bindorffer, 2007; Erb & Knipf, 2020). Minority schools are often seen as protection against assimilation (Brubaker et al., 2006). However, as Kolláth (2003) argues, nationality education should provide general and minority-specific knowledge, fostering tolerance and enabling individuals to decide their ethnic affiliation.

Sociological research (Homišínová, 2008) highlights that Slovak students who do not attend Slovak schools often lose their ethnic identity. This identity is shaped by both subjective factors and the broader social, cultural, and historical context. Younger generations of Slovaks in Hungary increasingly use Hungarian exclusively and have weaker connections to Slovak traditions (Homišínová, 2006; Tušková, 2016; Uhrinová,



2016). Census data confirm this trend toward assimilation (Hungarian Central Statistical Office, 2022).

Family and education are key areas for preserving minority languages (Fang, 2017; Homišinová, 2006; Uhrinová, 2008). The importance of ethnic schools for the preservation of Slovak language in Hungary was also confirmed by an Ombudsman for Minorities investigation in 2011. In the ombudsman's opinion, schools with minority language instruction in Slovak and bilingual schools are not only the most suitable for teaching a foreign language, but also help to create a community based on the transmission of national; in this case a general Slovak culture, or the culture of Slovaks in Hungary, the preservation of their traditions and the organisation of various groups.<sup>1</sup> In this environment, the school thus becomes the most important factor for the preservation of the Slovak language and Slovak nationality in Hungary (Homišinová, 2006; Uhrinová 2008). The question of what political will and activity is needed to change the current situation and tendency is also of relevance. With regard to educational conditions, it is important not to forget the existence and presence of pupils, i.e. whether parents will demand minority education and whether the minority language has sufficient prestige in this environment. Currently, most Slovak families are unable (or only partially able) to pass on the linguistic and cultural heritage of their ancestors to their offspring, and many expect a school to be the only solution to this situation as pupils learn the basics of the Slovak language and encounter Slovak culture at school. Uhrinová (2016) highlights that initial school experiences shape students' lifelong attitudes toward their Slovak identity. Despite these efforts, most students achieve low language proficiency and are unmotivated to continue Slovak education at secondary or university levels. Educational institutions alone cannot resolve this issue, especially as Hungarian dominates family communication. Revitalization requires the minority language to be actively passed from one generation to the next (Gál, 2007).

## Theoretical Background

### *Slovak Education in Hungary – Basic Data*

The system of Slovak ethnic schools as a complex phenomenon has not been sufficiently studied and has been mostly reduced to partial research<sup>2</sup> (Heldáková & Kalistová, 2019; Ďurkovská & Kentoš, 2021; Tušková, 2016). However, the results of research consistently state its crucial role in the life of Slovaks in Hungary and at the same time its current critical, imperilled condition, e.g. Ďurkovská & Kalistová (2020), Loziak (2022), Tušková & Uhrinová (2018).

Weak ethnic identity among Slovak youth reduces motivation to learn Slovak, compounded by the growing demand for other foreign languages like English and German. State policies have historically prioritized Hungarian, leaving a legacy of inadequate Slovak language instruction (Szarka, 2000). This is worsened by insufficient teacher training, limited access to professional development, and outdated Slovak-language textbooks, particularly in science subjects (Hornoková, 2021).

A pressing issue is the aging teaching workforce and the lack of replacements. In many schools, a single teacher handles all Slovak-language responsibilities, leading to burnout and inconsistent teaching quality. Although enrolment in kindergartens

<sup>1</sup> Report on the situation of national and ethnic minorities living on the territory of the Republic of Hungary (February 2009 – February 2011). Budapest, 2011.

<sup>2</sup> The first comprehensive data on the problems of Slovak education in Hungary were brought only by the project of the Institute of Social Sciences of the Slovak Academy of Sciences and the Research Institute of Slovaks in Hungary (project: Current state and functioning of Slovak national education – reflection of teachers, reflection of students and reflection of parents).

and primary schools has increased, student numbers in Slovak secondary schools and university programs remain critically low. Without sufficient Slovak teachers, the viability of Slovak education is at risk.

In 2021/2022, 30 schools taught Slovak: one monolingual (Budapest), four bilingual (Békéscsaba, Sátoraljaújhely, Szarvas, and Tótkomlós), and 25 teaching Slovak as a subject, a slight decline from 34 in 2018/2019.

#### *Discrimination against Teachers*

Discrimination involves unequal treatment based on characteristics such as ethnicity, gender, or age (Hartl & Hartlová, 2004). The Swann Report noted the under-representation of ethnic minorities in the teaching profession, which has since been considered by experts as an urgent issue requiring immediate attention. Its authors McNamara and Basit (2004) referred to the fear of racism, gender stereotypes and negative perceptions of teacher status. According to Osler (1997), racism remains a major barrier that discourages individuals from ethnic minorities from pursuing teaching careers.

The target group of this paper are Slovak teachers in Hungary. The fact that the Hungarian majority perceives the distinctiveness of Slovak teachers as an ethnic group is a normal and natural group-forming process. However, it is not right if this perception of difference turns into unequal treatment. This happens if the difference of a certain ethnicity is associated with prejudice, resulting in stigmatisation or institutional discrimination towards them.

According to the 2019 Eurobarometer survey (European Commission, 2019) on perceptions of discrimination across European Union countries, 52% of respondents in Hungary think that discrimination on the basis of ethnicity is widespread. The most frequently cited discrimination in Hungary was towards Roma ethnicity, with up to 72% of respondents stating that discrimination based on Roma ethnicity is widespread. Age was considered a common reason for discrimination by 41% of respondents and gender by 33%.

At an individual level, this discrimination manifests itself in the form of perceived discrimination, which is the focus of the research of this study. Perceived discrimination is the subjective feeling among an individual or group that they are being discriminated against based on their race, ethnicity, gender, age, sexual orientation, religion, or other personal characteristics. These are situations where an individual or group believes that they have been unfairly disadvantaged or treated less favourably compared to others, even though there may be no clear or present objective evidence of discrimination. This feeling can arise in a variety of contexts, such as the workplace, education, health care, and social interactions. Perceived discrimination can significantly affect mental health, self-esteem and overall well-being. Although perceived discrimination may not always correspond with objective reality, it is important to take it seriously as it can influence the behaviour and attitudes of individuals and groups in society (The Ministry of Social Development, 2016, p. 152).

Based on the results of the qualitative research carried out in 2018, we assume that Slovak teachers in Hungary may experience perceived discrimination resulting from the following factors: 1) Language barrier: if Slovak teachers do not speak Hungarian at a high enough level, they may feel isolated or disadvantaged in their communication with colleagues, students and parents; 2) Cultural differences: differences in culture and customs between Slovaks and Hungarians can lead to feelings of alienation or misunderstanding; 3) Professional recognition: Slovak teachers may feel that their professional skills and qualifications are not sufficiently recognised or valued in the Hungarian school system; 4) Social and professional integration: teachers may find it

difficult to integrate into teacher groups and professional networks, which may lead to feelings of discrimination or marginalisation; 5) Access to resources and opportunities: if Slovak teachers feel that they do not have the same access to professional development, training and other opportunities as their Hungarian colleagues, this may contribute to perceived discrimination. These factors can affect their job satisfaction and overall well-being (Homišínová & Ďurková, 2018).

Perceived discrimination can significantly affect their mental health, motivation and professional performance, and addressing these issues requires a sensitive approach from school and educational institutions, which should foster an inclusive environment and provide sufficient support for Slovak teachers.

#### *Self-Assessment of Teachers*

Teachers' self-assessment and sense of equality with colleagues significantly influence their professional motivation and effectiveness. Self-assessment refers to how teachers evaluate their competence and achievements, directly affecting their confidence and teaching approach. Teachers with high self-efficacy are more likely to use innovative methods, creating better classroom environments and improving student outcomes (Tschannen-Moran et al., 1998).

A sense of equality with other teachers is equally important, as teachers often compare themselves with their peers to see where they stand within the professional community. This sense of equality can be a source of motivation but also frustration if teachers feel undervalued or unappreciated compared to their peers. It is therefore important that the school environment promotes equity and fairness, ensuring that every teacher feels that their work and contribution are adequately recognised and valued. In this way, a positive social comparison can be promoted, which contributes to increasing teachers' overall self-esteem and professionalism, and has a positive impact on the education system as a whole.

People automatically engage in comparison, but situational factors such as stress and various changes can temporarily increase the extent of social comparison (Buunk & Gibbons, 2000; Gibbons & Buunk, 1999). Such comparisons have variable effects with some research suggesting that when teachers compare themselves to colleagues whose performance is slightly weaker, they feel more tired and lonely, whereas comparing themselves to those who are slightly better increases their sense of self-efficacy in teaching. The results suggest that awareness of such a tendency and the factors that can support teachers' mental and emotional state can improve teachers' performance in classrooms and thus lead to students learning (Saber Gigasari & Hassaskhah, 2017).

According to Bandura's social cognitive theory (1977), self-efficacy reflects individuals' belief in their ability to perform tasks successfully (Tschannen-Moran et al., 1998, p. 22). Teachers' self-efficacy is reciprocal – successful teaching experiences reinforce their confidence and expectations for future success (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). When teachers view their teaching as successful, their self-efficacy strengthens, raising expectations for future success. Self-efficacy significantly influences teachers' professional behavior (Durksen et al., 2017) and fostering positive, effective classroom behavior (Zee & Koomen, 2016). Teachers with higher self-efficacy are less susceptible to stress and more satisfied with their profession (Gutentag et al., 2018), while their students achieve better academic outcomes and higher motivation (Lazarides & Warner, 2020).

Promoting teachers' self-efficacy and equitable professional environments is vital for sustaining the quality of Slovak minority education in Hungary.

### **Aim of the paper**

The aim of the research was to find out the degree of perceived discrimination of teachers in respect of their work in an ethnic school and the consequent assessment of the teachers' relationships not only from the point of view of themselves, but also from the point of view of their social environment. At the same time, the aim was to show the relationship of socio-demographic factors (age, gender, location, type of school) with perceived discrimination and self-assessment among Slovak teachers in ethnic schools in Hungary.

### **Research methodology**

Our study follows a cross-sectional design. The theoretical background of the quantitative part, including the terms used in the questionnaire, was established through qualitative research. This involved interviews with 10 Slovak teachers in Hungary in 2018, less than a year before the quantitative data collection. The qualitative study focused on clarifying terminology and defining the terms used in the questionnaire. After completing the qualitative research, a guidebook was developed to train all future respondents of the quantitative study. This guidebook was then distributed to every Slovak teacher in Hungary well in advance of the data collection. The guidebook included information on the future research as well as definitions of the terms and issues that were to be the focus of the research.<sup>3</sup>

The data comes from a questionnaire survey conducted in ten Hungarian counties in 2019 on a sample of 139 teachers (out of a total of 147 Slovak teachers in Hungary) working in 34 ethnic schools. The questionnaire was designed to get a comprehensive picture of the Slovak minority education in Hungary and was carried out in cooperation between the Institute of Social Sciences of the CSPA SAS in Košice, Slovak Republic and the Research Institute of Slovaks in Békéscsaba, Hungary.

To obtain answers about the school system, a number of towns and villages where the research is being conducted were contacted, as well as teachers at all school levels (with the exception of university departments), who were the most qualified to comment on the questions in the questionnaire. As the schools mentioned are scattered throughout the country, the list of schools was obtained with the cooperation of the National Slovak Administration in Hungary. All schools where the Slovak language is taught or schools with Slovak language of instruction participated in the research.

#### *Research population*

The selection of respondents was intentional and conducted across towns and villages in 34 schools (of all three types) where Slovak language (henceforth only referred to as the SL) is taught. The criteria for selection were employment (being a teacher teaching the SL or in the Slovak language) and availability of the respondent regardless of identification criteria (age, location, gender). The return rate of the questionnaires (distributed in Slovak language) was almost 95%.

The research population consisted of 11.7% males and 88.3% females. Their mean age was 48.7 years (SD=10.017), with a minimum of 24 and a maximum of 68. For females, the mean age was 49.49 (SD=9.712), and for males, 43.44 (SD=10.954). 7.3% taught at a monolingual school, 48.2% at a bilingual school, and 43.1% at a school where SL is taught as a separate subject. 62% of teachers taught at urban schools, 38% in rural schools. Slovak

---

<sup>3</sup> Homišinová, Ďurkovičová (2018). Current state and functioning of Slovak national education in Hungary - (reflection of teachers) - qualitative research. Unpublished material.

nationality was declared by 54%, Hungarian by 18.2% and both Slovak and Hungarian by 27.7% of the respondents.

### *Methodology*

The perception of discrimination of teachers due to their work in an ethnic school was investigated using the question: *Have you ever encountered discrimination due to the fact that you work as a teacher in a Slovak ethnic school?* Teachers had the opportunity to choose their answer on a scale ranging from 1=never and 7=very often.

Subsequently, teachers' self-evaluation was measured by means of social comparison. Self-evaluation reflects the beliefs of its bearer about the attributes of social objects i.e. self. Evaluation by others through the lens of the respondent illustrates the overall picture of relationships from the perspective of the social environment. These evaluations were analysed by a pair of questions: *In your opinion, do your colleagues consider you to be equal? And do you consider yourself to be equal in comparison to your colleagues?* Respondents chose on a scale of 1=strongly disagree to 7=strongly agree.

### *Statistical analyses*

The data were analysed using descriptive statistics and inferential statistics methods (Spearman's rank correlation coefficient, Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis H test) in Jamovi 2.5.6. For the age variable, Spearman's rank correlation coefficient was used due to the nature of the variables. For the gender variable, the non-parametric Mann-Whitney U test was used. For the location variable, the Mann-Whitney U test was also used because the independent variable was an ordinal variable. For school type, the non-parametric Kruskal-Wallis H test was used because the dependent variable was ordinal.

## **Results**

In this part, we present the main results of the paper in four units corresponding to the socio-demographic variables. In the first part we focused on the relationship between perceived discrimination and teachers' self-assessment and age, in the second part we examined them in relation to gender, in the third part in relation to locality and in the fourth part in relation to the type of school.

### **I. Age**

In the first part, we tested for the presence of a relationship between age, perceived discrimination, and teachers' self-assessment using Spearman's rank correlation coefficient (see Table 1).

Based on the results, we find that there is a moderately significant positive relationship between the item telling whether the teacher perceives oneself as equal compared to colleagues and the item where the teacher defined the opinion whether colleagues perceive them as equal. Table 1 shows that the more a teacher believes that colleagues consider them as an equal, the more they consider themselves as an equal with other colleagues.

We also looked at perceptions of perceived discrimination by age group. We divided teachers by age into the youngest (24-35 years), middle (36-50 years) and oldest (51-68 years) generations. We found that the youngest (22%) and middle (24%) age groups perceived discrimination almost identically, with the oldest generation reporting the highest level of discrimination (44%). In terms of self-assessment, the distribution of respondents' responses by age group revealed positive assessments of Slovak teachers compared to other teachers. As expected, the self-assessment was more positive.

**Table 1.** Correlation between age, perceived discrimination and teachers' self-assessment

| Correlation items  | Your age in 2019 | Have you ever encountered discrimination due to the fact that you work as a teacher in a Slovak ethnic school? | In your opinion, do your colleagues consider you to be equal? | And do you consider yourself to be equal in comparison to your colleagues? |
|--|------------------|--|---|--|
| Have you ever encountered discrimination due to the fact that you work as a teacher in a Slovak ethnic school? | .209 (.015)      | 1  |   |  |
| In your opinion, do your colleagues consider you to be equal?  | .054 (.537)      | -.187 (.030)   | 1   |  |
| And do you consider yourself to be equal in comparison to your colleagues?                                     | .078 (.375)      | -.100 (.247)   | .661(<.001)   | 1  |

Notes: p values are reported in brackets. Significance level after Bonfferonis correction (.05/6) was .008.

## II. Gender

In the second part, we compared the perceived discrimination and self-assessment of Slovak language teachers based on gender in the form of a Mann-Whitney test (Table 2). There were no statistically significant differences between any of the groups ( $p>0.05$ ). In the case of perceived discrimination, we can state that women feel more discriminated against ( $M=2.02$ ,  $SD=1.69$ ) than men ( $M=1.75$ ,  $SD=1.87$ ). For the teachers' self-assessment, we analysed two items. Regarding the teachers' opinions on whether they consider their colleagues as equals, we can declare that both men and women answered in the positive range of the scale. However, the mean of women's responses ( $M=6.41$ ,  $SD=0.88$ ) was slightly higher than men's ( $M=5.93$ ,  $SD=2.01$ ). The second self-assessment item was to determine whether teachers considered themselves as equals. In this case, the responses of both women and men were almost identical – men ( $M=6.68$ ,  $SD=0.70$ ), women ( $M=6.59$ ,  $SD=0.72$ ).

**Table 2.** Descriptive characteristics and Mann-Whitney test – Perceived discrimination and self-assessment of teachers based on gender

|   |        | N   | Mean | SD   | STS   | U      | p    |
|---|--------|-----|------|------|-------|--------|------|
| Have you ever encountered discrimination due to the fact that you work as a teacher in a Slovak school? | male   | 16  | 1.75 | 1.87 | 1.073 | 1101.5 | .283 |
|   | female | 121 | 2.02 | 1.69 |       |        |      |
| In your opinion do your colleagues consider you to be equal?  | male   | 16  | 5.93 | 2.01 | .217  | 963    | .828 |
|   | female | 117 | 6.41 | .88  |       |        |      |
| And do you consider yourself to be equal in comparison to your colleagues?                              | male   | 16  | 6.68 | .70  | -.726 | 868    | .468 |
|   | female | 119 | 6.59 | .72  |       |        |      |

Note: Significance level after Bonfferoni's correction (.05/3) was .016.



### III. Locality

In the third part, we compared perceived discrimination and teachers' self-assessment based on locality in the form of Mann-Whitney test (see Table 3). There were no statistically significant differences between any of the items. Urban respondents rated themselves as more equal ( $M=6.71$ ;  $SD=0.59$ ) compared to rural respondents ( $M=6.43$ ,  $SD=0.88$ ).

Locality was not significant to the findings regarding the prevalence of perceived discrimination in schools. Both urban ( $M=1.98$ ,  $SD=1.75$ ) and rural ( $M=1.98$ ,  $SD=1.66$ ) teachers declared the same level of perceived discrimination during their work in Slovak schools.

**Table 3.** Descriptive characteristics and Mann-Whitney test – teachers' perceived discrimination and self-assessment based on locality

|   |       | <i>N</i> | <i>Mean</i> | <i>SD</i> | <i>U</i> | <i>p</i> |
|---|-------|----------|-------------|-----------|----------|----------|
| Have you ever encountered discrimination due to the fact that you work as a teacher in a Slovak school? | urban | 85       | 1.98        | 1.75      | 2205     | .981     |
|   | rural | 52       | 1.98        | 1.66      |          |          |
| In your opinion, do your colleagues consider you to be equal?   | urban | 82       | 6.44        | 1.10      | 1814     | .136     |
|   | rural | 51       | 6.22        | 1.04      |          |          |
| And do you consider yourself to be equal in comparison to your colleagues?                              | urban | 84       | 6.71        | .59       | 1798     | .048     |
|   | rural | 51       | 6.43        | .87       |          |          |

Note: Significance level after Bonfferoni's correction (.05/3) was .016.

### IV. Type of school

In this part, we compared teachers' perceived discrimination and self-assessment based on the type of school (Table 4). We used the non-parametric Kruskal-Wallis test. There were no statistically significant differences between the groups on any of the items examined. Within the groups, teachers in monolingual schools in Budapest felt the least discriminated against ( $M=1.40$ ;  $SD=1.26$ ), and teachers in schools where Slovak language is taught as a subject felt the highest level of perceived discrimination ( $M=2.18$ ;  $SD=1.83$ ).

**Table 4.** Descriptive characteristics and Kruskal-Wallis test – perceived discrimination and self-assessment of teachers based on the type of school.

|   |                 | <i>N</i> | <i>Mean</i> | <i>SD</i> | <i>Test statistic</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
|---|-----------------|----------|-------------|-----------|-----------------------|-----------|----------|
| Have you ever encountered discrimination due to the fact that you work as a teacher in a Slovak school? | monolingual     | 10       | 1.40        | 1.26      | 2.359                 | 2         | .307     |
|   | bilingual       | 67       | 1.90        | 1.65      |                       |           |          |
|   | SL as a subject | 60       | 2.18        | 1.83      |                       |           |          |
| In your opinion, do your colleagues consider you to be equal?   | monolingual     | 10       | 6.60        | .52       | .958                  | 2         | .619     |
|   | bilingual       | 66       | 6.37        | 1.20      |                       |           |          |
|   | SL as a subject | 57       | 6.28        | 1.01      |                       |           |          |
| And do you consider yourself to be equal in comparison to your colleagues?                              | monolingual     | 10       | 5.56        | .48       | 3842                  | 2         | .146     |
|   | bilingual       | 66       | 4.41        | .54       |                       |           |          |
|   | SL as a subject | 59       | 5.02        | .90       |                       |           |          |

Note: Significance level after Bonfferoni's correction (.05/3) was .016.

In the case of self-assessment, teachers in monolingual schools scored the highest both in their opinion of whether their colleagues consider them equal ( $M=6.60$ ,  $SD=0.52$ ) and in their assessment of whether they consider themselves equal ( $M=5.56$ ,  $SD=0.48$ ). The second item focusing on the analysis of teachers' self-assessment to find out the opinion whether the teacher considers himself/herself as equal to other colleagues was interesting depending on the type of school. While all teachers responded on the positive range of the scale, the differences based on school type were more pronounced. As mentioned above, while monolingual school teachers scored the highest, teachers in bilingual schools scored the lowest ( $M=4.41$ ,  $SD=0.54$ ).

## Discussion

### *Perceived discrimination*

In the context of the results of the 2019 Eurobarometer survey (European Commission, 2019), which showed that 52% of respondents in Hungary think that discrimination on the grounds of ethnicity is widespread, we focused on perceived discrimination against Slovak teachers in Hungary. Minority education is often considered problematic. Approximately one-third of minority school teachers have experienced varying degrees of discrimination, with other ethnicity / other nationality being one of the most common reasons for discrimination (D'amico et al., 2017). In the context of the complicated nature of international Slovak-Hungarian relations resulting from the history of both nations, Slovak ethnic education in Hungary faces even greater challenges.<sup>4</sup> The aforementioned Eurobarometer survey analysed discrimination based on age, where 41% of respondents considered this factor as a reason for discrimination, and gender was mentioned as a reason for discrimination by 33% of the respondents. The results of our research probe correspond with the Eurobarometer survey results, as the oldest age category of Slovak teachers in Hungary (51–68-year-olds) reported the highest level of perceived discrimination, 44%.

*The influence of age* on teacher perceived discrimination involves multiple factors. Firstly, there is the age of teachers, i.e. the attitudes of teachers of different ages towards the topic of discrimination. The second is the cohort effect. That is, the influence of factors to which that particular generation of teachers is exposed, such as different social and economic conditions. In this case, age is only a correlate of the above experiences. The third factor is the effect of specific events, such as the economic crisis or the digital transformation, which affect different age groups, on a one-off basis, but with different impacts on different age groups. The research was designed as a cross-sectional survey, i.e. all age groups were interviewed at the same time. Due to the research design, however, it is not possible to assess the cohort effect and the event effect.

*Gender* is also mentioned as one of the most frequent reasons for discrimination by Hartl and Hartlová (2004) and in this context, female Slovak teachers in Hungary are more discriminated against (35%) than men (19%). This fact must be seen in the context of the percentual predominance of women among Slovak teachers in Hungary (88.3%). This, combined with the low status of teaching, may discourage the younger generation from entering the profession, endangering Slovak ethnic education's future.

---

<sup>4</sup> Challenges may include: increasing the number of pupils in monolingual and bilingual schools; encouraging pupils' interest in studying the Slovak language and creating a positive attitude towards the language; maintaining pupils' interest in acquiring the Slovak language at a level that allows for considered and fluent communication. In addition, it is very important to increase the interest of secondary school students in Budapest and Békéscsaba in university education and to attract both professionally qualified young teachers with a high level of proficiency in the Slovak language and professionally trained teachers, as well as to provide modern textbooks in the Slovak language.



We suggest that the low number of new teachers in Slovak ethnic education in Hungary may result from causes similar to those identified by McNamara and Basit (2004) and Osler (1997) in Britain, such as the fear of racism, gender stereotypes, and negative perceptions of the teaching profession's status.

It is also clear from the distribution of the results of our research that teachers in both *urban and rural areas* face perceived discrimination, and that discrimination against teachers increases with increasing age. The above distribution also corresponds to *the type of schools*; therefore, perceived discrimination is equally present in bilingual schools as in schools teaching the minority language as a subject. An exception to this is the occurrence of perceived discrimination in monolingual schools in 10% of cases.

The forms and causes of perceived discrimination are beyond the scope of the research presented here and need more attention in the future.

#### *Self-assessment*

There are more possibilities how to approach the operationalization of teacher relations. One of the classic ways is to ascertain the state of relationships through self-assessment or evaluation by others, i.e. – teachers' mental representations of themselves and of others about themselves. Self-assessment reflects the beliefs of its bearer about the attributes of social objects i.e. self. Evaluation by others through the respondent's lens illustrates the overall picture of relationships from the point of view of the social environment. Grabowski and Broemer (2014) suggested that self-assessment is enhanced by the existence of social comparison with superior group members. In the case of this study, the focus was on the individual, as well as conveyed group reflection on the issue under study. In relation to the social comparison of Slovak teachers in Hungary, we observed highly positive evaluations of teachers in all comparisons (locality, gender, age, school type), which in the vast majority of cases ranged between a scale score of 6 and 7. Respondents generally assigned higher scale scores to the option "I consider myself equal to my colleagues". The option "colleagues consider me equal" scored lower. According to Saber Gigasari and Hassaskhah (2017) the degree of social comparison may be influenced by the need for self-improvement. In our research, however, the reflected form of educators' relationships reflects both the broader historical and social context, the current situation in Slovak ethnic education, and the individual-specific characteristics of their bearers.

#### **Conclusion, implications for further research, limitations**

Perceived discrimination among teachers in ethnic schools is a significant issue with potentially far-reaching implications for education and the working environment. Addressing this matter requires proactive measures and the engagement of all stakeholders, including educational authorities, teachers, students, and the community. Implications for further research primarily focus on collecting data related to perceived discrimination among teachers. As the forms and causes of discrimination extend beyond the scope of the research presented here, it would be advisable to conduct semi-structured interviews with teachers in the future, focusing specifically on the forms, causes, and associated aspects of discrimination. This approach would allow for an exploration of the psychological and emotional impacts of perceived discrimination among teachers on their professional lives and personal well-being. It would also help identify aspects that could inform improved policies and solutions.

The benefit of the study is that almost all teachers teaching Slovak or in Slovak (139 out of 147) at ethnic schools in Hungary took part in the survey. The uniqueness of this research lies in the statements of almost all teachers who speak Slovak or teach Slovak

(with the exception of 8 teachers), so these results comprehensively map the state of almost the entire Slovak minority education in Hungary and draw attention to current issues and challenges. The above findings can thus be characterised as representative with regard to the number and representation of teachers.

This study has some limitations. These include the omission of the item “length of service” from the questionnaire and the impossibility to compare the correlation between the length of service and teachers' discrimination. The authors are also aware of the ceiling effect found in the data – considering some items, the mean values on the 1-7 scale reached even 6.5. However, due to the high representativeness of the sample, this fact corresponds to reality. A certain limitation to the analysis is the unequal distribution of the respondents in terms of the respective institutions, as well as the gender structure of the respondents; however, this reflects current conditions.

## References

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bindorffer, G. (Ed.). (2007). *Változatok a kettős identitásra. Kisebbségi léhelyzetek és identitásalakzatok a magyarországi horvátok, németek, szerbek, szlovákok, szlovének körében*. [Alternatives to dual identity. Minority situations and identity formations among Croats, Germans, Serbs, Slovaks, Slovenes in Hungary]. Gondolat Kiadói Kör – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Brubaker, R., Feischmidt, M., Fox, J., & Grancea, L. (2006). *Nationalist Politics and Everyday Ethnicity in a Transylvanian Town*. Princeton University Press.
- Buunk, B.P., & Gibbons, F. X. (2000). Toward an Enlightenment in Social Comparison Theory. In Suls, J., & Wheeler, L. (Eds.), *Handbook of Social Comparison. The Springer Series in Social Clinical Psychology* (pp. 487–499). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4237-7\\_22](https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4237-7_22)
- D'amico, D., Pawlewicz, R. J., Earley, P. M., & McGeehan, A. P. (2017). Where Are All the Black Teachers? Discrimination in the Teacher Labor Market. *Harvard Educational Review*, 87(1) 26–49. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.1.26>
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53–66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
- Đurkovská, M., & Kalistová, A. (2020). Teachers' Profession and Status Perceived by Slovak Teachers in Hungary. In I. Piterová, D. Fedáková, & J. Výrost (Eds.), *Work and Organizational Psychology 2020 : Proceedings of the 19th International Conference* (pp. 25–37). Košice: Institute of Social Sciences, CSPS SAS. <https://doi.org/10.31577/2020.978-80-89524-51-8.3>
- Đurkovská, M., & Kentoš, M. (2021). *Slovak ethnic education in Hungary, as perceived by teachers*. Institute of Social Sciences, Centre of Social and Psychological Sciences SAS. [https://svsav.sk/storage/uploads/publikacie/pdf/DEF\\_Durkovska\\_Kentos.pdf](https://svsav.sk/storage/uploads/publikacie/pdf/DEF_Durkovska_Kentos.pdf)
- Erb, M., & Knipf, E. (2020). A magyarországi német kisebbség nyelve és nyelvhasználata az ezredfordulón [The language and language use of the German minority in Hungary at the turn of the millennium] In G. Sisák (Ed.): *Nemzeti és etnikai kisebbségek Magyarországon a 20. század végén* (pp. 311–328). Osiris – MTA Kisebbségkutató Műhely. [https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag\\_i\\_nemzetisegek/altalanos/nemzeti\\_es\\_etnikai\\_kisebbségek\\_mo\\_on%20a%2020\\_sz/pages/026\\_moi\\_nemet.htm](https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/altalanos/nemzeti_es_etnikai_kisebbségek_mo_on%20a%2020_sz/pages/026_moi_nemet.htm)
- European Commission. (2019). *Discrimination in the European Union*. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2251>
- Fang, T. (2017). How to Maintain a Minority Language through Education. *Chinese Studies*, 6, 1–11. <https://doi.org/10.4236/chnstd.2017.61001>
- Gál, N. (2007). Nyelvi revitalizáció és nyelvi tervezés. [Language revitalisation and language planning] In Maticsák, S. (Ed.), *Nyelv, nemzet, identitás I.* (pp. 33–41). Nemzetközi Magyarástudományi Társaság.
- Gibbons, F. X., & Buunk, B. P. (1999). Individual differences in social comparison: Development of a scale of social comparison orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(1), 129–142. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.1.129>

- Grabowski, A., & Broemer, P. (2014). You never compare alone: How social consensus and comparative context affect self-evaluation. *Polish Psychological Bulletin*, 45(2), 156–166. <https://doi.org/10.2478/ppb-2014-0021>
- Gutentag, T., Horenczyk, G., & Tatar, M. (2018). Teachers' Approaches Toward Cultural Diversity Predict Diversity-Related Burnout and Self-Efficacy. *Journal of Teacher Education*, 69(4), 408–419. <https://doi.org/10.1177/0022487117714244>
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník* [Dictionary of Psychology]. Portál.
- Heldáková, L., & Kalistová, A. (2019). Slovenský národný naratív v dejepise Slovákov v Maďarsku [Slovak national narrative in the history of Slovaks in Hungary]. In M. Ďurkovská, & T. Tušková (Eds.), *Reflexia slovenského národnostného školstva v Maďarsku v kontexte súčasnosti a ďalších perspektív jeho fungovania* (pp. 37–52) Košice, Békešská Čaba: SvÚ CSPV SAV, VÚSM.
- Homišínová, M. (2006). *Etnická rodina Slovákov, Chorvátov a Bulharov žijúcich v Maďarsku. Teoretická a empirická komparatívna analýza skúmania etnických procesov slovanských minorít*. [An ethnic family of Slovaks, Croats and Bulgarians living in Hungary. Theoretical and empirical comparative analysis of the study of ethnic processes of Slavic minorities]. VÚSM.
- Homišínová, M. (2008). Percepcia sociálnej identity Slovákov v Maďarsku a Maďarov na Slovensku. [Perception of Social Identity of Slovaks in Hungary and Hungarians in Slovakia]. *Sociology*, 40(5), 453–486. <https://www.sav.sk/journals/uploads/02031258Homisinova.pdf>
- Homišínová, Ď., & Ďurkovská, M. (2018). *Súčasný stav a fungovanie slovenského národnostného školstva v Maďarsku (reflexia pedagógov) – kvalitatívny výskum* [The current state and functioning of Slovak national education in Hungary (reflection of teachers) – qualitative research]. Unpublished material.
- Hornoková, R. (2021). Očakávania a skúsenosti štipendistov z Maďarska študujúcich na Slovensku. Z výsledkov empirického výskumu [Expectations and experiences of scholarship holders from Hungary studying in Slovakia. From the results of empirical research] In J. Demmel, K. Szudová, & T. Tušková (Eds.), *Výskum Slovákov v Maďarsku v interdisciplinárnom kontexte: na počesť Anny Divičanovej a k 30. výročiu VÚSM* (pp. 461–470). Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.
- Hungarian Central Statistical Office. (2022). *Table 1.1.6. Population by nationality, mother tongue, language spoken with family members or friends and affinity with nationalities' cultural values*. <https://nepszamlalas2022.ksh.hu/en/results/tables>
- Kolláth, A. (2003). *A szlovéniai kisebbségnek nyelvi jogai a törvények és a rendeletek tükrében*. [Language rights of minorities in Slovenia in the light of laws and regulations]. MTA Online Library.
- Lazarides, R., & Warner, L. M. (2020). Teacher self-efficacy. In G.W. Noblit (Ed.), *Oxford research encyclopedia of education* (pp. 1–22). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.890>
- Loziak, A. (2022). Teacher-parent relationships, forms of communication and factors that affect them. *Pedagogika-Pedagogy*, 94(6), 779–790. <https://doi.org/10.53656/ped2022-6.09>
- McNamara, O., & Basit, T.N. (2004). Equal opportunities or affirmative action? The induction of minority ethnic teachers. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 30(2), 97–115. <https://doi.org/10.1080/0260747042000229735>
- Ministry of Social Development. (2016). *The Social Report 2016*. <https://socialreport.msd.govt.nz/documents/2016/msd-the-social-report-2016.pdf>
- Osler, A. (1997). *The Education and Careers of Black Teachers*. Buckingham: Oxford University Press.
- Saber Gigasari, N., & Hassaskhah, J. (2017). The effect of social comparison tendencies on efl teachers' experience of burnout and instructional self-efficacy. *Cogent Psychology*, 4(1), Article 1327130. <https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1327130>
- Szarka, L. (2000). Jazykové problémy menšinového školstva na Slovensku a v Maďarsku. [Linguistic problems of minority education in Slovakia and Hungary]. *Človek a spoločnosť*, 3(1), 97–100. <https://individualandsociety.org/journal/2000/1/jazykove-problemy-mensinoveho-skolstva-na-slovensku-a-v-madarsku>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>

- Tušková, T. (2016). *Slovenský jazyk v univerzitnom bilingválnom prostredí* [Slovak language in a university bilingual environment]. Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, Katedra slovenského jazyka a literatúry Segedínskej univerzity.
- Tušková, T., & Uhrinová, A. (2018). „Škola by sa len vtedy zachránila...“ (Príbeh slovenskej národnostnej školy v Tardoši) [“Only then would the school be saved...” (The story of the Slovak national school in Tardoš)]. In T. Tušková & M. Žiláková (Eds.), *Slovenské inšpirácie z Tardoša* (pp. 161–186). Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.
- Uhrinová, A. (2008). Najdôležitejšie faktory zachovania slovenského jazyka v Maďarsku [The most important factors for the preservation of the Slovak language in Hungary]. In A.J. Tóth & A. Uhrinová (Eds.), *Slovenčina v menšinovom prostredí* (pp. 76–78). Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.
- Uhrinová, A. (2016). O slovenskom školskom systéme v Maďarsku. [About the Slovak school system in Hungary] In Z. Pavelcová (Ed.) *Slováci v zahraničí*, 33. *Zborník Krajanského múzea Matice slovenskej* (pp. 43–55). Matica slovenská.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

## Parents' Views on the Technology Curriculum

Alena Hašková<sup>1</sup>, Monika Valentová<sup>2</sup>, Peter Brečka<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Constantine the Philosopher University in Nitra, Nitra, Slovakia*

*E-mail: ahaskova@ukf.sk*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8592-7451>

<sup>2</sup> *Constantine the Philosopher University in Nitra, Nitra, Slovakia*

*E-mail: mvalentova2@ukf.sk*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4735-8160>

<sup>3</sup> *Constantine the Philosopher University in Nitra, Nitra, Slovakia*

*E-mail: pbrecka@ukf.sk*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6623-7487>

DOI: 10.26907/esd.19.4.04

EDN: IDEYVM

*Submitted: 1 March 2024; Accepted: 1 July 2024*

### Abstract

In September 2023, in Slovakia a curriculum reform of primary and secondary schools, announced by the Ministry of Education, Research, Development and Youth of the Slovak Republic in 2020, has entered in its pilot phase. In this phase first schools have started to teach according the new State Educational Programs, while from September 2026 all schools are expected to teach according to them. The paper presents the selected results of a cross-sectional survey research carried out in three regions of Slovakia with the aim to explore the opinions of parents on the technology curriculum. In each of the three selected regions two urban and two rural schools were involved in the survey research, i.e. parents of pupils attending the given schools were asked which thematic units in their opinion should be taught in technology classes. The collected data were analysed for the whole sample of the respondents, without any differentiation, and in dependence on the segmentation factors of the respondents, which were gender of their children (daughter or son, i.e. male or female) and affiliation of their children to the school they attended (rural school – urban school). The analyses were performed to find out possible significant differences among the results recorded for each of these sub-groups in dependence on the stated segmentation factors.

**Keywords:** primary and secondary schools (ISCED 1–3), curriculum reform, technology education, technology as a compulsory school subject.

## Мнения родителей об учебных планах по предмету технология

Алена Гашкова<sup>1</sup>, Моника Валентова<sup>2</sup>, Петер Бречка<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Университет им. Константина Философа в Нитре, Нитра, Словакия

E-mail: ahaskova@ukf.sk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8592-7451>

<sup>2</sup> Университет им. Константина Философа в Нитре, Нитра, Словакия

E-mail: mvalentova2@ukf.sk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4735-8160>

<sup>3</sup> Университет им. Константина Философа в Нитре, Нитра, Словакия

E-mail: pbrecka@ukf.sk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6623-7487>

DOI: 10.26907/esd.19.4.04

EDN: IDEYVM

Дата поступления: 1 марта 2024; Дата принятия в печать: 1 июля 2024

### Аннотация

В сентябре 2023 года в Словакии вступила в пилотную фазу реформа учебных программ начальных и средних школ, объявленная Министерством образования, исследований, развития и молодежи Словацкой Республики в 2020 году. На этом этапе первые школы начали преподавать по новым Государственным образовательным программам, а с сентября 2026 года ожидается, что все школы будут преподавать по ним. В статье авторы представляют отдельные результаты исследования, проведенного в рамках подготовки реформы учебных программ в трех регионах Словакии с целью выяснить мнение родителей о программах такого школьного предмета, как технология. В каждом из трех выбранных регионов в опросном исследовании участвовали две городские и две сельские школы. Родителей учеников, посещающих данные школы, спрашивали, какие темы, по их мнению, должны преподаваться в рамках технологии как школьной дисциплины. Собранные данные анализировались, с одной стороны, по всей выборке респондентов, без их дифференциации, а с другой – в зависимости от факторов сегментации респондентов, а именно: пол ребенка (дочь или сын) и местоположение школы (сельская – городская). Целью анализа было выявление значимых различий между результатами, полученными от каждой из этих подгрупп.

**Ключевые слова:** начальная и средняя школа (ISCED 1 – 3), реформа учебных программ, технологическое образование, обязательный школьный предмет технология.

### Introduction

Currently the system of regional schooling in Slovakia is facing a challenge of curriculum reform. The intention to change the curricula, implemented to primary and secondary schools (ISCED 1 and 2) within the reform in 2008, was announced by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic (currently the Ministry of Education, Research, Development and Youth of the Slovak Republic) at the end of 2020. Schools started to teach according to the new State Educational Program already in the academic year 2023/2024 (MŠVRaM SR, 2023). The new State Educational Program for primary and lower secondary schools (in Slovakia these are integrated within so-called basic schools) states particular goals of upbringing and education, profile of a school graduate and a teaching plan (curriculum) (<https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-2023/>). What pupils are expected to know at the end of the third, fifth and ninth grade is stated in the content (academic) standards



and performance standards. The content of these documents should be reflected in new School Educational Programs as well as in textbooks, which will be gradually created. In 2025, a third of the schools should have implemented the new State Educational Program, and all the schools will be obliged to teach according to the new curricula from September 2026. The new State Educational Program represents a fulfilment of one of the tasks of the Recovery and Resilience Plan of the Slovak Republic (Úrad vlády SR, 2021a, 2021b).

As Tomáš Drucker (2023), the Minister of Education, Research, Development and Youth of the Slovak Republic, states the curriculum reform does not significantly change the teaching content, as the content of the teaching process is updated regularly. What is important or should be changed, in the Minister's point of view, are the forms of education. According to him, teachers are to work with their pupils in a different way as they have done it until now. While the forms of education were dominantly based on lecturing and testing (or examining), the new forms of education should support development of the pupils' skills, critical thinking, and correct information sorting. In this context, the target goal of the implemented reform is to involve pupils into mutual interaction and less to teach them by rote. The presented statement of the Minister evokes a question to which degree this school reform is really meant as curriculum reform.

### **Purpose and objectives of the study**

In Slovakia, technology is a compulsory subject taught at the second stage of primary or so-called basic schools. In frame of this subject general technology education of pupils and their interest in technology should be developed. At the same time pupils should obtain the basics of technology which are necessary for their further study, and their subsequent integration into the career and personal life of the society (MŠVRaM SR, 2015; ŠPÚ, 2014).

From our point of view, the most serious problem which has to be solved by the curriculum reform is low interest of the youth in technical study programs and technical professions (Hašková & Lukáčová, 2023; Pavelka et al., 2019; Tomková, 2019). This means that the innovated curricula of the subject of technology should excite the young people's interest in technical professions. In light of this, we think that parents' views and opinions on the technology curriculum is very important. The parents' perspective could help increase awareness of the seriousness of this subject, as well as schoolchildren's interest in further study of technical programs. Therefore, we have carried out a broader cross-sectional survey to find out parents' opinions and requirements on the design of the content (or curricula) of teaching the subject of technology at basic schools.

### **Literature review**

According to experts involved in the preparation of the concept of the current school reform, in Slovakia no significant systemic reform fulfilling requirements on current goals, content and forms of education at basic schools has been carried out since the 1970s (Hapalová et al., 2021). This evaluation of the previous curriculum reforms, i.e. the 1996 curriculum reform, the 2008 curriculum reform together with its subsequent modifications or innovation in 2011 (Hašková & Lukáčová, 2022; Hašková & Báñez, 2015), is considerably debatable.

At this point attention should be paid to the fact mentioned by Porubský et al. (2014) that school reforms and curriculum reforms are more and more connected with political and economic matters rather than the pedagogical ones. The mentioned statement is based on the results of analysis done by different authors (Gouédard et al., 2020; OECD, 2011; Průcha, 2004; Rýdl, 2003; Le Métails, 1999). Besides the political aspects, a number of researchers (Gouédard et al., 2020; Viennet & Pont, 2017; Humajová &

Pupala, 2008) pay attention to other three issues: funding (financial resources together with their sustainability), technologies, and institutions. Finances along with appropriate institutional management significantly influence the degree of successfulness of the reform implementation, as a lack of finances together with insufficiencies in institutional management increase teachers' workload and at the same time decrease their enthusiasm for the reform implementation (Berends et al., 2002). This was also partially a case of the implementation of the curriculum reform in Slovakia in 2008 (Hašková & Bánesz, 2015; Kosová & Porubský, 2011; Kaščák & Pupala, 2011; Kmeť, 2009).

The same can be stated in relation to the issue of the aspect of technology, because familiarisation with new accessible information and communication technologies, as well as acquisition of skills to use them within learning and teaching processes, have become an integral part of each curriculum reform. The stated has to be perceived in two dimensions. One dimension is linked with the new curriculum introduced into the schools, and the second dimension is linked with the relevant competences required from teachers (as a result of the new curriculum and the introduction of new teaching methods and technologies). On the one hand, technology expands access of pupils and students to different resources of knowledge, platforms on which they can collaborate, share, discover or create knowledge. On the other hand, technology creates a platform for teachers to share and enrich the teaching materials they use or to teach in online forms, remote or virtual laboratories (OECD, 2015; Trucano, 2016).

All the abovementioned aspects contribute to the efficiency of any curriculum reform, as they are involved in the creation of adequate conditions of the reform implementation. However, the key factor of any curriculum reform's success is the teacher, as the teacher is a direct implementer of reforms. Without enthusiastic, appropriately motivated teachers, having a clear vision of the reform benefits, the best prepared conditions do not ensure the success of the reform (Fullan, 2015; Kisa & Correnti, 2015). For this reason, during the preparation period teachers should be fully familiarized with the conception of a planned reform, its reasons and purposes, expected outcomes and benefits. Then teachers should become convinced of the change benefits, and they should not feel to be simply forced to introduce the announced changes. As Pierce, Kostova and Dirks (2003) state, the new curricula should become "ownership of teachers".

Nevertheless, despite the key role of teachers in the successful implementation of school reforms, one should take into consideration the views of the other stakeholders and engage some cohorts of them into the relevant preparation and implementation processes (Lemke & Harris-Wai, 2015). This should be done regardless the approaches of these stakeholders towards the relevant reform conception are positive or negative. In our case we focused on the group of parents as basic school stakeholders and explored their opinions how the technology curriculum should be designed. We see parents as those who know and are aware of needs of their children through their daily interactions with them, and who are responsible for influencing and shaping their future. To a considerable extent, they are decision-makers deciding about their children's professional career. As to the current school reform and the group of parents as stakeholders of basic schools, the updated curriculum should reflect the adolescents' needs to achieve a high level of professional competences necessary for the digital space of the twenty-first century (Kobylarek, 2019; Maksaeve et al., 2021; Pushkarev & Pushkareva, 2017). As the results of the Cedefop's research have shown (Cedefop, 2015), although Europe has highly qualified graduates entering the labour market, still 31% of those whose current job has been their first, have assessed their competence and working skills as insufficient in comparison with the optimal professional profile ensuring them comfortability in their working position.



## Methodology

The main aim of the cross-sectional survey research, which was carried out in a very detailed form, was to examine opinions of parents of the basic school pupils on the technology curriculum. For purposes of the survey research a questionnaire was designed. The five parts of the questionnaire consisted of:

- questionnaire items finding out factual data on the respondents (number and gender of their children attending the grades 7 – 9 of the basic school),
- tabular questionnaire item A to find out attractiveness of the subject of technology for their children and their interest in it from the parents' point of view,
- tabular questionnaire item B to find out whether the parents consider particular educational topics included currently in the technology curriculum to be beneficial for general education of their children, as well as for their future professional orientation and career,
- tabular questionnaire item C to find out topics which should be (according to the opinions of the respondents, i.e. parents of the pupils) taught in frame of the subject of technology,
- one open questionnaire item offering the respondents a possibility to give any other comments, assessments, recommendations, requirements to the given subject of technology and its teaching.

The research survey was carried out in three different regions of Slovakia (Čadca, Nové Mesto nad Váhom and Prievidza), at each of them with respondents – parents of pupils attending one of four selected schools there, from which two were urban schools and two were rural schools. In the region of Čadca the total number of the interviewed parents was 206 (Janeček, 2023), in the region of Nové Mesto nad Váhom 208 (Markechová, 2023), and in the region of Prievidza it was 258 interviewed respondents (Ilčíková, 2023). At first, the collected data were analysed separately for each of the three regions, and subsequently findings obtained in each region were mutually compared. Partial analyses were processed on the one hand without any differentiation of the respondents (i.e. for the whole sample of the respondents from the given region, without any their differentiation according to any segmentation factor), and on the other hand for their sub-groups created according to segmentation factors which were either gender of their children (boys – girls, male – female) or affiliation of their children to the school they attended (rural school – urban school). The purpose of these analyses was to find out possible significant differences among the results of each of these sub-groups in dependence on the stated segmentation factors.

Hereinafter, there are presented results of the survey research done in the region of Čadca, tabular questionnaire item C, aimed at the parents' opinions on the topics which should be taught in the technology classes.

## Results and their interpretation

### Overview of the results

The total number of the interviewed respondents in the region of Čadca was 206 parents. From this number, 109 respondents lived in a city, i.e. their children visited an urban school, and 97 of the interviewed parents lived in the countryside, i.e. their children attended a rural school. From the given total number of the respondents 96 were parents of boys (sons) and 110 of girls (daughters) (Table 1). None of the interviewed parents has both daughter and son attending the given basic schools.

**Table 1.** Characteristics of the respondents of the research sample in region of Čadca

| Parents      | Urban schools |     | Rural schools |     | Gender of the child |     |
|--------------|---------------|-----|---------------|-----|---------------------|-----|
|              | N             | p % | N             | p % | N                   | p % |
| of sons      | 47            | 23  | 49            | 24  | 96                  | 47  |
| of daughters | 62            | 30  | 48            | 23  | 110                 | 53  |
| Total        | 109           | 53  | 97            | 47  | 206                 | 100 |

Legend to Table 1: N – absolute numbers, p – relative numbers of the interviewed parents

In the tabular questionnaire item C, the task of the respondents was to mark those thematic units from the given list of 20 thematic units which, according to their opinions, should be taught in technology classes (i.e. they should be included into the curriculum of this subject).

Table 2 presents an overview of the results of the collected data:

- for the whole sample of the respondents, without any differentiation of the respondents,
- for the relevant subgroups of the respondents based on their differentiation according to the observed factor of the gender of the respondent’s child (daughter or son, F - M),
- for the relevant subgroups based on differentiation of the respondents according to the observed factor of the affiliation of the school which the respondents’ children attend (rural school RS – urban school US).

**Table 2.** Overview of the number of the respondents (with regard to the observed segmentation factors) suggesting inclusion of the given thematic units into the technology curriculum

| Thematic unit (TU)   | Total |     | P_M |     | P-F |     | P-US |     | P-RS |     |
|--|-------|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|------|-----|
|  | N     | p % | N   | p % | N   | p % | N    | p % | N    | p % |
| 1. Simple mechanisms, working with constructional kits               | 94    | 46  | 63  | 66  | 31  | 28  | 50   | 46  | 44   | 45  |
| 2. Connecting electrical circuits, working with el. engineering kits | 99    | 48  | 55  | 57  | 44  | 40  | 57   | 52  | 42   | 43  |
| 3. Robotization, working with robotic kits                           | 76    | 37  | 50  | 52  | 26  | 24  | 41   | 38  | 35   | 36  |
| 4. Working with laboratory technology / equipment                    | 70    | 34  | 42  | 44  | 28  | 25  | 39   | 36  | 31   | 32  |
| 5. Working with digital technologies                                 | 56    | 27  | 33  | 34  | 23  | 21  | 34   | 31  | 22   | 23  |
| 6. Algorithmization, creation of control programs                    | 49    | 24  | 25  | 26  | 24  | 22  | 29   | 27  | 20   | 21  |
| 7. Working with 3D printers  | 59    | 29  | 33  | 34  | 26  | 24  | 30   | 28  | 29   | 30  |
| 8. Working with 3D models  | 63    | 31  | 35  | 36  | 28  | 25  | 38   | 35  | 25   | 26  |
| 9. Intelligent machines and their interconnections                   | 75    | 36  | 44  | 46  | 31  | 28  | 38   | 35  | 37   | 38  |
| 10. Features of technical materials and work with them               | 106   | 51  | 62  | 65  | 44  | 40  | 58   | 53  | 48   | 50  |
| 11. Development of handicraft skills                                 | 114   | 55  | 45  | 22  | 69  | 63  | 47   | 43  | 67   | 69  |
| 12. Soil cultivation, gardening                                      | 107   | 52  | 46  | 48  | 61  | 55  | 59   | 54  | 48   | 49  |

| Thematic unit (TU)   | Total |     | P-M |     | P-F |     | P-US |     | P-RS |     |
|--|-------|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|------|-----|
|  | N     | p % | N   | p % | N   | p % | N    | p % | N    | p % |
| 13. Breeding   | 77    | 37  | 39  | 41  | 38  | 35  | 46   | 42  | 31   | 32  |
| 14. Housing design   | 99    | 48  | 48  | 50  | 51  | 46  | 53   | 49  | 46   | 47  |
| 15. Household operation and maintenance                    | 134   | 65  | 67  | 70  | 63  | 57  | 71   | 65  | 63   | 65  |
| 16. Food preparation                                       | 136   | 66  | 64  | 67  | 72  | 65  | 73   | 67  | 63   | 65  |
| 17. Household economics                                    | 142   | 69  | 64  | 67  | 78  | 71  | 76   | 70  | 66   | 68  |
| 18. Ecological issues and possibilities of their solutions | 121   | 59  | 52  | 54  | 69  | 63  | 56   | 51  | 65   | 67  |
| 19. Excursions to industrial enterprises                   | 82    | 40  | 45  | 47  | 37  | 34  | 48   | 44  | 34   | 35  |
| 20. Excursions to non-industrial enterprises               | 77    | 37  | 43  | 45  | 33  | 30  | 46   | 42  | 31   | 32  |

Legend to Table 2: absolute numbers (N) and relative numbers (p) of the interviewed parents of boys (P-M), of girls (P-F), of children attending an urban (P-US) or rural (P-RS) school

Given the number of respondents, the research results cannot be generalized. However, they have some informative value and indicate the directions in which the further development of the subject curriculum should strategically follow.

### Results analysis and interpretation

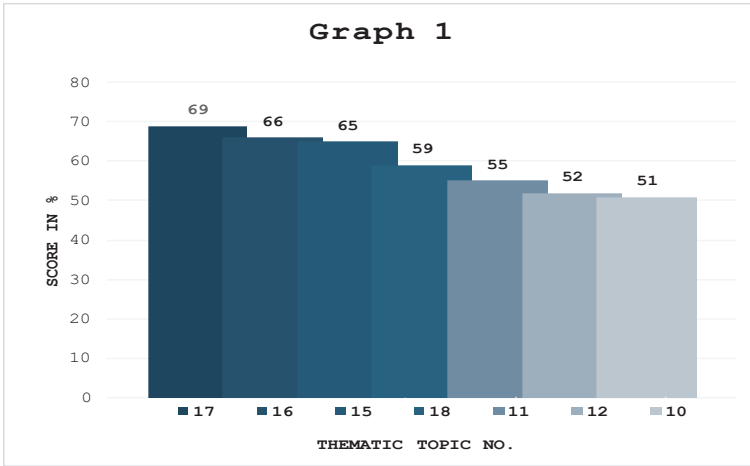
According to the data presented in Table 2, the content of the school subject of technology should be focused on seven thematic units (TUs), which are the following:

- Household economics (TU\_17),
- Food preparation (TU-16),
- Household operation and maintenance (TU-15),
- Ecological issues and possibilities of their solutions (TU\_18),
- Development of handicraft skills (TU\_11),
- Soil cultivation, gardening (TU\_12),
- Features of technical materials and work with them (TU\_10).

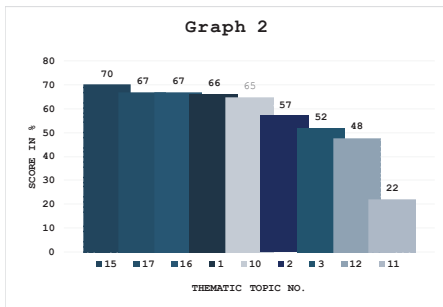
The above-stated thematic units achieved the highest relative scores. These thematic units were marked by more than 50% of the respondents (of the total number of parents involved in the research survey, without regard to the observed segmentation factors). The particular items are stated decliningly, from the thematic unit with the highest score (TU\_17 Household economics – achieved score 69%) to those with consecutively lower scores (TU\_10 Features of technical materials and work with them – achieved score 51%).

More or less the same results were recorded in the subgroup of respondents – parents of girls (P\_F), as well as among the respondents – parents of children attending an urban school (P\_US). In both of these two cases the differences between the results recorded for the whole sample of the respondents, and results recorded for the relevant subgroup of the respondents, created with respect to the segmentation factor either of the gender of their children (girl or son, i.e. female or male) or the school attended by their children (urban or rural one) are statistically insignificant.

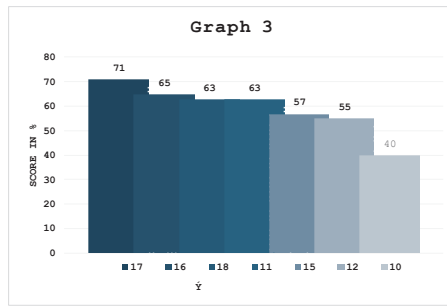
To support easier comparison of the results recorded for the whole sample of the respondents (without their differentiation based on the observed segmentation factors) with the results recorded for relevant subgroups of the respondents created in dependence on the respondents' particular observed segmentation factors, the results are visualised in a graphical way in Figures 1–5.



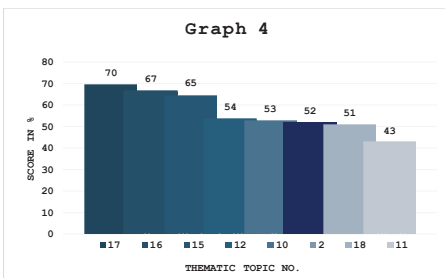
**Figure 1.** Ranking of the thematic units with the achieved relative scores above 50 % processed for the whole sample



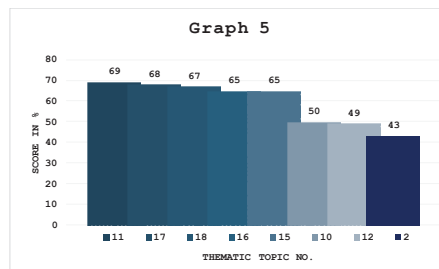
**Figure 2.** Most assessed thematic units, results for the subgroup of the parents of boys (P\_M)



**Figure 3.** Most assessed thematic units, results for the subgroup of the parents of girls (P\_F)



**Figure 4.** Most assessed thematic units, results for the subgroup of the parents linked to urban schools (P\_US)



**Figure 5.** Most assessed thematic units, results for the subgroup of the parents linked to rural schools (P\_RS)

As to the dependence on the segmentation factor of gender of the parents' children, significant differences occur in case of the respondents – parents of boys (P\_M, Figure 2). One very serious difference is that a similarly high relative score above 50 % was achieved,

besides the stated seven thematic units TU\_17, TU\_16, TU\_15, TU\_18, TU\_11, TU\_12 TU\_10 also in case of further three topical units TU\_1 (Simple mechanisms, working with constructional kits – achieved score 66%), TU\_2 (Connecting electrical circuits, working with electrical engineering kits – achieved score 57%) and TU\_3 (Robotization, working with robotic kits – achieved score 52%). Another serious difference is a significantly lower relative score recorded at the seventh thematic unit TU\_11 Development of handicraft skills. While in case of the whole sample of the respondents the score of this thematic unit was 55%, and in case of the sample of the respondents – parents of girls (P\_F) it was even 63%, in case of the respondents – parents of boys (P\_M) it was only 22%.

While the respondents' (P\_M) call for inclusion of the thematic units TU\_1, TU\_2 and TU\_3 into the curriculum proves the traditional perception of technology as a matter of men, the low number of respondents P\_M calling for inclusion of the thematic unit TU\_11 into the technology curriculum points out to the decline of the importance of handicrafts in modern society and the labour market too. As for parents of girls, the call for inclusion of this topic into the technology curriculum persists probably with regard to girls' traditional ongoing leisure time activities and artistic hobbies.

The call for inclusion of the thematic unit TU\_11 Development of handicraft skills into the technology curriculum from the parents of boys (P\_M) is statistically significantly lower in comparison with the call for its inclusion considering the whole research sample. The thematic unit TU\_10 Features of technical materials and work with them also recorded a lower score from the parents of daughters (P\_F) in comparison with the whole research sample. However, the recorded decline of its score is not so dramatic as it is at the score of the above-discussed thematic unit TU\_11 (22% for TU\_11 by P\_M vs. 40% for TU\_10 by P\_F).

Based on the findings of a previous study when pupils assessed the attractiveness of thematic units taught within the subject of technology, the most interesting thematic units were the ones that involved practical activities (Hašková & Lukáčová, 2022). In the particular grades 6th–9th such topics were:

- 6th grade: making things from wood, metal or plastic,
- 7th grade: making 3D models,
- 9th grade: drawing in graphic programs.

The only exception was the 8th grade, where the most attractive topic for pupils was the world of the household. These results more or less coincide with the parents' statements about what their children should be taught.

In the parents' opinion it is useless to incorporate into the curriculum such thematic units as Working with digital technologies (TU\_5), Algorithmization, creation of control programs (TU\_6) and Working with 3D printers (TU\_7). These topics belong to the group with the lowest achieved score in all three cases (the whole group of respondents, parents of boys, parents of girls). This result, in the context of current general calls for increasing digital skills of Slovak population (Záhorec et al., 2020; Kučera & Jakab, 2021; Pavlíková et al., 2021; Treľová & Krásna, 2021; Stoffová & Horváth, 2019), appears to be a very surprising. Moreover, it is also in discrepancy with pupils' interest (pupils expressed their interest in drawing in graphic programs or making 3D models).

Among the parents of boys there was a huge decline of the score of the thematic unit TU\_11 Development of handicraft skills in comparison to the score given by the parents of girls. Totally in case of the evaluation done by the subgroup of the parents of boys this topic item is ranked among the group of the thematic units with the lowest score of 22% (together with TU\_5, TU\_6, TU\_7). Moreover, this item is a unit with the absolutely lowest score (but the differences among the individual items of this group are not significant).

In comparison with the results of the whole group of the respondents (without their differentiation according to the segmentation factors) among the thematic units evaluated as useless with respect to the subgroups of the respondents divided according to the gender of their children were:

– TU\_8 Working with 3D models (paradoxically highly appreciated by pupils (Hašková & Lukáčová, 2022) in case of both subgroups of the respondents (P\_M 36 % and P\_F 25 %);

– in case of the subgroup of the respondents – parents of girls (P\_F) such thematic units as Robotization, working with robotic kits (TU\_3, 24 %) and Working with laboratory technology / equipment (TU\_4, 25 %). This finding can be perceived as a proof of the traditional applied gender-based approach towards the phenomenon of technology.

As to the aspect of the school children attended (rural school – urban school; P\_RS, P\_US), this aspect was proved as insignificant. The results processed separately for both the subgroups of the respondents P\_RS and P\_US were statistically the same as the ones recorded for the total group of the non-differentiated respondents (see the graphs in Figure 1, Figures 4, Figure 5).

## Discussion

According to Ďuriš (2019b), parents are one of the key actors which can significantly influence the content and quality of technology teaching at basic schools. This statement was made in the context of growing criticism of the underestimation of the technology education importance. Along with that, the results of international monitoring show a decrease of learning outputs of Slovak pupils' achievements within the relevant observed school subjects in comparison with the developed European countries (OECD 2011; 2015). This decline was a long-term one, and it also concerned technology education.

The significant changes in the State Educational Program after 2013 (ŠPŮ, 2014) cannot fully ensure a place the technology education should have as compared to the place it has in European developed countries. After 2015, more attention began to be paid to the technology education from the state administration, and on the basis of a society-wide request (Ďuriš, 2019a). Support to technology education should be offered through the following aspects (Pavelka et al., 2019):

– appreciation of the social contribution of technology education, especially on the part of the state administration, which should implement systemic, conceptual and stable support and development;

– provision of high-quality equipment for teaching the subject of technology;

– to ensure fully qualified technology teachers.

As to the pupils' parents, they should insist on teaching the subject of technology in an adequate way, as well as other school subjects, so that children could acquire relevant manual and working skills. By means of some sponsorship parents can also help to ensure necessary adequate equipment to schools. And last, but not least they can demand from school leaders to ensure qualified staff to teach the subject of technology. Parents should act critically against letting schoolchildren sweep the school yard and collect garbage instead of teaching technology (Ďuriš, 2019).

The State Pedagogical Institute started working on the creation of a new state curriculum framework for basic education from 2021. The development and implementation of the new State Educational Program for basic education has become a priority of the Ministry of Education (MŠVRaM SR, 2023a). The new State Educational Program was approved and accepted in March 2023, and subsequently in September 2023, with its pilot phase, the curriculum reform has entered into the practice (MŠVRaM SR, 2023b). With respect to teaching technology, a question for us is to what degree the requirements or opinions

of parents regarding the content of the subject are reflected in the newly created State Educational Programs.

### Conclusion

An overview of the main findings from the survey research in the region of Čadca can be done in three points:

- The segmentation factor of gender of the parents' children (parents of boys versus parents of girls) seems to be significant, while the segmentation factor of the affiliation of the school children attend (urban versus rural schools) seems to be insignificant.

- From the point of parents' view, thematic units which should be incorporated into the technology curriculum in general (independently even on the significant segmentation factor of the gender of children) are the thematic units 10, 12, 15, 16 and 17.

- In opinion of girls' parents, the thematic unit TU\_11 should be taught, from the point of view of parents of boys this thematic unit is useless.

- While the results recorded for the whole sample and the results recorded for the subgroup of the respondents – parents of boys regarding the useless topics are TU\_5, TU-6, TU-7), from the point of view of girls' parents useless are mainly TU\_3 and TU\_4.

For interest we present a short comparison of the general results achieved in the region of Čadca (ČDC) with the results achieved in the other two regions, i.e. the region of Prievidza (PRV) and the region of Nové Mesto Nad Váhom (NMV).

To compare with ČDC, the groups of the most required and most useless thematic units in PRV were more heterogeneous. Beside those required in ČDC, the thematic units 1, 2, 3, 5 and 9 were among required in PRV, and in addition to the most useless in ČDC, belonged the thematic units 10, 13, 14 and 20.

The results in NMV, on the one hand, were not so heterogeneous in comparison with the results recorded in ČDC (in case of the required topics), as were the results in PRV, but on the other hand, they partially replicated the results in PRV. Beside those required in ČDC, the thematic units 1, 2 and 9 were also required in NMV, and to the most useless in NMV belonged the thematic units 3, 4, 5, 6 and 12, 13, and 14.

### References

- Berends, M., Bodilly, S., & Kirby, S. (2002). *Facing the Challenges of Whole-School Reform: New American Schools After a Decade*. RAND Corporation. [https://www.rand.org/pubs/monograph\\_reports/MR1498.html](https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1498.html)
- Cedefop. (2015). *Skill Shortages and Skill Gaps in European Enterprises: Striking a Balance between Vocational Education and Training and the Labour Market*. Cedefop Reference Series No 102. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/3071>
- Drucker, T. (2023). Kurikulárna reforma na základných školách je o zmene vzdelávania. *Trend.sk*. <https://www.trend.sk/spravy/kurikularna-reforma-zakladnych-skolach-je-zmene-formy-vzdelavania-tvrdi-tomas-drucker>
- Đuriš, M. (2019a). Problematika technického vzdelávania so zameraním na predmet technika v základnej škole [Issue of technology education with focus on the subject of technology at basic school]. *Technika a vzdelávanie*, 8(1), 47–49.
- Đuriš, M. (2019b). *Rodičia by mali byť proti tomu, aby sa namiesto vyučovania techniky žiaci zametali školský dvor a zbierali odpadky* [Parents should be against pupils sweeping the school yard and picking up trash instead of teaching the subject of technology]. <https://www.eductech.sk/novinky/profesor-milan-duris-ak-sa-technickemu-vzdelavaniu-nedostane-podpora-bude-nadalej-v-uzadi/>
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change* (5th ed). Teachers College Press.
- Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S., & Huang, P. (2020). Curriculum reform: A literature review to support effective implementation. *OECD Education Working Papers*, No. 239, EDU/WKP(2020)27. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/efe8a48c-en>



- Hapalová, M., Pupala, B., & Fridrichová, P. (2021). *Kurikulárna reforma základného vzdelávania: východiská a ciele* [Curricular reform of primary and lower secondary education: starting points and goals]. Školský portál, <https://www.skolskyportal.sk/vzdelavanie-vychova/kurikularna-reforma-zakladneho-vzdelavania-vychodiska-ciele>
- Hašková, A., & Báñez, G. (2015). *Technika na základných školách – áno alebo nie* [Technology at basic schools – yes or no]. Verbum.
- Hašková, A., & Lukáčová, D. (2023). Content analysis of the subject of technology at basic schools in Slovakia within the context of the upcoming education reform. *TEM Journal*, 12(3), 1566–1574. <https://doi.org/10.18421/TEM123-38>
- Hašková, A., & Lukáčová, D. (2022). The Curriculum Reform as a Means to Upgrade Technology Education at Lower Secondary Schools in Slovakia. *Education and Self-Development*, 17(4), 83–93. <https://doi.org/10.26907/esd.17.4.07>
- Humajová, Z., & Pupala, B. (2008). Podoby školskej reformy. In Humajová, Z., Kríž, M., Pupala, B. & Zajac, P. (Eds.), *Vzdelávanie pre život: Reforma školstva v súvislostiach* (pp. 17–32). [Education for life: Education reform in context]. Konzervatívny Inštitút M. R. Štefánika
- Ilčíková, E. (2023). *Kurikulárna reforma techniky z pohľadu rodičov* [Curricular reform from the parents' point of view]. [Diploma thesis, Constantine the Philosopher University in Nitra].
- Janeček, S. (2023). *Kurikulárna reforma techniky z pohľadu rodičov* [Curricular reform from the parents' point of view] [Diploma thesis, Constantine the Philosopher University in Nitra].
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2011). Nový režim „kvality“ [New quality management]. In Kaščák, O., & Pupala, B. (Eds.), *Školy v prúde reforiem* (pp. 137–194). Renesans, s.r.o.
- Kisa, Z., & Correnti, R. (2015). Examining Implementation Fidelity in America's Choice Schools: A Longitudinal Analysis of Changes in Professional Development Associated With Changes in Teacher Practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(4), 437–457. <http://dx.doi.org/10.3102/0162373714557519>
- Kmeť, P. (2009). Reforma školského kurikula na Slovensku. [School curricula reform in Slovakia]. Rozvoj a perspektívy pedagogiky a vzdelávania učiteľov. [Development and perspectives of pedagogy and teacher education]. Prešov, MPC.
- Kobylarek, A. (2019). Social responsibility of science introduction. *Journal of Education Culture and Society*, 10(2), 5–11. <https://doi.org/10.15503/jecs20192.5.11>
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2011). Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy jeho učiteľov [Slovak path of transformation of the education system after 1989 on the example of primary education and its teachers training]. *Pedagogická orientace*, 21(1), 35–50.
- Kučera, P. & Jakab, F. (2021) *IT Fitness Test 2021*. Slovak National Coalition for Digital Skills and Jobs, IT Association of Slovakia, Košice, The Technical University of Košice.
- Le Métais, J. (1999). Values and Aims in Curriculum and Assessment Frameworks: A 16 – National Review. In B. Moon, & P. Murphy (Eds.), *Curriculum in context*. The Open University.
- Lemke, A., & Harris-Wai, J. (2015). Stakeholder engagement in policy development: challenges and opportunities for human genomics. *Genetics in Medicine*, 17(12), 949–957. <http://dx.doi.org/10.1038/gim.2015.8>
- Maksaev, A. A., Vasbieva, D. G., Sherbakova, O. Y., Mirzoeva, F. R., & Kralik, R. (2020). Education at a cooperative university in the digital economy. In A. V. Bogoviz, A. E. Suglobov, A. N. Maloletko, O. V. Kaurova, S. V. Lobova (Eds.), *Frontier Information Technology and Systems Research in Cooperative Economics* (pp. 33–42). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-57831-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-57831-2_4)
- Markechová, M. (2023). *Kurikulárna reforma techniky z pohľadu rodičov* [Curricular reform from the parents' point of view] [Diploma thesis, Constantine the Philosopher University in Nitra].
- MŠVRaM SR. (2015). *Inovovaný štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy. Technika – nižšie stredné vzdelávanie* [Innovated State Educational Program for Lower Secondary Education. Technology – lower secondary education]. <https://www.minedu.sk/data/att/228/22089.cdfee1.pdf>
- MŠVRaM SR. (2023b). *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie* [State Educational Program for Basic Education]. <https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-2023/>
- MŠVRaM SR. (2023a). *Vzdelávanie 21. storočia: Školy v postupnom zavádzaní nového ŠVP* [Education of 21st century: Schools in the gradual introduction of the new State Educational Program]. <https://vzdelavanie21.sk/skoly-postupne-zavadzanie-svp/>

- OECD. (2011). *Lessons from PISA for the United States Strong Performers and Successful Reformers in Education*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- OECD. (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- Pavelka et al. (2019). *Interest of primary school pupils in technical activities and technical education*. Západočeská univerzita.
- Pavlíková, M., Sirotkin, A., Králik, R., Petrikovičová, L., & Garcia M. J. (2021). How to keep university active during Covid-19 pandemic: Experience from Slovakia. *Sustainability*, 13(8), 10350. <https://doi.org/10.3390/su131810350>
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2003). The State of Psychological Ownership: Integrating and Extending a Century of Research. *Review of General Psychology*, 7(1), 84–107. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.7.1.84>
- Porubský, Š. (2022). *Sprivodca koncepcími zmenami v Štátnom vzdelávacom programe* [A guide to conceptual changes in the State Educational Program]. NIVAM – Národný inštitút vzdelávania a mládeže.
- Porubský, Š., Kosová, B., Doušková, A., Trnka, M., Poliach, V., Fridrichová, P., Adamcová, E., Sabo, R., Lynch, Z., Cachovanová, R., & Simanová, L. (2014). *Škola a kurikulum – Transformácia v slovenskom kontexte* [School and curriculum – Transformation in Slovak context]. Vydavateľstvo Belianum, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Průcha, J. (2004). *Moderní pedagogika* [Modern pedagogy]. Portál.
- Pushkarev, Y. V., & Pushkareva, E. A. (2017). The concept of intellectual potential development: The main dimensions and bases within the context of lifelong education (review). *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 7(3), 140–156. <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1703.09>
- Pupala, B., Fridrichová, P. et al. (2023). *Vzdelávanie pre 21. storočie. Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania* [Education for 21. century. Starting points for changes in the basic education curriculum]. MŠVVaŠ, ŠPÚ.
- Rýdl, K. (2003). *Inovace školských systémů*, [School systems innovation]. ISV.
- Stoffová, V., & Horváth, R. (2019). Subjects ICT in Education in Teacher Training Study Programs at Universities. In *ICERI2019 Proceedings, 12th annual International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 11621–11629). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/iceri.2019.2905>
- ŠPÚ. (2014). *Inovované Štátne Vzdelávacie Programy* [Innovated State Educational Programs]. Nivam. <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/>
- Tomková, V. (2019). Vybrané faktory ovplyvňujúce výber strednej školy absolventmi základnej školy [Selected factors influencing the choice of upper secondary school by lower secondary school graduates]. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 10(3), 224–229.
- Trelová, S. & Krásna, S. (2021). Digital competence of teachers as a current necessity in education. In *Proceedings of the 13th annual International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN21)* (pp. 2886–2893). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.0622>
- Trucano, M. (2016). SABER-ICT Framework Paper for Policy Analysis: Documenting national educational technology policies around the world and their evolution over time. *SABER-ICT Technical Paper Series*, No. 01. World Bank Education, Technology & Innovation. <http://saber.worldbank.org>
- Úrad vlády SR [Office of the Government of the Slovak Republic]. (2021a). *Plán obnovy* [Recovery plan]. <https://www.planobnovy.sk/kompletny-plan-obnovy/>
- Úrad vlády SR [Office of the Government of the Slovak Republic]. (2021b). *Plán obnovy: cestovná mapa k lepšiemu Slovensku. Komponent 7*. [https://www.planobnovy.sk/site/assets/files/1046/komponent\\_07\\_vzdelavanie-21-storocie\\_1.pdf](https://www.planobnovy.sk/site/assets/files/1046/komponent_07_vzdelavanie-21-storocie_1.pdf)
- Viennet, R., & Pont, B. (2017). Education policy implementation: A literature review and proposed framework, *OECD Education Working Papers*, No. 162. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/fc467a64-e>
- Záhorec, J., Hašková, A., & Poliaková, A. (2020). Is the level of digital skills of pupils and teachers in Slovakia increasing? In *ERIE 2022 – Proceedings of the 19th International Conference Efficiency and Responsibility in Education 2022* (pp. 172–178). Czech University of Life Sciences, Faculty of Economics and Management.

# Insights from Online Learning amidst the COVID-19 Pandemic: From Teacher Practices to Students' Psychological Needs

Khusnul Khotimah<sup>1</sup>, Yazid Basthomi<sup>2</sup>, Deisyi Anna Batunan<sup>3</sup>,  
David Imamyartha<sup>4\*</sup>, Ima Fitriyah<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Universitas Mataram, Mataram, Indonesia

E-mail: [Khusnul\\_pena@unram.ac.id](mailto:Khusnul_pena@unram.ac.id)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5309-443X>

<sup>2</sup> Universitas Negeri Malang, Malang, Indonesia

E-mail: [ybasthomi@um.ac.id](mailto:ybasthomi@um.ac.id)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3314-3334>

<sup>3</sup> Universitas Negeri Manado, Tondano, Indonesia

E-mail: [deisyibatunan@unima.ac.id](mailto:deisyibatunan@unima.ac.id)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6934-2955>

<sup>4</sup> Universitas Jember, Jember, Indonesia

E-mail: [david.fkip@unej.ac.id](mailto:david.fkip@unej.ac.id)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5101-0178>

\*Corresponding author

<sup>5</sup> Institut Agama Islam Negeri Kediri, Kediri, Indonesia

E-mail: [imafitria@iainkediri.ac.id](mailto:imafitria@iainkediri.ac.id)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0916-4410>

DOI: 10.26907/esd.19.4.05

EDN: IZXQCM

Submitted: 9 September 2023; Accepted: 13 December 2024

## Abstract

Among the wealth of literature on distance learning during the COVID-19 pandemic, teachers' endeavors to meet students' basic psychological needs remains under-explored. This study aims to fill this void by scrutinizing how teacher practices trigger motivating and demotivating experiences on the part of students through Self-Determination Theory (SDT) as analytical lens. Five freshmen taking 11 to 12 online courses in English Education Department at a public university participated in this narrative case study, which was initiated in the initial phase of the pandemic. They were encouraged to write their retrospective narratives and invited to a focus group discussion to appraise their learning experiences. Thematic content analysis revealed that the students experienced an array of motivating and demotivating learning experiences as a result of their teacher practices. Guided by 5Ts (Teacher, Teaching Methodology, Text, Task, and Test) of motivation and SDT, the analysis revealed that the motivating experiences arose when teachers successfully addressed students' needs for autonomy, relatedness, and competence. In contrast, the failure to meet these needs was identified as the resource of demotivating experiences. The findings shed light on crucial instructional strategies for quality online education, particularly beyond pandemic.

**Keywords:** Demotivation in distance learning, EFL teacher practices, motivation in distance learning, Self-Determination Theory (SDT).

## Инсайты дистанционного обучения в период пандемии COVID-19: практика учителей и психологические потребности студентов

Хуснул Хотимах<sup>1</sup>, Язид Бастхоми<sup>2</sup>, Дейзи Анна Батунан<sup>3</sup>,  
Дэвид Имамяртха<sup>4</sup>, Има Фитрия<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Матарамский университет, Матарам, Индонезия

E-mail: [Khusnul\\_pena@unram.ac.id](mailto:Khusnul_pena@unram.ac.id)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5309-443X>

<sup>2</sup> Государственный университет Маланга, Маланг, Индонезия

E-mail: [ybasthomi@um.ac.id](mailto:ybasthomi@um.ac.id)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3314-3334>

<sup>3</sup> Университет Негери Манадо, Тондано, Индонезия

E-mail: [deisyibatunan@unima.ac.id](mailto:deisyibatunan@unima.ac.id)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6934-2955>

<sup>4</sup> Университет Джембера, Джембер, Индонезия

E-mail: [david.fkip@unej.ac.id](mailto:david.fkip@unej.ac.id)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5101-0178>

\*Автор, ответственный за переписку

<sup>5</sup> Институт Агама Ислам Негери Кедири, Кедири, Индонезия

E-mail: [imafitria@iainkediri.ac.id](mailto:imafitria@iainkediri.ac.id)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0916-4410>

DOI: 10.26907/esd.19.4.05

EDN: IZXQCM

Дата поступления: 9 сентября 2023; Дата принятия в печать: 13 декабря 2024

### Аннотация

Среди обширной литературы по дистанционному обучению в период пандемии COVID-19 очень мало информации о том, соответствуют ли дистанционные образовательные практики, реализуемые учителями, базовым психологическим потребностям студентов. Настоящее исследование направлено на заполнение этого пробела, так как содержит анализ информации о том, как практики учителей вызывают демотивирующие и мотивирующие переживания студентов в контексте теории самоопределения (SDT). Пять студентов первого курса, изучающих английский язык как иностранный и берущих 11-12 онлайн-курсов в государственном университете, добровольно участвовали в данном кейс-исследовании, которое было начато на начальном этапе пандемии. Для оценки опыта студентов их пригласили ретроспективно описать свои переживания и принять участие в групповой дискуссии. Тематический анализ высказываний показал, что студенты испытывали значительные мотивирующие и демотивирующие образовательные опыты, обусловленные практиками их учителей. Анализ с опорой на 5T мотивации и SDT выявил, что мотивирующие переживания были вызваны положительными практиками преподавателей, которые учитывали потребности студентов в автономии, взаимосвязи и компетентности. А отрицательные практики учителей становились факторами демотивации. Полученные результаты позволяют сделать научные выводы о том, как поддерживать качественное образование в контексте дистанционного обучения, преодолевая вызовы пандемии.

**Ключевые слова:** демотивация в дистанционном обучении, практики преподавателей английского как иностранного языка (EFL), мотивация в дистанционном обучении, теория самоопределения (SDT).

## Introduction

The COVID-19 pandemic has swiftly transformed omnifarious educational practices, including the English as a foreign language (EFL) milieu. The risks of transmitting the disease through traditional face-to-face learning had made online or distance learning a mandatory method to help students continue learning. Albeit the flexibility that online learning offers (Means et al., 2014; Randi & Corno, 2021), this sudden transformation brings challenges for both students and teachers (Chiu, 2021b). The outbreak situated students in a predicament, leading to some emotional consequences such as fear, worries, and apprehension (Al-Marouf et al., 2020). In their national survey, Means et al. (2020) discovered that more than three-quarters (79%) of students struggled to stay motivated in learning during the pandemic. Similarly, Brown et al. (2020) argued that establishing engagement and promoting learning motivation during the pandemic is more challenging for teachers. Inasmuch as teacher practices play pivotal roles in nurturing student motivation (Chiu, 2021a; Khotimah et al., 2021; Randi & Corno, 2021; Ryan & Deci, 2020), improper teaching practices can result in potential demotivating learning experiences for students (Chong et al., 2019; Wang & Littlewood, 2021).

The literature on online learning prior to the pandemic predominantly documents its positive influences on teaching efficacy and learning outcomes (Batdi et al., 2021). However, a fundamental question arises as to its efficacy in the unique context of the pandemic, due to the absence of meticulous planning, design, and development of online learning (Adedoyin & Soykan, 2020). Within the literature on online learning during the COVID-19 pandemic, little is known about whether teacher practices meet students' basic psychological needs as crucial determinant of successful learning (Deci & Ryan, 1985).

Wong (2020) suggests that online learning during the pandemic adequately addresses the students' basic psychological needs for autonomy and competence but in fact it falls short in fulfilling the need for relatedness. Hensley et al. (2021) reveal four challenges of online learning during the pandemic, two of which are attributed to teacher practices: feelings of disconnection, discordance, and distraction, as well as encountering disregard from teachers. In response, Khotimah et al. (2022) advocate addressing the three students' basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness to enhance students' engagement and motivation, especially in the context of online learning during the pandemic. One potential solution to address these needs is using interactive communication tools to instill in students the positive perceptions of teacher presence (need for relatedness), engagement, and overall satisfaction with their online learning experiences (Roque-Hernández et al., 2021). These findings point to potential areas for improvement in teacher practices to meet students' basic psychological needs in the online learning environment.

While prior studies have made valuable contributions to the literature on online learning, they still leave room for further exploration. Many previous studies relied heavily on quantitative approaches, mainly using questionnaires (e.g., Kikuchi, 2015; Wang & Littlewood, 2021). Despite the affordance of involving large-scale research samples, these quantitative studies may not fully capture the intricate interplay of factors contributing to (de)motivating experiences within students' learning processes due to their contextual complexities (Chong et al., 2019). Therefore, a more dynamic approach is needed for studying (de)motivating experiences (Kikuchi, 2015). Ryan and Deci (2020) advocate for a qualitative approach to gain a comprehensive understanding of how teacher practices influence students' motivation. To address these gaps, this study employs a qualitative research method to explore students' online learning experiences that trigger motivation and/or demotivation. Specifically, it investigates how teacher



practices contribute to students' (de)motivating experiences in online learning during the pandemic by employing Self-Determination Theory (SDT) and the 5Ts of motivation as an analytical framework.

## Literature Review

### *Students' (De)motivation in Online Learning*

For decades, the study of (de)motivation has been deemed crucial to learning across educational contexts, including in diverse EFL setting (Chong et al., 2019; Renandya, 2015). The existing literature on (de)motivation within ELT sphere is presumed to have emerged due to the complexity, contextuality, and multifaceted natures of learning motivation (Dörnyei & Ushioda, 2013). Although education has evolved with more learning materials, technological tools, and more competent pedagogues, demotivation remains an issue throughout decades. Due to the intricacy of emergency online learning, COVID-19 outbreak yielded different motivational impacts on students than previous normal learning in face-to-face mode.

The implementation of online learning methods and strategies can positively or adversely affect motivation (Chong et al., 2019; Wang & Littlewood, 2021). In congruence, Kim and Kim (2015) acknowledge associated factors contributing to demotivating learning experiences. Those factors include teacher-centered approach (Kikuchi 2009), inadequate mastery of subject content (Xiao, 2012), unclear lesson delivery (Kim et al., 2018), excessive focus on examination (Huang, 2012; Kim & Kim, 2015), blurred boundaries between teacher and students (Farrell, 2015; Xiao, 2012), monotonous classroom tasks (Falout et al., 2009), and poor personal characteristics (Xiao, 2012). In harmony, in the context of Indonesian higher education, such factors as flexibility, learning, expression, and interaction have been acknowledged to determine students' engagement or disengagement from online learning (Stephani et al., 2023). Even a single factor can motivate or demotivate students' learning, depending on to what extent teacher practices stimulate positive atmosphere that enables these factors to scaffold optimum learning. Thus, this highlights the necessity for embracing a multi-faceted approach to explore teacher practices as the precursors to deep learning engagement.

In online learning, where students need tremendous encouragement and support, teachers shoulder increasingly more pivotal roles in providing quality education (Lamb, 2017). Inappropriate or irrelevant teaching practices can arise student demotivation (Trang & Jr, 2007; Wang & Littlewood, 2021). Moreover, teacher motivation is closely linked to student motivation. In this direction, motivated and autonomous teachers tend to experiment with different instructional approaches, styles, and methodologies, eventually leading to improved teaching quality and therefore enhanced student motivation (Öztürk, 2011). This resonates with a recent work involving a structural equation modelling which substantiates noteworthy correlation between EFL learners' online learning engagement and learning motivation as two pivots to their learning achievement (Imamyartha et al., 2023). It confirms that the extent to which students deploy their emotional engagement, interaction engagement, and performance engagement is positively correlated with their intrinsic and extrinsic motivation.

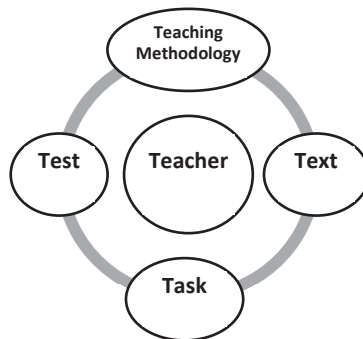
The implication of (de)motivating experiences in online learning to teacher instructional design and practices is obvious; understanding students' motivational dynamics throughout their engagement in online learning helps identify the stepping stones to gainful learning experiences for both teacher and students. This understanding becomes more crucial since students' self-motivation drives their perceptions of online learning and their resilience to experiment with a wide range of online learning tools and resources (Yeboah, 2022). Not only will understanding students' motivation help

trigger their initiative to engage in online learning but it will also help teachers to maintain students' strong learning regulation and improve their performance (Stephani et al., 2023). The present study holds relevance to the current discussion on students' (de) motivation in online learning by shedding light on the actual dynamics of (de)motivation from students' viewpoints, which to date still remains scant.

*Exploring Teacher Practices in Online Learning*

Teacher's knowledge and, more importantly, practices have been acknowledged to be the driving forces to students' motivation, learning performance, and gains. Inquiries on these two areas of pedagogy have afforded myriads of insights into teaching practices in online learning, as in the case of Technological, Pedagogical, and Content knowledge (TPACK), which has been documented to further engage one more dimension, Contextual Knowledge (XK) of teachers and students (Gozali & Cahyono, 2022). Given the challenges to online learning during and even post-pandemic, the exploration on teacher practices lends credence to the examination of students' (de)motivating experiences and well-being (Cents-Boonstra et al., 2021; Slack & Priestley, 2023).

This study contributes to expanding the discussion on online EFL learning in Indonesia where the lack of technological resources is proven a predominant barrier to learning and teaching (Cahyono et al., 2023). Grounded in students' (de)motivating experiences, the present study aims to make explicit how different elements of teacher practices result in students' (de)motivation throughout their online learning. For a more structured analysis of how teacher practices influence student motivation, this study attends to Renandya's (2015) concept of the 5Ts of motivation. This framework offers a valuable avenue for examining teacher-related factors that impact student motivation and aids teachers in maintaining motivating instructional practices.



**Figure 1.** *The 5Ts of motivation, reprinted from Renandya (2015, p. 181).*

As seen in Figure 1, the 5Ts of motivation makes explicit the key elements that guide teachers in effectively engaging and motivating students in their learning. Teachers should be role models (T1), understand students' learning regulation, and master in-depth understanding of various teaching methods (T2) to deliver instruction that aligns with motivational principles. Additionally, they have to be able to skillfully select authentic, meaningful, and relevant texts or materials (T3) and design engaging and achievable language learning tasks (T4) with clear outcomes. Avoiding traditional high-stake tests (T5) can help prevent student demotivation. By translating these 5Ts of motivation into pedagogical practices, teachers are guided to help students learn better, deeply engage in



the learning process, and mitigate learning issues that can potentially spark demotivation (Chong et al., 2019).

The shift to online learning during the pandemic poses new challenges that require complex consideration when applying the 5Ts of motivation. Teachers must adapt their teaching methods to effectively engage students in an online setting, integrate technology to leverage students' motivation, and address such as potential issues as limited resources and distractions (Imamyartha et al., 2022). In congruence, a recent study in Indonesian setting documents the diversity of workable approaches to online English learning that are grounded in teachers' unique contexts (Cahyono et al., 2023). The online instruction puts the teachers in continuous pursuit of effective learning method to stimulate students' deep learning, albeit delimited technological resources. Examining student motivation in online learning, the present study attempts to unravel key ideas to aid teachers in setting relevant learning goals and developing effective instructional strategies therefrom.

*Operationalizing the Self-Determination Theory (SDT): Students' Psychological Needs*

Self-Determination Theory (SDT), as formulated by Deci and Ryan (1985), posits that individuals have three basic psychological needs: need for autonomy (NfA), need for competence (NfC), and need for relatedness (NfR). Autonomy involves feeling self-endorsed, self-governed, and independent in decision-making, while competence addresses the need to feel effective and challenged. Relatedness pertains to the need for connection, interaction, love, and emotional engagement (Prayogo et al., 2023). These needs are interconnected (Wong, 2019) and promote student motivation and engagement, when appropriately addressed through teacher practices (Hsu et al., 2019). For instance, in online speaking instruction using podcasts, Khotimah et al. (2022) found that an autonomy-supportive learning environment and competence-supportive environment enhance students' engagement. By contrast, minute relatedness in a learning environment such as individual activities in podcasting brings about detrimental influence on students' learning engagement. Students' motivational orientation tends to shift from amotivation to extrinsic motivation, before intrinsic motivation eventually comes into being (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2020). Literature suggests that motivated and skilled students are more likely to manage their learning and gain higher rate of success compared to their struggling peers (Stark, 2019), not only in online learning but also in any learning contexts (Renandya, 2015).

To maintain a more autonomy-supportive learning environment, teachers need to grant students a wider opportunity to self-select learning materials and activities (Khotimah et al., 2022; Ryan & Deci, 2020), amplify their curiosities (Ryan & Deci, 2020), provide sustained assistance, and support their digital literacy development (Khotimah et al., 2022). Teachers may also provide well-structured instruction, give helpful feedback, provide optimum challenge and room for improvement, select relevant and interesting materials and learning activities, and show concern for students' current level of competence to create a more competence-supportive environment (Ryan & Deci, 2020). Lastly, a more relatedness-supportive learning environment can be achieved by building a sense of respect and caring (Ryan & Deci, 2020), setting group work and projects, and encouraging peer and self-reflection (Khotimah et al., 2022).

While the abovementioned studies highlight the virtues of online learning for improving teaching efficacy and student outcomes, solid evidence on the efficacy of online learning during the pandemic remains scanty. The lack of thorough planning and development of online instructional programs raises questions as to the effectiveness of distance learning during the pandemic. Moreover, whether teacher practices in online learning adequately address students' fundamental psychological needs have yet to receive

sufficient attention. This under-explored territory calls for further investigation to better understand the implications of online learning. Although previous studies have made valuable contributions, their reliance on quantitative methods, such as questionnaires, may overlook the intricacy of determinants to students' motivation and demotivation. To address these gaps, this study employs a qualitative methodology guided by SDT and the 5Ts frameworks to explore students' motivation and demotivation in online learning during the pandemic. This study is driven by the following inquiries:

1. How do teacher practices contribute to students' motivating distance learning experiences from the perspective of SDT?
2. How do teacher practices contribute to students' demotivating distance learning experiences from the perspective of SDT?

## Method

### *Research Design*

To meet the research's objective, we employed narrative case study (Sunday et al., 2020). It has been acknowledged to be an apt method for examining students' lived stories (narratives) of their experiences (Connelly & Clandinin, 1990). Besides, students' narratives have been considered a legitimate methodological tool to examine educational practices, such as teacher practices at the micro level and as a source of knowledge for better educational decision making (Kejzlarova & Mladkova, 2021). Through students' narratives, this study examined the uniqueness of the multiple cases in students' online learning experiences amidst the pandemic.

### *Participants*

We initially recruited 25 potential participants from three different cohorts of first-year students in the English Language Program at a public university in eastern part of Indonesia. These students were enrolled in 11 to 12 online courses during the COVID-19 pandemic. Given the challenging circumstances and limited recruitment options, our primary criterion for the selection was accessibility. Eventually, five participants (3 females and 2 males, aged 18-19 years) voluntarily provided informed consent and detailed narratives, supplying the necessary data to address our research questions. To protect their identities, we assigned pseudonyms: Anita, Betty, Cika, Doni, and Ega. All five participants possessed internet access and basic competence required for online learning. Two students had limited prior experience in online learning, while three of them had none. Before the research commencement, we pointed out the research objectives, participation protocols, and potential individual and societal benefits of the study. We also addressed the issues of anonymity, confidentiality, and safety.

### *Data Collection and Analysis*

We gathered data through written narratives and focus group discussions (FGD). These data collection methods provide valuable insights into students' learning journeys, offering a window into their lived experiences and practical knowledge (Creswell, 2007). Notably, employing student narratives as a legitimate methodological tool has been proven to enhance educational decision-making (Kejzlarova & Mladkova, 2021). In our study, harnessing student narratives was a promising avenue for exploring the motivational dynamics of online learning to better understand pedagogical practices.

After ten weeks of participation in the online courses, we requested the participants to document their experiences through written reflective narratives. To assist them in structuring and composing their stories, we provided a reflection template based on the 5Ts of motivation (Barkhuizen & Wette, 2008) that offered a comprehensive lens

to examine teacher practices with respect to the five key aspects previously mentioned. First, we guided them to initiate their narratives by describing the teachers who taught them throughout the semester and how these teachers influenced their motivation or demotivation. Subsequently, the participants were guided to share their learning experiences in relation to their teachers' instructional methods. Afterwards, they were encouraged to recount their interactions with the texts, tasks, and tests that motivated or demotivated them throughout the semester. To gain authentic recounts of their experiences, we allowed them to narrate their experiences in their preferred language, either Indonesian or English (Zacharias, 2016). They composed their narrative using a specific template and submitted it via Google Classroom. Towards the end of the course, we organized a recorded Zoom-mediated FGD in which the participants shared their overall (de)motivating learning experiences. The data from FGD complemented the written narratives, providing additional evidence that encapsulated the students' comprehensive learning experiences.

The data from the written narratives and FGD were manually analysed using thematic content analysis (Creswell & Poth, 2018). First, we transcribed the data from both sources and combined the data into a single narrative for each participant. We repeatedly read the narratives, coded them by identifying key ideas that corresponded to teacher practices and students' motivational dynamics, grouped these codes based on common classifications of emerging themes, counted them, analyzed them, and finally drew the conclusions. From the five long narratives, we found 92 short incidences of narratives: 59 of the students' motivating learning experiences and 33 of the students' demotivating experiences. The 5Ts of motivation and SDT served as guiding frameworks for coding process.

During the coding process, we encountered a challenge in categorizing data into specific dimensions of SDT, which required apt subjective judgment (Nunan, 1992). To enhance efficiency and the validity of our analysis, we relied on the contextual meaning of the data. This allowed us to classify one entity of teacher practice into several distinctive dimensions, depending on their contextual attributes. For example, giving feedback was coded under the category of 'need for relatedness' when it fostered a sense of connection among peers. Furthermore, it was identified under the category of 'need for competence' when it contributed to feelings of effectiveness or competency. To further enhance efficiency and accuracy of the coding results, we employed member checking (Zacharias, 2016). Participants reviewed a draft of the data analysis results to confirm accuracy and relevance. To ensure rigorous analysis and trustworthiness, both authors and an external trained coder conducted the coding process independently.

## Findings

The students underwent motivating and demotivating learning experiences in the initial online learning during the pandemic. The motivating experiences were cited in 59 out of 92 narratives (64.1%), while the demotivating experiences were captured in 33 narratives (35.6%). The findings were organized under two major themes: 1) teacher practices contributing to students' motivating experiences and 2) teacher practices contributing to demotivating experiences.

### *Teacher Practices Contributing to Students' Motivating Experiences*

Table 1 shows the summary of teacher practices that corresponded to the 5Ts of teacher practices and the dimensions of SDT. These practices were grounded in the participants' narratives of motivating learning experiences.

**Table 1.** The frequency of teacher's aspects and SDT dimensions leading to students' motivating experiences

| Participants | Teacher's Aspects (5Ts) |    |    |    |    | SDT Dimensions |     |     |
|--------------|-------------------------|----|----|----|----|----------------|-----|-----|
|              | T1                      | T2 | T3 | T4 | T5 | NfA            | NfR | NfC |
| Anita        | 6                       | 8  | 2  | 1  | 6  | 2              | 12  | 5   |
| Betty        | 6                       | 2  | 5  | 5  | 4  | 6              | 11  | 9   |
| Chika        | 1                       | 2  | 2  | 3  | 1  | 3              | 3   | 3   |
| Doni         | 3                       | 3  | 7  | 9  | 6  | 4              | 6   | 11  |
| Ega          | -                       | 2  | 2  | 4  | 2  | -              | 4   | 4   |
| Total        | 16                      | 17 | 18 | 22 | 19 | 15             | 36  | 32  |

Notes: T1 (Teacher), T2 (Teaching Method), T3 (Text), T4 (Task), T5 (Test), NfA (Need for Autonomy), NfR (Need for Relatedness), and NfC (Need for Competence)

Students' motivating experiences stemmed from the teacher practices reflected in the 5Ts, creating a more autonomy, relatedness, and competence-supporting environment. The frequency of each element is heterogeneous, ranging from 16 to 22, with T4 as the most dominant aspect and T1 as the most marginal one. Table 1 highlights the need for relatedness as the most influential dimension to students' motivation (36 out of 83 citations). The teachers made the students feel connected and loved, as in Ega's story 1.1.

*What made me interested in was the teacher's technique of providing material through exciting tasks such as creating videos or posters and giving supportive comments to all the students. So even though there were no face-to-face meetings, the students still felt like they got materials as in the face-to-face meetings. (Ega's Story 1.1)*

Ega's story 1.1 emphasized the significance of relatedness through exciting teaching methods, materials, and constructive feedback. The sense of relatedness not only emerged within the teacher-student connection (Ega's Story 1.6, 1.3; Doni's Story 1.4; Chika's Story 1.1; Betty's Story 1.15); but also took place within the relationship between students and the materials (Egas's Story 1.2; Doni's Story 1.6, 1.5; Chika's Story 1.3); between students and teaching techniques (Ega's Story 1.1; Anita's Story.10); and between students and learning tasks (Doni's Story 1.16; Chika's Story 1.4; Betty's Story 1.14). Moreover, the fulfilment of students' needs for competence was also evident (32 out of 83 citations).

*I was thrilled when the teacher told me my grades and provided input on what was still lacking. This built my enthusiasm. I was happier when I was told about the area where I did not perform well and rationales for my mistakes. (Doni's Story 1.13)*

This excerpt narrates one scene when Doni felt performing more effectively after getting detailed feedback. Another finding demonstrated how the teacher addressed the students' need for autonomy. Although the fulfilment of the need for autonomy appeared less frequently than the other two dimensions, it remained crucial for motivating learning experiences. For example, Anita reflected that, "... students were given a chance to ask, and other students were also given some freedom to raise their opinion..." (Anita's Story 1.2). Anita admitted that, "The teacher's method was sound; moreover, the materials were interesting. Then I was motivated to read more and learn more." (Anita's Story 1.10). Anita's stories illustrate how her teacher addressed students' need for autonomy and encouraged further learning engagement.

Regardless of the platform operative in an online learning, how teachers sparked the feeling of being connected, competent, and autonomous remained a pivotal factor to stimulate better learning motivation. Anita narrated her motivating experience when the teacher effectively delivered the lesson via WhatsApp.

*The teacher recorded the students' names at the beginning of the instruction. Only on-time students could complete the attendance form. The teacher then chose one student to be the presenter on a particular topic. The selected student sent PowerPoint presentation with integrated voice notes to explain the details. Three students were given a chance to ask, and other students were also given some freedom to voice their opinions. In the end, the teacher reviewed the materials. (Anita's Story 1.2)*

*The teacher taught us to use Google Classroom as the central platform. She also introduced us to other engaging platforms and apps, such as YouTube, English We Speak, English 6 Minutes, and Cambridge English Listening, which made us stay on point in every meeting. The materials were always new, insightful, and engaging. (Betty's Story 1.13)*

Betty also chronicled how fulfilling the three dimensions of students' basic learning needs raised students' motivation. Betty acknowledged the value of various technological platforms such as YouTube, English We Speak, English 6 Minutes, and Cambridge English as essential resources for motivating experiences. The details on teacher practices to address students' basic psychological needs are summarized in Table 2.

**Table 2.** Teacher practices contributing to students' motivating experiences from the perspective of SDT

| Teacher practices |  | SDT dimension engaged |
|-------------------|--|-----------------------|
| T1                | Disclosing positive traits, such as being dedicated, intelligent, and multi-talented               | NfA                   |
|                   | Providing verbal encouragement   | NfA & NfR             |
|                   | Being communicative, engaging, compassionate, and graceful   | NfR                   |
|                   | Showing respect and care   |                       |
|                   | Being clear, intelligent, and innovative   | NfC                   |
| T2                | Designing an exciting teaching method  | NfA                   |
|                   | Providing alternatives to choose, inviting students' opinion, and encouraging information research |                       |
|                   | Using new engaging platform  |                       |
|                   | Providing informative guidance   | NfA & NfC             |
|                   | Setting systematic classroom management  |                       |
|                   | Designing encouraging methods  | NfR                   |
|                   | Holding synchronous meeting  |                       |
|                   | Disclosing presence in the learning activities   |                       |
|                   | Designing easy-to-follow instructions  | NfC                   |
|                   | Using various learning platforms   |                       |
| T3                | Providing exciting and meaningful materials  | NfA                   |
|                   | Providing additional learning references   |                       |
|                   | Providing meaningful materials   | NfR & NfC             |
|                   | Using rich language and content resources  |                       |
|                   | Designing challenging learning materials   | NfC                   |
|                   | Addressing current and diverse topics  |                       |

| <i>Teacher practices</i> |  | <i>SDT dimension engaged</i> |
|--------------------------|--|------------------------------|
| T4                       | Designing multimodal learning activities   | NfA                          |
|                          | Providing tutorials and scaffolding        | NfA & NfC                    |
|                          | Designing meaningful learning activities   | NfR                          |
|                          | Designing a wide range of tasks            | NfC                          |
|                          | Encouraging reflection                     |                              |
| T5                       | Providing motivating feedback              | NfA                          |
|                          | Providing direct and personalized feedback | NfR                          |
|                          | Raising high-order thinking questions      | NfC                          |
|                          | Providing informative feedback             |                              |

Notes: T1 (Teacher), T2 (Teaching Method), T3 (Text), T4 (Task), T5 (Test), NfA (Need for Autonomy), NfR (Need for Relatedness), and NfC (Need for Competence)

### *Teacher practices Contributing to Students’ Demotivating Experiences*

Table 3 depicts the detailed teacher practices contributing to demotivating learning experiences.

**Table 3.** *The frequency of teacher’s aspects and SDT dimensions leading to students’ demotivating experiences*

|       | <i>Teacher’s Aspects (5Ts)</i> |           |           |           |           | <i>SDT Dimensions</i> |            |            |
|-------|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------------------|------------|------------|
|       | <i>T1</i>                      | <i>T2</i> | <i>T3</i> | <i>T4</i> | <i>T5</i> | <i>NfA</i>            | <i>NfR</i> | <i>NfC</i> |
| Anita | 14                             | 7         | -         | 3         | 4         | 4                     | 12         | 13         |
| Betty | 5                              | 4         | -         | 1         | -         | -                     | 4          | 7          |
| Chika | 2                              | 3         | -         | -         | -         | -                     | 2          | 4          |
| Doni  | 2                              | 2         | -         | 2         | 1         | 1                     | 2          | 5          |
| Ega   | 2                              | 1         | 1         | -         | -         | 2                     | 2          | 3          |
| Total | 25                             | 17        | 1         | 6         | 5         | 7                     | 22         | 32         |

Notes: T1 (Teacher), T2 (Teaching Method), T3 (Text), T4 (Task), T5 (Test), NfA (Need for Autonomy), NfR (Need for Relatedness), and NfC (Need for Competence)

The data in Table 3 document the dominance of T1 as the most frequent factor leading to students’ demotivating experiences (25 out of 54). T2 is identified as the second most dominant factor triggering demotivating experiences (17 out of 54). These pedagogical practices revealed unsupportive learning condition, causing students to feel incompetent (32 out of 61 citations), disconnected (22 out of 61 citations), and overly dependent (7 out of 61 citations). For example, Betty found herself demotivated by the teacher’s responses.

*The lack of closeness between students and lecturers was one of the learning experiences that demotivated me. This made students afraid to ask questions related to the incomprehensible materials. My classmates, including myself, felt this. We could only talk about what we did not understand in the non-teacher WhatsApp chat group. We only asked each other questions out of uncertainty. None dared ask the teacher. (Betty’s Story 2.6)*

Moving forward, ineffective teaching was also captured in students’ narratives of the demotivating learning experiences. Negative teaching practices seriously undermined autonomy, emotions, and cognition, as reported in Chika’s Story 2.1.



*I didn't like it when the teacher only gave assignments without taking part in the learning process. There was no explanation regarding the assigned tasks, and the teacher did not interact with the students. The assignment was only sent to the class representative without any detailed description. (Chika's Story 2.1)*

In this regard, teachers' ineffective teaching delivery sparked the feelings of disconnection and hampered the students' learning regulation. The summary of how teacher practices triggered demotivating learning experiences is presented in Table 4.

**Table 4.** Teacher practices contributing to students' demotivating experiences from the perspective of SDT

| Teacher practices |   | SDT Dimension Affected |
|-------------------|---|------------------------|
| T1                | Being irresponsible and negligent due to the absence of clear instruction | NfA & NfR              |
|                   | Being high-tempered, uncommunicative, and uncooperative                   | NfR                    |
|                   | Delivering unclear language   |                        |
|                   | Being inattentive to students' progress and development                   |                        |
|                   | Providing irrelevant responses  | NfC                    |
|                   | Showing a timid attitude  |                        |
| T2                | Providing inadequate learning facilitation                                | NfR & NfC              |
|                   | Designing unattractive learning methods                                   | NfC                    |
|                   | Assigning too many tasks  |                        |
|                   | Holding no synchronous instructions                                       |                        |
| T3                | Providing inadequate references   | NfC                    |
|                   | Providing meaningless materials   |                        |
| T4                | Providing monotonous and meaningless tasks                                | NfC                    |
|                   | Delivering unstructured tasks   |                        |
|                   | Delivering no learning activities   |                        |
|                   | Putting excessive emphasis on individual tasks                            |                        |
| T5                | Providing monotonous assignment   | NfC                    |
|                   | Giving irrelevant or untimely feedback                                    |                        |
|                   | Providing assignment without feedback                                     |                        |

Notes: T1 (Teacher), T2 (Teaching Method), T3 (Text), T4 (Task), T5 (Test), NfA (Need for Autonomy), NfR (Need for Relatedness), and NfC (Need for Competence)

## Discussion

This study has revealed that teacher practices lead to either motivating (Chiu, 2021a; Khotimah et al., 2021; Randi & Corno, 2021; Ryan & Deci, 2020) or demotivating learning experiences (Wang & Littlewood, 2021). The findings underscore the dichotomous impacts of teacher practices on students' psychological needs to attain successful online learning, regardless of teaching methods and digital resources employed (Kim & Kim, 2015). For example, relevant and timely feedback promotes students' motivation, and *vice versa*. Furthermore, this discussion corroborates the fluidity, complexity, and contextuality of (de)motivational constructs (Dörnyei & Ushioda, 2013).

The findings on motivating experiences highlight how teachers built a sense of relatedness, as the most pronounced dimension in the students' narratives. In line with Wong's (2020) study, the present study highlights the need for relatedness as the leading



factor to students' learning motivation and engagement, which was insufficiently addressed by the teachers in this study. The lack of physical engagement and the transition from high school to university further heighten the demand for connection and teachers' presence. Nevertheless, the restriction on face-to-face interaction has disrupted students' learning engagement, putting them in a limbo land without sufficient experiences and coping strategies to succeed in online learning (Al-Marroof et al., 2020). Being connected to peers and receiving support under teacher guidance are believed to help students tackle learning barriers which can stem from technical, motivational, and cognitive challenges (Imamyartha et al., 2022). This study is in favor for the idea of collaborative mobile- or computer-mediated learning to build inviting environment where students can compensate for each other's interim performance, while enabling the convergence of ideas, understanding, and skills to sustain collective learning growth (Imamyartha et al., 2023).

When students feel more connected to the teacher practices (NfR), they acknowledged a greater sense of self-endorsement (NfA) and competence as well as effectiveness (NfC). As they perceived stronger connectedness to their teacher practices, they are more likely to acknowledge a sense of belonging and make substantial investment in their learning (Wong, 2019). This sense of connection can further amplify the confidence in their abilities and a belief in their effectiveness in achieving academic goals (Ryan & Deci, 2020). This implies that teacher needs to establish solid rapport with the students as the springboard for sustained learning engagement. The lack of teacher's social skills to engage students indeed poses detrimental bearings on their learning engagement (Xiao, 2012). As documented in the findings, providing personalized feedback, creating a supportive online learning environment, and fostering open communication stimulate stronger motivation and engagement. An inviting learning environment, characterized by engaging instructional designs and meaningful learning tasks, provides fertile ground for teachers to take full advantage of their teaching practices and elevate students' learning outcomes.

Students' demotivating learning experiences result from teachers' failure to create a positive learning environment necessary for the fulfilment of students' three basic needs. For instance, the students pointed out how some of their teachers did not manage to create a motivating social atmosphere in the class. The need for competence was the most commonly narrated in the demotivating experiences. According to SDT, satisfying the need for competence is pivotal to students' intrinsic motivation, which drives them to partake in learning activities for their own sake, out of interest and enjoyment (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2020). By contrast, when they feel incompetent, they are more likely to feel demotivated to engage in and persist with learning tasks. The present study resonates with previous works which document inadequate mastery of subject content (Xiao, 2012), unclear lesson delivery (Kim et al., 2018), significant gap between teacher and students (Farrell, 2015; Xiao, 2012), and monotonous classroom tasks (Falout et al., 2009) as serious threats to student disengagement from online learning and eventually unsatisfactory learning outcomes.

These portraits of unsatisfactory pedagogical practices confirm that poorly-planned online learning results in disruptive online learning experiences and suboptimal learning performance (Adedoyin & Soykan, 2020). In large part, the findings imply that teacher-fronted online teaching tends to be demotivating. This is associated with the lack of opportunities for students' collaboration and shared inquiry which would otherwise serve as important vehicle to sustained learning regulation and intrinsic motivation (Khotimah et al., 2022; Imamyartha et al., 2023). The demotivating experiences are also caused by poor content and pedagogical competences (Trang & Jr, 2007; Xiao, 2012).

These are indicated by irrelevant materials, inability to deliver clear lessons (Kim et al., 2018), excessive assignments without feedback (Huang, 2012; Kim & Kim, 2015), poor teaching competence (Xiao, 2012), and monotonous tasks (Falout et al., 2009). Moving forward, the dearth of supports through teacher talk, consultation, or relevant learning resources also contributes to demotivating experiences. This is evident in how limited opportunity to self-select learning materials and consistently monotonous tasks can lead to the decline of students' perceived value of the online learning (Khotimah et al., 2022; Ryan & Deci, 2020).

### **Conclusion and Implication**

This study reveals that students experienced (de)motivating learning experiences as a result of their teacher practices during the online learning. SDT has enabled a fine-cut analysis on how each of the 5Ts poses (de)motivating drives to students' learning engagement. The motivating experiences stem from teacher's positive practices of 5Ts that successfully address students' needs for autonomy, relatedness, and competence. On the contrary, negative or insufficiently engaging instructional practices are identified as the determinants to demotivating experiences. Regardless of technological tools and resources in use, teachers remain at the heart of successful instruction as their behaviors, teaching methods, text and task selection, and test design pose immense impact on the fulfilment of students' basic needs.

The findings can help refine the goals and strategies of TPD. The narratives in this study can serve as reflection point to inform collegial meetings wherein teachers can share and build on the lessons learnt from their practices. This will inculcate reflective cultures among teaching staffs to partake in gainful discussion on the antecedents and outcomes of motivating learning experiences, while co-constructing coping strategies to surmount students' demotivating experiences. Furthermore, involving students as critical partners in such knowledge co-construction can help generate balanced viewpoints on every learning momentum both in and beyond the class. In fact, making students' voices heard throughout their learning odyssey will not only afford rich information on which teachers can draw their instruction and assessment but also accrue students' deep learning engagement.

Although narrative case study is not devoted to making generalizations or transferability (Duff, 2014; Yin, 2009), we claim the richness and depth of the content analysis from the students' narratives can reflect on how they perceive teacher practices, while simultaneously implying their expectations thereof. This study confirms the power of students' narratives to portray educational practices and inform forthcoming educational reforms. Nevertheless, the use of written narratives cannot fully delve into the students' learning experiences as it offers no opportunity for direct inquiry to probe further into students' narratives. As an alternative, engaging observation and follow-up interview with students may generate significant insight into their actual learning experiences and underlying perspectives. This approach triangulates their narratives with the analysis of their learning engagement from external viewpoints, enhancing understanding.

This study contributes to TPD by informing how teachers and researchers to better integrate students' basic needs into online pedagogy in diverse higher education contexts post-pandemic. Teacher educators also can benefit from the findings by tailoring teacher training programs to SDT dimensions and the five aspects of teacher practices as the guiding parameters of quality online learning. One potential area of further inquiry is what teachers need to improve and what technology is required to optimize the most desired motivating factors, i.e., need for relatedness.

## 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>
- Al-Marouf, R. S., Salloum, S. A., Hassanien, A. E., & Shaalan, K. (2020). Fear from COVID-19 and technology adoption: The impact of Google Meet during Coronavirus pandemic. *Interactive Learning Environments*, 31(3), 1293–1308. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1830121>
- Barkhuizen, G., & Wette, R. (2008). Narrative frames for investigating the experiences of language teachers. *System*, 36(3), 372–387. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.02.002>
- Batdi, V., Doğan, Y., & Talan, T. (2021). Effectiveness of online learning: A multi-complementary approach research with responses from the COVID-19 pandemic period. *Interactive Learning Environments*, 1–34. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1954035>
- Brown, A., Lawrence, J., Basson, M., & Redmond, P. (2020). A conceptual framework to enhance student online learning and engagement in higher education. *Higher Education Research and Development*, 41(2), 284–299. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1860912>
- Cahyono, B. Y., Khotimah, K., Batunan, D. A., & Imamyartha, D. (2023). Workable approaches in EFL teaching mediated by mobile technology during the pandemic and post-pandemic: Indonesian EFL teachers' experiences and expectations. *CALL-EJ*, 24(1), 137–158. <http://callej.org/journal/24-1/Cahyono-Khotimah-Batunan-Imamyartha2023.pdf>
- Cents-Boonstra, M., Lichtwarck-Aschoff, A., Denessen, E., Aelterman, N., & Haerens, L. (2021). Fostering student engagement with motivating teaching: an observation study of teacher and student behaviours. *Research Papers in Education*, 36(6), 754–779. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1767184>
- Chiu, T. K. F. (2021a). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(sup1), S14–S30. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
- Chiu, T. K. F. (2021b). Student engagement in K-12 online learning amid COVID-19: A qualitative approach from a self-determination theory perspective. *Interactive Learning Environments*, 31(6), 3326–3339. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1926289>
- Chong, M. Y. C., Renandya, W. A., & Ng, Q. R. (2019). Demotivation in L2 classrooms: Teacher and learner factors. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 12(2), 64–75.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publishing.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (1st ed.). Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-14899-2271-7>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Pearson Education Limited.
- Duff, P. A. (2014). Case study research on language learning and use. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 233–255. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000051>
- Falout, J., Elwood, J., & Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System*, 37(3), 403–417. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.004>
- Farrell, T. S. C. (2015). Reflecting on teacher-student relations in TESOL. *ELT Journal*, 69(1), 26–34. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu033>
- Gozali, I., & Cahyono, B. Y. (2022). Students' perspective on the importance of EFL teachers TPACK (technological pedagogical content knowledge) and XK (contextual knowledge) for learning English during the pandemic. *PASAA Journal*, 64(July), 244–277. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1376453.pdf>
- Hensley, L. C., Iaconelli, R., & Wolters, C. A. (2021). “This weird time we’re in”: How a sudden change to remote education impacted college students' self-regulated learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1916414>

- Hsu, H. C. K., Wang, C. V., & Levesque-Bristol, C. (2019). Reexamining the impact of self-determination theory on learning outcomes in the online learning environment. *Education and Information Technologies*, 24(3), 2159–2174. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09863-w>
- Huang, S. C. (2012). Pushing learners to work through tests and marks: Motivating or demotivating? A case in a Taiwanese university. *Language Assessment Quarterly*, 9(1), 60–77. <https://doi.org/10.1080/15434303.2010.510898>
- Imamyartha, D., Widiati, U., & Anugerahwati, M. (2023). The nexus between emotional intelligence, learning engagement, motivation, and achievement in team-based mobile language learning. *JALT CALL Journal*, 19(2), 269–298. <https://doi.org/https://doi.org/10.29140/jaltcall.v19n2.1083>
- Imamyartha, D., Wahjuningsih, E., Ayunin, A., Santihastuti, A., Mitasari, Fauzie, D. L. T. A., & Andika, E. C. H. (2022). EFL Learners' Engagement and Learning Motivation in Team-Based Mobile Language Learning Through Whatsapp. *Teaching English with Technology*, 22(1), 82–103. <https://tewtjournal.org/download/efl-learners-engagement-and-learning-motivation-in-team-based-mobile-language-learning-through-whatsapp-by-david-imamyartha-eka-wahjuningsih-alifiyah-ayunin-asih-santihastuti-mit/>
- Kejzlarova, N., & Mladkova, L. (2021). Student stories as source of knowledge for decision-making-mix method study from the university. *Knowledge Management Research and Practice*, 21(1), 165–182. <https://doi.org/10.1080/14778238.2020.1855088>
- Khotimah, K., Aprianto, K., Mustofa, M., Ubaidillah, M. F., & Amalia, S. (2021). Enacting an emergency EFL course in an Indonesian disadvantaged condition. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 6(2), 236–244. <https://doi.org/10.21070/jees.v6i2.1384>
- Khotimah, K., Cahyono, B.Y., & Batunan, D.C. (2022). Chronicling Indonesian EFL students' engagement in podcast-based speaking activities in online learning milieu: A self-determination theory perspective. *The JALT CALL Journal*, 18(3), 335–359. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v18n3.621>
- Kikuchi, K. (2009). Listening to our learners' voices: What demotivates Japanese high school students? *Language Teaching Research*, 13(4), 453–471. <https://doi.org/10.1177/1362168809341520>
- Kikuchi, K. (2015). Reexamining demotivators and motivators: A longitudinal study of Japanese freshmen's dynamic system in an EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 11(2), 128–145. <https://doi.org/10.1080/17501229.2015.1076427>
- Kim, T. Y., & Kim, Y. K. (2015). Elderly Korean learners' participation in English learning through lifelong education: Focusing on motivation and demotivation. *Educational Gerontology*, 41(2), 120–135. <https://doi.org/10.1080/03601277.2014.929345>
- Kim, T. Y., Kim, Y., & Kim, J. Y. (2018). A qualitative inquiry on EFL learning demotivation and resilience: A study of primary and secondary EFL students in South Korea. *Asia-Pacific Education Researcher*, 27(1), 55–64. <https://doi.org/10.1007/s40299-017-0365-y>
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301–346. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000088>
- Means, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2014). *Learning online: What research tells us about whether, when, and how*. Routledge.
- Means, B., & Neisler, J., with Langer Research Associates. (2020). *Suddenly online: A national survey of undergraduates during the COVID-19 pandemic*. Digital Promise.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.
- Öztürk, İH. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. *International Journal of Instruction*, 4(2), 113–128. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522675.pdf>
- Prayogo, A., Khotimah, K., Istiqomah, L. and Maharsi, I. (2023). Students' emotional engagement in online classes: A conceptual framework. *International Journal of Information and Learning Technology*, 41(1), 61–72. <https://doi.org/10.1108/IJILT-04-2023-0052>
- Randi, J., & Corno, L. (2021). Addressing student motivation and learning experiences when taking teaching online. *Theory into Practice*, 61(1), 129–139. <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1932158>
- Renandya, W. A. (2015). L2 motivation: Whose responsibility is it? *English Language Teaching*, 27(4), 177–189. <https://doi.org/10.17936/pkelt.2015.27.4.009>

- Roque-Hernández, R. V., Díaz-Roldán, J. L., López-Mendoza, A., & Salazar-Hernández, R. (2021). Instructor presence, interactive tools, student engagement, and satisfaction in online education during the COVID-19 Mexican lockdown. *Interactive Learning Environments*, 31(5), 2841-2854. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1912112>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 6, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Slack, H. R., & Priestley, M. (2023). Online learning and assessment during the Covid-19 pandemic: Exploring the impact on undergraduate student well-being. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 48(3), 333–349. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2076804>
- Sunday, A., Ramugondo, E., & Kathard, H. (2020). Case study and narrative inquiry as merged methodologies: A critical narrative perspective. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–5. <https://doi.org/10.1177/1609406920937880>
- Stark, E. (2019). Examining the role of motivation and learning strategies in student success in online versus face-to-face courses. *Online Learning Journal*, 23(3), 234–251. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i3.1556>
- Stephani, N., Alvin, S., & Riatur. (2023). Exploring college students' motivations for choosing online learning program. *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2266206>
- Trang, T. T. T., & Jr, R. B. B. (2007). Demotivation: Understanding resistance to English language learning - The case of Vietnamese students. *The Journal of Asia TEFL*, 4(1), 79–105.
- Wang, S., & Littlewood, W. (2021). Exploring students' demotivation and remotivation in learning English. *System*, 103, 102617. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102617>
- Wong, R. (2019). Basis psychological needs of students in blended learning. *Interactive Learning Environments*, 30(6), 984-998. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1703010>
- Wong, R. (2020). When no one can go to school: Does online learning meet students' basic learning needs? *Interactive Learning Environments*, 31(1), 434-450. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1789672>
- Xiao, J. (2012). Tutors' influence on distance language students' learning motivation: Voices from learners and tutors. *Distance Education*, 33(3), 365–380. <https://doi.org/10.1080/01587919.2012.723167>
- Yeboah, R. (2022). COVID-19 and tertiary students' knowledge, usage and challenges of using online learning platforms. *Cogent Education*, 9(1). 1-18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2135257>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Zacharias, N. (2016). Narrative data and analysis in second language teaching and learning. *Indonesian JELT*, 11(2), 101–116. <https://doi.org/10.25170/ijelt.v11i2.824>

## Internal Structure of Adolescents' School Motivation Measuring Tool

Aliya Mambetalina<sup>1</sup>, Kehinde C. Lawrence<sup>2</sup>, Zhanna Utaliyeva<sup>3</sup>,  
Gulnara Aizhanova<sup>4</sup>, Almagul Mandykayeva<sup>5</sup>, Gulnaz Ganiyeva<sup>6</sup>,  
Akmaral Satova<sup>7</sup>

<sup>1</sup> L. N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan  
E-mail: mambetalina@mail.ru  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4158-8368>

<sup>2</sup> L. N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan  
E-mail: Lawrence.kclement@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4740-4630>

<sup>3</sup> L. N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan  
E-mail: zhanna.utalieva@mail.ru  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0477-5490>

<sup>4</sup> Narxoz University, Almaty, Kazakhstan  
E-mail: gulnara.aizhanova1@narxoz.kz  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1992-1507>

<sup>5</sup> L. N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan  
E-mail: mandykayeva\_ar@enu.kz  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0724-7247>

<sup>6</sup> L. N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan  
E-mail: ganiyeva\_vsrk@mail.ru  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7385-8268>

<sup>7</sup> Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty Kazakhstan  
E-mail: Satova57@mail.ru  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2537-7184>

DOI: 10.26907/esd.19.4.06

EDN: JXCWZM

Submitted: 26 June 2023; Accepted: 3 December 2024

### Abstract

The main aim of this study was to examine the internal structure of a self-developed instrument “the adolescents’ school motivation measuring tool” instrument for use of adolescent school. Exploratory quantitative research approach, and its design was grounded within the exploratory type. A total of 489 school-going adolescents completed the questionnaire. A principal component factor analysis with varimax rotation confirmed the four-factor structure of the adolescents’ school motivation measurement tool, while confirmatory factor analysis was performed to establish the appropriateness of the instrument. The findings established that each of the factors, had good internal reliability values 0.88%, 0.87%, 0.87%, and 0.81% respectively. The SEM model of school motivation confirmed that the factor structure was a good model as the RMSEA ( $p = 0.066$ ) was significant at a high level. Further, it was also affirmed that inter-correlations existed among each of the components: cognitive and success motivation ( $r = 0.95$ ); cognitive and social motivation ( $r = 0.73$ ); and success and social motivation ( $r = 0.73$ ). Low correlation existed between the components



of social and failure avoidance motivation ( $r = 0.03$ ). This study concluded that the four factors are appropriate measures of adolescents' school motivation tool for the use of school-going adolescents.  
**Keywords:** adolescent, cognitive motivation, failure avoidance motivation, social motivation, success motivation.

## Внутренняя структура инструмента измерения школьной мотивации подростков

Алия С. Мамбеталина<sup>1</sup>, Кехинде С. Лоуренс<sup>2</sup>, Жанна Т. Уталиева<sup>3</sup>,  
Гульнара Айжанова<sup>4</sup>, Алмагуль Мандыкаева<sup>5</sup>, Гульназ Ганиева<sup>6</sup>,  
Акмарал Сатова<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан  
E-mail: [tambetalina@mail.ru](mailto:tambetalina@mail.ru)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4158-8368>

<sup>2</sup> Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан  
E-mail: [Lawrence.kclement@gmail.com](mailto:Lawrence.kclement@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4740-4630>

<sup>3</sup> Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан  
E-mail: [zhanna.utalieva@mail.ru](mailto:zhanna.utalieva@mail.ru)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0477-5490>

<sup>4</sup> Университет Нархоз, Алматы, Казахстан  
E-mail: [gulnara.aizhanova1@narхоз.kz](mailto:gulnara.aizhanova1@narхоз.kz)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1992-1507>

<sup>5</sup> Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан  
E-mail: [mandykaeva\\_ar@enu.kz](mailto:mandykaeva_ar@enu.kz)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0724-7247>

<sup>6</sup> Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан  
E-mail: [ganieva\\_vsrk@mail.ru](mailto:ganieva_vsrk@mail.ru)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7385-8268>

<sup>7</sup> Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы, Казахстан  
E-mail: [Satova57@mail.ru](mailto:Satova57@mail.ru)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2537-7184>

DOI: 10.26907/esd.19.4.06

EDN: JXCWZM

Дата поступления: 26 июня 2023; Дата принятия в печать: 3 декабря 2024

### Аннотация

Основной целью данного исследования было исследование внутренней структуры самостоятельно разработанного «Инструмента измерения школьной мотивации подростков», предназначенного для использования в подростковой школе. В исследовании использовался экспериментальный количественный подход, а его дизайн был обоснован в рамках экспериментального типа. Анкету заполнили 489 подростков, посещающих школу. Факторный анализ главных



компонентов с варимакс-вращением подтвердил четырехфакторную структуру инструмента измерения школьной мотивации подростков, а для определения адекватности инструмента был проведен подтверждающий факторный анализ. Результаты показали, что каждый из факторов имеет хорошие значения внутренней надежности: 0,88 %, 0,87 %, 0,87 % и 0,81 % соответственно. SEM-модель школьной мотивации подтвердила, что факторная структура является хорошей моделью, так как RMSEA ( $p = 0,066$ ) был значимым на высоком уровне. Кроме того, было подтверждено наличие интеркорреляций между каждым из компонентов: когнитивная мотивация и мотивация успеха ( $r = 0,95$ ); когнитивная мотивация и социальная мотивация ( $r = 0,73$ ); мотивация успеха и социальная мотивация ( $r = 0,73$ ). Низкая корреляция существовала между компонентами социальной мотивации и мотивации избегания неудач ( $r = 0,03$ ). В результате исследования был сделан вывод о том, что четыре фактора являются подходящим инструментом измерения школьной мотивации подростков для использования в работе с учащимися школ.

**Ключевые слова:** мотивация успеха, социальная мотивация, мотивация избегания неудач, когнитивная мотивация.

## Introduction

Previously, the concept of school motivation was limited to motivation to learn about science (science motivation), with the science motivation questionnaire often used to measure it (Glynn et al., 2011; Schumm & Bogner, 2016). Recently, in a bid to reformulate the science-focused school motivation scale, Conradt and Bogner (2022) developed a general school motivation measure, with the aim of providing information on students' motivational aspects that help them to overcome barriers to learning. The authors focused on the four factors or structures of school motivation, namely self-efficacy, self-determination, intrinsic motivation, and grade motivation. Schumm and Bogner (2016) worded their science motivation scale for use by secondary school students and established its application after paraphrasing it. Conradt and Bogner (2022) hypothesised the adaption of the science motivation questionnaire to create their general school motivation questionnaire. However, merely paraphrasing the science motivational scale may not justify its applicability to non-science students sufficiently.

Motivation is described as the psychological and physiological processes responsible for activating, sustaining and cessation of behaviours, as well as the aversive or appetitive value given to the phenomenon on which the behaviour is exhibited (Ardeleanu et al., 2006). In the view of Seel (2011), motivation is considered as the process that predicts the initiation, persistence and intensity of behaviours required to achieve an individual's set goal. Other scholars such as Wentzel (2012) and Wentzel and Wigfield (2009) aver that motivation is a set of beliefs that drive and sustain behaviour. Motivation can be said to explain the behaviours of an individual in specific ways (Amrai et al., 2011). Therefore, a motivated person can be considered to be energetic and focused (Steinmayr et al., 2019). Motivation is an important precursor to learning and success in school (Wigfield et al., 2006). Following the self-determination theory (STD) of Deci and Ryan (2013), school motivation can be described as the cognitive and behavioural drive to achieve academic success. School motivation in this context can be understood as the school going adolescents' psychological process which involves appearance and involvement in all learning activities and their desire to achieve success.

Given that motivation comprises both intrinsic and extrinsic behaviours which are connected to individual success and wellbeing, it involves achievement motives, adaptability, goals, learning engagement, reasons for studying, resilience, perceived learning value, self-efficacy, and self-regulation capability (Kotera et al., 2021). These attributes are rooted in the self-determination theory (SDT) postulated by Deci and Ryan (2013). The theory describes motivation as having extrinsic, intrinsic, or amotivation attributes. Extrinsic attributes are external drivers such as social pressure or high grades,

while intrinsic attributes are internal self-satisfying and fulfilling drivers. Amotivation refers to a lack of motivation (Deci & Ryan, 2013). Intrinsic motivation is more positive and autonomous than the other attributes, and these attributes are not exclusive motivational states; instead, they exist on a self-determined continuum (Fong, 2022). Kotera, Conway and Van Gordon (2019) opine that intrinsically motivated students usually demonstrate a high level of motivation for schooling and display higher subjective wellbeing, whereas extrinsically motivated students demonstrate low interest in schooling (Bailey & Phillips, 2016). Amotivation, on the other hand, is explained as a situation where a student is simply unmotivated, and this is related to poor mental health (Bailey & Phillips, 2016). This present study's model of adolescents' school motivation is also grounded on Deci and Ryan's (2013) self-determination theory. In this study, four motivational components are essential, namely cognitive, success, social and failure avoidance motivation, and these are components of both intrinsic and extrinsic motivation attributes.

### **Factors of school motivation**

#### *Cognitive motivation*

The cognitive components of the school motivation scale consist of the students' attributes of seeking mastery, acquiring new knowledge, being interested in solving complex problems, and being interested in complex school subjects. The inclusion of the cognitive attribute in the school motivation scale is premised on the assumption that cognitive ability is critical to the attainment of the sustainable development of societies and is a requirement for the next generation of youths who need to be able to solve complex social problems in the 21<sup>st</sup> century. Evidence abounds that there is correlation among emotional promoters, logical thinking, imagination, and cognitive stimuli (Abdulla et al., 2018). Lubart and Guignard (2004) state that cognitive and specific skills are required to perform creative work. This justifies the fact that the cognitive attribute fuels school motivation, and individual schoolgoing adolescents with the cognitive attribute will be motivated to solve complex problems and be interested in acquiring new knowledge. According to the SDT, this is intrinsic behaviour (Ryan & Deci, 2020).

#### *Success motivation*

The second component of school motivation that was under consideration in this study was success motivation. Eccles and Wigfield (2020) opine that success expectancy is the belief of an individual about how well they will perform in a future task. Past studies have established that the success expectancy attribute energises and motivates an individual to perform a task, improves an individual's confidence, and increases their engagement and performance (Feldon et al., 2019; Schunk & DiBenedetto, 2020, Ryan & Deci, 2017; 2020). Success expectancy domiciles in extrinsic behaviour and is driven by external factors such as grades and socioeconomic values. This study hypothesised that success expectancy would predict the school motivation of schoolgoing adolescents. That is, that an individual adolescent who was success driven would likely be motivated towards schooling.

#### *Social motivation*

The social attribute was another component of school motivation that was considered in this study. The social aspect of motivation is believed to influence people's desirable outcomes since it includes modelling, relatedness, and social comparisons (Hattie, Hodis & Kang, 2020). The social attribute explains the feeling of being connected or related to socially accepted values as well as to loved ones and is based on observations of models and other experiences (Ryan & Deci, 2020; Schunk & DiBenedetto, 2020). Although there

is a paucity of research that focuses on the link between the social attribute and school motivation, Hattie et al. (2020) suggest that more attention is needed on the social aspect of school motivation. This social aspect involves belongingness, social affiliation, social assistance, social approval, pro-social activities, social attractiveness, social solidarity, social power, social responsibility, and social status goals in classrooms (Watkins & Hattie, 2012). Socially motivated adolescents are expected to perceive schooling as their duty to society, as a way to access or take part in social events, and as a way to connect with friends at school.

#### *Avoidance of failure*

Avoidance of failure or failure avoidance was the last school motivation parameter that was of interest in this study. Failure avoidance is considered an attribute that involves a fear of failing and a dislike of evaluative events (Heimerdinger & Hinsz, 2008). That is, an individual with a high level of failure avoidance has an increased motivation to avoid failure, such that if there is the possibility of failing a task, avoiding such task will be perceived as important. Early motivation research concentrated on approach motivation, with limited attention paid to avoidance motivation. While the former explains an individual's behaviour orientation shaped towards positive outcomes or the desire to succeed, the latter is directed towards negative outcomes. Hence, the chances of an adolescent with failure avoidance traits being motivated towards schooling are likely to be very low (Heggstad & Kanfer, 2000). We were specifically interested in failure avoidance traits because adolescents' motivation towards schooling could be connected to examination anxiety, performance worry, and/or fear of failure. Also, there was scanty empirical evidence on failure avoidance motivation as a component of the adolescent school motivation.

#### **Current study**

The authors recognize the significance of scale development and validation, encompassing several crucial processes (Badenes-Ribera et al., 2020; Boateng et al. 2018). According to Boateng and colleagues (2018), three phase of scale development was identified that span through nine steps. During the initial phase, items are generated, and their content validity is evaluated. Moving into the second phase, the scale is crafted, involving steps such as pre-testing questions, survey administration, item reduction, and an examination of the scale's factor structure using confirmatory factor analysis (CFA). CFA provides a more comprehensive evaluation of the construct validity of the instrument, scrutinizing relationships between items and latent constructs and establishing convergent and discriminant validities (Prudon, 2015). CFA specifically aims to assess the underlying factor structure of a measurement instrument, confirming that items within the instrument indeed load onto the expected factors or constructs (Prudon, 2015; Wetzel, 2012). In the third and final phase, scale evaluation takes place, encompassing tests on the number of dimensions, reliability, and validity. However, it is crucial to note that the authors' intent in this study is not to validate adolescents' school motivation scale through the aforementioned process. Instead, their goal is to establish the internal consistency of the Adolescents' School Motivation Scale ensuring that the items measure what they intend to in this context "the identification of school motivation in Kazakhstani young people" and to determine if there is any correlation between the four factors of adolescents' school motivation schools.

In our search for a measurement tool for adolescents' school motivation that is compatible with the uniqueness of Kazakhstani youth, the authors developed a component of the school motivation scale. Our research questions were two-fold:

Does adolescent school motivation measuring tool possess the required internal structure for the used secondary school student?

Was there any correlation between the four factors of adolescents' school motivation?

### Methodology

The study design was a quantitative research approach rooted within an instrumental design. This design falls within the descriptive study design. A study is instrumental when it is focused on developing new or modifying old items (International Centre for Educational Evaluation, 1982). The participants were 489 students who completed the ASMMI. The gender distribution was 58.4% female and 41.6% male. The mean age was 14.82 years, with a standard deviation of 1.209.

A self-report adolescents' school motivation measuring tool was developed by the authors. The questionnaire initially comprised of 80 items, with each of the components having 20 items each in a 5-point Likert response format ranging from: 1 = "never true about me"; 2 = "rarely true about me"; 3 = "sometimes true about me"; 4 = "often true about me"; and 5 = "always describes me very well". The items represented four components (cognitive, success, social and failure avoidance) or traits of motivated individuals, as explained earlier. Following factor loading, 45 items that rotated above 0.50 were retained. The cognitive component thus had 11 items, success had 10 items, the social component had 11 items, and failure avoidance had 13 items respectively.

### Ethical Approval

Ethical clearance was granted by relevant research institutions. The authors adhered to all the terms as contained in the institutional guidelines and in accordance with the international ethics of research as applicable to human participants. The principles of the schools were notified of the study and their permission was sought. The authors then sent the Informed Consent Form requesting the parents/guardians' signatures of consent to the students' parents/guardians a week before distributing the questionnaires. The parents/guardians were assured that the information gathered would be used for research purposes only. The participants were assured of the confidentiality of the information provided. Participants were informed that there were no right or wrong answers as their responses were expressions of their perceived potential. The authors also assured the participants that the information gathered would be used for research purposes only. The data collection spanned from September 2022 to March 2023, covering a period of six months.

The data collected was entered into the IBM SPSS Statistics 26.0 and AMOS 26.0 software and analysed. Factor analysis was performed using the Confirmatory factor analysis (CFA), the Promax oblique rotation, and the unweighted least squares estimation methods. The justification for the choice of this methodology was the need to ascertain if the items in each latent factor were true measures of adolescents' school motivation, and because the scale was a new one and thus had no theoretical factor model (Nunnally & Bernstein, 1994). The following criteria were used for factor retention: the Guttman-Kaiser criterion, with a factor saturation of higher than 0.50; parallel analysis; interpretability criteria; and scree plots. The Cronbach's alpha coefficient was used to measure the internal consistency. Structural equation model (SEM) analysis was performed to confirm the relationships between the motivation subscales. The maximum likelihood of estimation discrepancy was applied, while the goodness of the fit of the models was based on the Chi-square test. Some argue that a Chi-square result of  $\leq 2$  is an acceptable good fit (Ullman, 2006). Some like Kline (1998) say that  $\leq 3$  is acceptable, while other researchers such as Schumacker and Lomax (2004) allow values as high as 5 to indicate that a model is an

adequate fit. Technically there is no consensus on the acceptable cut-off value for the Chi-square, except that it should not be significant ( $p > 0.05$ ) (Byrne, 2013). A root mean square error of approximation (RMSEA) result of  $\leq .06$  is an acceptable cut-off for a good model fit (Hu & Bentler, 1999). When looking at other acceptable test indices such as the goodness of fit index (GFI), the average goodness of fit index (AGFI), the Tucker-Lewis index (TLI), and the comparative fit index (CFI), the acceptable baseline is  $>0.90$ , but it is better at  $>0.95$  for a more reasonable fit.

## Findings

The aim of the study was to establish the adolescents' school motivation instrument's internal structure for measuring their motivation and to confirm the internal structure of the instrument. The results were interpreted to determine if they satisfied the assumptions about the factors' structures and to confirm the internal structure of the newly developed ASMMI. Table 1 shows that the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's test of sphericity were used to test the suitability of the data for exploratory factor analysis. A KMO value of 0.926 and a Bartlett's test of sphericity result of  $\chi^2 = 16061.022$ ,  $p < 0.01$  indicated that the data was adequate for factor analysis.

**Table 1.** Showing the measures of simple adequacy using the KMO and Bartlett's test

|   |                    |           |
|---|--------------------|-----------|
| Kaiser-Mayer-Olkin measure of sampling adequacy |                    | .926      |
| Bartlett's test of sphericity                   | Approx. Chi-square | 16061.022 |
|   | Df                 | 3160      |
|   | Sig.               | .000      |

As seen in Table 1 depicting the fitness of the scale, Bartlett's test of sphericity was significant. This implied good factorability potential. This exploratory analysis was used on the 80 items to identify a succinct set of factors and to assess the construct internal structure of the scale using principal axis factoring with varimax rotation. A total of 35 items were dropped due to low loadings or cross-loadings, while 45 items that rotated above 0.50 were retained as presented in Table 2.

The Guttman-Kaiser criterion (eigenvalues greater than 1 were retained) and a scree plot test were conducted in order to "clean the model up". When determining the number of factors to be retained in the scale, the eigenvalues are used to derive factor loadings, which indicate how strongly certain items are associated with certain factors. Loadings of less than 0.30 are usually considered weak. All factor loadings showed values higher than 0.5 for their main factor (see Figure 1).

Confirmatory factor analysis (CFA) was carried out using structural equation modelling (SEM) in order to confirm the internal structure of the measurement. The result showed that the Chi-squared was equal to 3, which was acceptable but not significant ( $\chi^2 = 3.099$ ;  $df = 96$ ;  $p = 0.01$ ). This meant that the model was a reasonable fit. The measurement model fit indices revealed that only the RMSEA ( $p = 0.066$ ) fell within the acceptable baseline of  $<0.08$ , which implied a good fit of the model. Other measurements of the model fit indices did not meet the acceptable statistical conditions of a good model fit (GFI = 0.765; AGFI = 0.741; RMR = .122; TLI = 0.662; CFI = 0.680). It was assumed that the GFI and AGFI tests were not more preferred indices of the goodness-of-fit since they could yield meaningless negative values (Shadfar & Malekmohammadi, 2013).

Table 2. Rotated Component Matrix

| S/N | Items | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10    | 11   | 12   | 13   | 14   | 15   | 16   | 17   | 18   | 19 |      |
|-----|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|------|------|------|------|------|------|------|----|------|
| 1   | CM19  | .713 |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 2   | SM10  | .709 |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 3   | SM11  | .662 |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 4   | SM14  | .631 |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 5   | SM18  | .614 |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 6   | CM20  | .602 |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 7   | CM18  | .565 |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 8   | SM20  | .564 |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 9   | CM17  | .544 |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 10  | FA10  |      | .742 |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 11  | FA13  |      | .707 |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 12  | FA11  |      | .586 |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 13  | FA18  |      | .546 |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 14  | CM3   |      |      | .665 |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 15  | CM2   |      |      | .647 |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 16  | CM4   |      |      | .552 |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 17  | CM5   |      |      | .535 |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 18  | SOC12 |      |      |      | .798 |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 19  | SOC10 |      |      |      | .756 |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 20  | SOC11 |      |      |      | .691 |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 21  | SM17  |      |      |      | .558 |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 22  | SOC8  |      |      |      |      | .735 |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 23  | SOC9  |      |      |      |      | .655 |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 24  | CM12  |      |      |      |      | .508 |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 25  | SOC6  |      |      |      |      |      | .731 |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 26  | SOC18 |      |      |      |      |      | .634 |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 27  | SM15  |      |      |      |      |      | .542 |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 28  | FA5   |      |      |      |      |      |      | .638 |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 29  | FA3   |      |      |      |      |      |      | .582 |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 30  | FA7   |      |      |      |      |      |      | .513 |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 31  | FA12  |      |      |      |      |      |      | .504 |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 32  | SOC2  |      |      |      |      |      |      |      | .655 |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 33  | SOC1  |      |      |      |      |      |      |      | .549 |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 34  | SOC3  |      |      |      |      |      |      |      | .512 |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 35  | CM15  |      |      |      |      |      |      |      |      | .673 |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 36  | FA9   |      |      |      |      |      |      |      |      |      | -.672 |      |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 37  | FA17  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       | .670 |      |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 38  | SM6   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      | .628 |      |      |      |      |      |      |    |      |
| 39  | CM9   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      | .674 |      |      |      |      |      |    |      |
| 40  | SM12  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      | .672 |      |      |      |      |    |      |
| 41  | FA14  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      | .721 |      |      |      |    |      |
| 42  | SM19  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      | .746 |      |      |    |      |
| 43  | SOC5  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      | .562 |      |    |      |
| 44  | FA2   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      | .590 |    |      |
| 45  | FA4   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |       |      |      |      |      |      |      |      |      |    | .764 |

The inter-correlation among each component of adolescents' school motivation was examined further, and table 2 reveals that there was a close, strong correlation between cognitive motivation and success motivation ( $r=0.95$ ), which meant that some items were closely related with each other. Cognitive motivation was found to have the strongest relationship with success motivation. This was followed by cognitive motivation and social motivation ( $r=0.73$ ). Success motivation and social motivation ( $r=0.73$ ) had an equal relationship, followed by social motivation and failure avoidance motivation which had a very low ( $r=0.03$ ) correlation. However, cognitive motivation and failure avoidance motivation showed a negative correlation ( $r= -0.15$ ), as did failure avoidance with success motivation ( $r=-0.19$ ), which implied that the items showed divergent correlations with social, success and failure avoidance motivation.



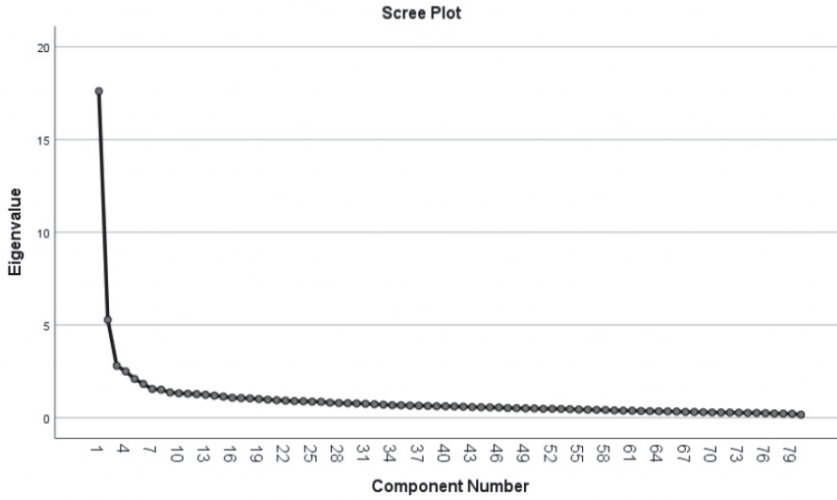


Figure 1: scree plot

Figure 1: Showing the study model and screen plot

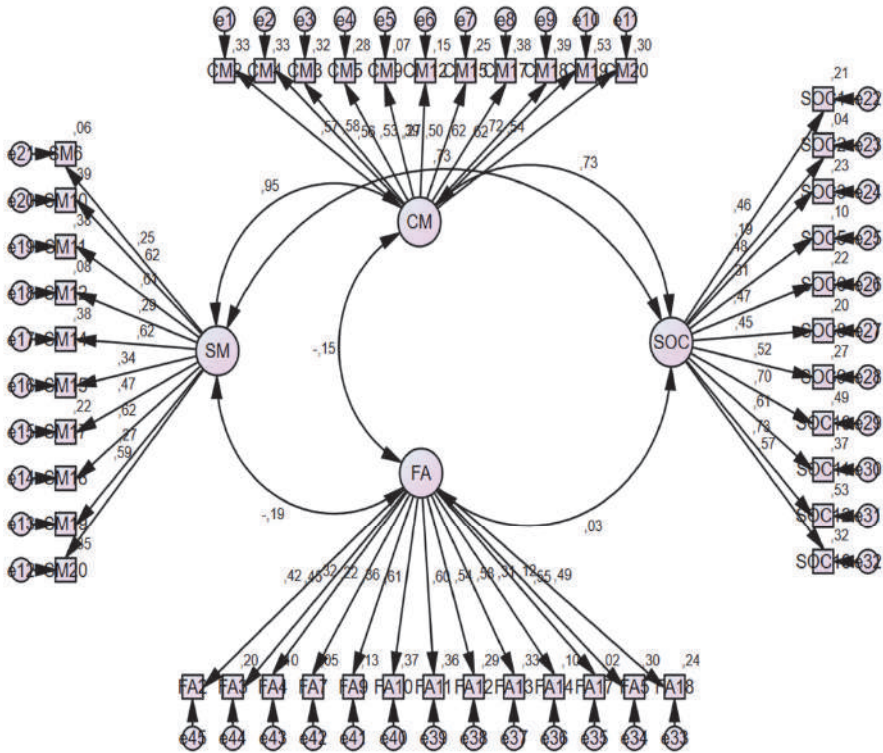


Figure 2: Adolescents' school motivation model

Activate Window

## Discussion

This study assessed the component structure of the adolescents' school motivation questionnaire after the events of the COVID-19 pandemic that led to a shift in all facets of life including social, economic, as well as education activities. Findings from the confirmatory factorial analysis carried out showed that the four-component structure (cognitive, success, social and failure avoidance motivation) of the measurement was valid and reasonably fit to assess the school motivation levels of unmotivated adolescents. This addressed the concern of the first research question, which was to establish internal consistency and confirm the structure of the school motivation questionnaire for students. The findings justified each component evaluated by the ASMMI, that represented four factors and indicated the four-dimensional structure of the questionnaire. This factor solution substantiated the expanded general school motivation questionnaire's construct, which focused not only on science motivation but also encompassed non-science aspects such as cognitive, success, social and failure avoidance attributes. This finding was supported by past studies on the need to develop a general school motivation measure since the existing school motivation measure was limited to science students' motivation only (Byrne, 2013; Conrady & Bogner, 2022; Glynn et al., 2011; Hu & Bentler, 1999; Schumm & Bogner, 2016; Shadfar & Malekmohammadi, 2013). Although there are differences of opinion regarding the acceptable cut-off values when testing Chi-squares in a model (Byrne, 2013).

Motivation plays a significant role in the realisation of healthy societies and future sustainable development, a skill that is essential in developing the next generation of young people who can deal with complex social challenges and ensure healthy societies (Mngomezulu et al., 2021). Education stakeholders need to understand the nature of adolescents' lack of motivation to respond adequately to current and future challenges, and provide the support necessary for building resilience. The current researchers sought to identify an appropriate tool with which to assess motivation at school and identified the ASMMI as suitable. They launched the ASMMI in the post-pandemic era to identify unmotivated students, so as to provide motivating environments for the achievement of academic success. The findings of this study substantiated the self-determination theory of motivation adopted in this study. The theory states that motivation comprises of extrinsic, intrinsic and amotivation attributes (Deci & Ryan, 2013; Fong, 2022; Kotera et al., 2019). The four components of school motivation considered in this study were rooted deeply in the intrinsic as well as extrinsic motivation attributes of the adolescents.

The study established that intercorrelation existed among the components of the hypothesised adolescents' school motivation factors. The role of social motivation was evident by its correlation with cognitive motivation in this study. Success motivation also correlated strongly with cognitive motivation. The relationship between social motivation and cognitive motivation in this study may be attributed to the distinction between cognitive motivation, which is typically regarded as an inherent quality, and success, which is often perceived as an external factor (Eccles & Wigfield, 2020). The interrelationship explains the fact that school motivation could be influenced by both intrinsic and extrinsic drivers. This finding gives credence to past studies that established success expectancy as an extrinsic attribute driven by external factors such as grades and socioeconomic values, while cognitive motivation is attributed to energy that motivates, improves individuals' confidence, and increases engagement and performance (Feldon et al., 2019; Schunk & DiBenedetto, 2020; Ryan & Deci, 2017; 2020).

The social and success components of the ASMQ had equal inter-correlation with cognitive motivation, while failure avoidance had low inter-corelation with cognitive, social and success motivation. In this case, grade motivation became an extrinsic factor

of motivation influenced by social factors. This finding supports the position of other studies that claim that the social aspect of motivation involves belongingness, social affiliation, social assistance, social approval, prosocial behaviour, social attractiveness, social solidarity, social power, social responsibility, and the social status needed for goals achievement (Conradty & Bogner, 2022; Hattie et al., 2020; Heimerdinger & Hinsz, 2008; Watkins & Hattie, 2012).

## Conclusion

Twenty-first century society in the post-pandemic era requires young people who are not only academically excellent but also socially motivated and success driven. The need for the next generation to be equipped with both cognitive and social competencies in order to face the challenges of a sustainable healthy society cannot be overemphasised. The measuring tool developed in this study for the assessment of school motivation will be a great asset for use to identify and equip cognitively and socially motivated young people for the achievement of this goal. The present study confirmed the ASMMI as an assessment tool for use in addition to the science motivation and general school motivation tests that emphasise science orientation and self-efficacy for learning motivation.

Of particular importance in this study's findings was the relationship between the success component (which reported the strongest inter-correlation) and cognitive motivation. This was followed by the correlation between the cognitive and social components. Failure avoidance, on the other hand, correlated negatively with the components of self-efficacy and creativity. The results indicated that promoting success also supported cognitive and social motivation, resulting in the school readiness of adolescents. The study's findings established that the ASMMI was a good fit as a model for school going adolescents who could be discouraged and have lost motivation to learn while exhibiting failure avoidance behaviour. Given these findings, it is evident that the responsibility for enhancing success and the cognitive and social mindset of adolescents' rests with all educational stakeholders, and not just with teachers alone. It is fundamental to mention that further investigation of the instrument's validity is necessary to assess its accuracy and convergent and discriminant validities. The lack of these results may serve as a limitation to the generalizability of this study. Future studies should therefore consider this shortcoming.

This present study considered cognitive, success, social and failure avoidance motivation as the components of school motivation. The authors recognise that there could be other indicators for school motivation, such as individuals' career motivation, self-efficacy, and personality, and the school environment itself. These factors could perhaps be considered by future researchers, and this shortcoming could serve as a limitation to the generalizability of this study. Future studies could focus on appropriate interventions to enhance adolescents' cognitive, social and success competencies. The effects of the intervention could be assessed using the new ASMMI developed in this study.

## Acknowledgments

The authors acknowledge the financial support provided by the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan who funded the study. The grant number is: OR 11465474 "Scientific foundations of modernization of education and science" (2021-2023).

### Conflict of Interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

### Informed Consent

Prior to the administration of questionnaire, the authors ensured the students were given the Informed Consent Form requesting their parents/guardians' signatures of consent to the students' parents/guardians a week before distributing the questionnaires. The parents/guardians were assured that the information gathered would be used for research purposes only. Only those whose informed consent forms were signed and returned were allowed to participate in the study.

### Data availability

The datasets generated and/or analysed during the present study are available from the corresponding author upon reasonable request.

### References

- Abdulla, A. M., Runco, M. A., Alsuwaidi, H. N., & Alhindal, H. S. (2018). Obstacles to personal creativity among Arab women from the Gulf Cooperation Council countries. *Creativity. Theories-Research-Applications*, 5(1), 41–54. <https://doi.org/10.1515/ctra-2018-0003>
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399–402. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.111>
- Ardeleanu, A., Dorneanu, S., & Baltă, N. (2006). Marele dicționar al psihologiei [The Great Dictionary of Psychology]. Trei.
- Badenes-Ribera, L., Silver, N. C., & Pedroli, E. (2020). Scale development and score validation. *Frontiers in Psychology*, 11, 799. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00799>
- Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher education research & development*, 35(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quiñonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer. *Frontiers in public health*, 6, 149. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203807644>
- Conradty, C., & Bogner, F. X. (2022). Measuring Students' School Motivation. *Education Sciences*, 12(6), 378. <https://doi.org/10.3390/educsci12060378>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary educational psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Feldon, D. F., Callan, G., Juth, S., & Jeong, S. (2019). Cognitive load as motivational cost. *Educational Psychology Review*, 31, 319–337. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09464-6>
- Fong, C. J. (2022). Academic motivation in a pandemic context: a conceptual review of prominent theories and an integrative model. *Educational Psychology*, 42(10), 1204–1222. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2026891>
- Glynn, S. M., Brickman, P., Armstrong, N., & Taasobshirazi, G. (2011). Science motivation questionnaire II: Validation with science majors and nonscience majors. *Journal of research in science teaching*, 48(10), 1159–1176. <https://doi.org/10.1002/tea.20442>
- Hattie, J., Hodis, F. A., & Kang, S. H. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101865. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101865>

- Heggstad, E. D., & Kanfer, R. (2000). Individual differences in trait motivation: Development of the Motivational Trait Questionnaire. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 751–776. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00049-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00049-5)
- Heimerdinger, S. R., & Hinsz, V. B. (2008). Failure avoidance motivation in a goal-setting situation. *Human Performance*, 21(4), 383–395. <https://doi.org/10.1080/08959280802347155>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kline, R. B. (1998). *Structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Kotera, Y., Conway, E., & Van Gordon, W. (2019). Ethical judgement in UK business students: Relationship with motivation, self-compassion and mental health. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17, 1132–1146. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-0034-2>
- Kotera, Y., Taylor, E., Fido, D., Williams, D., & Tsuda-McCaie, F. (2023). Motivation of UK graduate students in education: Self-compassion moderates pathway from extrinsic motivation to intrinsic motivation. *Current Psychology*, 42(12), 10163–10176. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02301-6>
- Lubart, T., & Guignard, J.-H. (2004). The Generality-Specificity of Creativity: A Multivariate Approach. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 43–56). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10692-004>
- Mngomezulu, M. S., Lawrence, K. C., & Mabusela, M. S. (2021). Recruiting competent teachers in South Africa for a sustainable future: The role of school governing bodies. *African Journal of Inter/Multidisciplinary Studies*, 3(1), 217–228. <https://doi.org/10.51415/ajims.v3i1.927>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1978). *Psychometric theory*. McGraw.
- Prudon, P. (2015). Confirmatory factor analysis as a tool in research using questionnaires: a critique. *Comprehensive Psychology*, 4, 03-CP. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2466/03.CP.4.10>
- Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Psychology press.
- Schumm, M. F., & Bogner, F. X. (2016). Measuring adolescent science motivation. *International Journal of Science Education*, 38(3), 434–449. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1147659>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary educational psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Seel, N. M. (Ed.). (2011). *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer Science & Business Media.
- Shadfar, S., & Malekmohammadi, I. (2013). Application of Structural Equation Modeling (SEM) in restructuring state intervention strategies toward paddy production development. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(12), 576. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v3-i12/472>
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement—replicating and extending previous findings. *Frontiers in psychology*, 10, 464340. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
- Ullman, J. B., & Bentler, P. M. (2012). Structural equation modeling. *Handbook of Psychology, Second Edition*, 2. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8701\\_03](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8701_03)
- Watkins, D., & Hattie, J. (2012). Multiple goals in a Hong Kong Chinese educational context: An investigation of developmental trends and learning outcomes. *Australian Journal of Education*, 56(3), 273–286. <https://doi.org/10.1177/000494411205600306>
- Wetzel, A. P. (2012). Factor analysis methods and validity evidence: a review of instrument development across the medical education continuum. *Academic Medicine*, 87(8), 1060–1069. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31825d305d>

Wentzel, K. R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. In *Interpersonal relationships in education* (pp. 17–36). Brill. <https://brill.com/display/title/37886>

Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2009). Promoting motivation at school: Interventions that work. *Educational Psychologist*, 42, 187–194.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006). *Development of achievement motivation*. Hoboken.

**Appendix**

School Motivation Questionnaire

Full name \_\_\_\_\_  
 school \_\_\_\_\_ class \_\_\_\_\_  
 Age \_\_\_\_\_ (years) \_\_\_\_\_ (Male/Female)  
 Nationality \_\_\_\_\_ Date of completion \_\_\_\_\_

**Keys:**

On the submitted form, in the line with the statement, mark one of the numbers from 1 to 5 (point), which have the following interpretation: score –  
 low value of manifestation of quality  
 point - a manifestation of quality below average  
 points - the average value of the manifestation of quality  
 points - manifestation of quality above average  
 points - a pronounced manifestation of quality

| <i>№</i> | <i>Cognitive motivation</i>   | <i>Score</i> |
|----------|---|--------------|
|          | During my studies, I master new skills.   |              |
|          | Learning new material allows me to develop new skills                                   |              |
|          | Studying at school allows me to gain deep knowledge                                     |              |
|          | Studying at school allows me to expand my horizons                                      |              |
|          | I like to acquire knowledge on my own   |              |
|          | I follow the classes of famous teachers on social networks                              |              |
|          | I need to know the essence of phenomena, their origin                                   |              |
|          | I study to understand the cause and effect relationships of patterns                    |              |
|          | I am interested in the general principles of phenomena operating in various conditions  |              |
|          | I am interested in complex topics in school subjects                                    |              |
|          | I like to solve complex problems that my classmates can't handle                        |              |
|          | Success Motivation  |              |
|          | I always belief I can earn grade of A   |              |
|          | The more difficult the exercise, the more confident I am to perform well.               |              |
|          | For myself, I belief in achieving hard tasks.   |              |
|          | I am always responsible for my grades.  |              |
|          | Study makes me competitive  |              |
|          | I am optimistic about excelling in future tasks   |              |
|          | I belief if one works hard, one can succeed   |              |
|          | When solving complex problems, I take the initiative                                    |              |
|          | I objective criticism addressed to me   |              |
|          | If I get a bad grade, then it makes me study herder and search for the correct answers. |              |
|          | Social Motivation   |              |



| № | <i>Cognitive motivation</i>   | Score |
|---|---|-------|
|   | In the classroom, I want to meet the teacher's general learning requirements                          |       |
|   | I study because it is important for my parents  |       |
|   | Studying well is the duty of every student to society   |       |
|   | I like studying because I have many friends at school   |       |
|   | When I study, I like to get good grades.  |       |
|   | I like to take part in the social life of the school  |       |
|   | Schooling will make me to take part in social events  |       |
|   | If I study well, I will have a prosperous life  |       |
|   | A good study guarantees me admission to the university  |       |
|   | If I study well, I will earn good money in the future   |       |
|   | At school, I want the teacher to speak positively about me  |       |
|   | Failure avoidance Motivation  |       |
|   | If I can't solve a problem, I immediately lose interest in it.  |       |
|   | I'm afraid of criticism   |       |
|   | I believe that it is impossible to succeed in all subjects  |       |
|   | School makes me afraid  |       |
|   | I don't enjoy my schooling  |       |
|   | Studying at school weighs me down   |       |
|   | I experience academic failure more often than success   |       |
|   | It can be said about me that unfortunate circumstances haunt me through life                          |       |
|   | At school, I am overcome with despair and loss of strength when I do not know the answer to questions |       |
|   | I will not be able to achieve high results in my studies  |       |
|   | If I can't solve a problem, the circumstances are to blame  |       |
|   | I prefer to set easy or slightly difficult goals.   |       |
|   | I am always pessimistic when solving problems.  |       |

# Advancing an Integrative AI-assisted Adaptive Learning Environment for Teacher Education: Case of the BRICS Countries

Moloud Mohammadi

*Karlsruhe Institute of Technology, Karlsruhe, Germany*

*E-mail: Mohammadi.moloud@gmail.com*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7848-1869>*

DOI: 10.26907/esd.19.4.07

EDN: KLGRXO

*Submitted: 1 March 2024; Accepted: 1 July 2024*

## Abstract

Integrating artificial intelligence (AI) into teacher professional development (PD) is a promising way to enhance teaching practices and foster innovation in education. However, the development and adoption of AI-based educational platforms face unique challenges in the BRICS region, including technological infrastructure and cultural diversity. This study aimed to identify key aspects of teaching in developing an integrative AI-assisted adaptive learning environment (ALE) in the region. Theoretical methods were used along with qualitative analyses of in-depth interviews and focus group discussions of 36 professors, researchers, and experts from Iranian universities. The findings of this study provided perspectives on the feasibility and effectiveness of developing a joint AI-ALE platform, emphasizing the importance of contextualizing AI initiatives and educational approaches to the needs and constraints of each country and underscoring the significance of local training programs, understanding areas of growth, clarifying values and cultures to be shared with other parties, designing educational resources compatible with collaborative platforms, and overcoming technological barriers. The study provided recommendations on capacity building and joint partnerships for educational innovation, and the development of AI-based teaching practices to open up new opportunities for PD of the next generation of educators for the digital landscape in the BRICS area.

**Keywords:** adaptive learning environment, AI Integration, teacher education, teacher professional development.

# Развитие интегративной адаптивной среды обучения с использованием искусственного интеллекта для подготовки учителей в странах БРИКС

Молуд Мохаммади

*Технологический институт Карлсруэ, Карлсруэ, Германия*

*E-mail: Mohammadi.moloud@gmail.com*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7848-1869>*

DOI: 10.26907/esd.19.4.07

EDN: KLGRXO

*Дата поступления: 1 марта 2024; Дата принятия в печать: 1 июля 2024*

## Аннотация

Интеграция искусственного интеллекта (ИИ) в профессиональное развитие учителей (ПД) является многообещающим способом улучшения практики преподавания и содействия ин-

нованиям в образовании. Однако разработка и внедрение образовательных платформ на основе ИИ сталкиваются в регионе БРИКС с проблемами, связанными с технологической инфраструктурой и культурным разнообразием. Целью данного исследования было выявление ключевых аспектов преподавания в интегративной адаптивной среде обучения (АСО) с использованием ИИ. Теоретические методы использовались в совокупности с качественным анализом интервью и обсуждений в фокус-группах 36 профессоров, исследователей и экспертов иранских университетов. Результаты данного исследования демонстрируют перспективы реализации совместной платформы ИИ-АСО и ее эффективность: доказана важность контекстуализации ИИ и образовательных подходов к потребностям и ограничениям каждой страны; показана значимость местных программ обучения, национального понимания областей роста, определения ценностей и культурных особенностей, которыми следует поделиться с другими сторонами; выявлены пути разработки образовательных ресурсов, совместимых с общими платформами, с целью преодоления технологических барьеров. Исследование содержит рекомендации по наращиванию потенциала сотрудничества в целях образовательных инноваций, по разработке на основе искусственного интеллекта методов обучения, которые откроют новые возможности для профессионального развития следующего поколения педагогов в цифровом пространстве региона БРИКС.

**Ключевые слова:** адаптивная среда обучения, ИИ интеграция, педагогическое образование, профессиональное развитие педагогов.

## Introduction

AI has proven to be a transformative force in accelerating some sectors, including education. The development of AI has led to improvements and innovations that have impacted human life, with education being an essential component of social and individual development. One of the main effects of this technology is improving educational accessibility and acceptability, which has a significant impact on educational structures and schools. AI transformations not only bring about changes in economic, cultural, social, and technological aspects but also improve the quality of life and general conditions of citizens through the promotion of education, which prepares professionals with a high level of expertise and skills necessary to work in a dynamic digital environment (Kabudi et al., 2021; Wollny et al., 2021).

The BRICS-2025 economic cooperation strategy has introduced digital transformation as one of the most important areas of cooperation between countries. The BRICS countries have made significant gains in bridging the digital divide and developing digital skills (Pletyago & Antonova, 2023). Deepening cooperation and leveraging the collective experiences of these countries creates an innovative synergy for the sustainable development of important sectors, including education through digital technologies. Focusing on education, AI is considered an effective tool in smart education that affects adaptive-personalized learning experiences, smart administrative systems, and automated assessment and collaboration (Kabudi et al., 2021; Kamalov et al., 2023; Wollny et al., 2021). The use of AI technologies in education results in an adaptive learning environment that intelligently customizes content, resources, and learning activities to fit the unique preferences and needs of each student. By analyzing student data, these systems make intelligent decisions to provide personalized learning experiences, optimize learning outcomes, and enhance student engagement (Gligorea et al., 2023). This integrative approach in teacher education improves to a new level of capacity building and supporting educational goals tailored to students' needs.

The development of an Integrative AI-assisted Adaptive Learning Environment (IA<sup>2</sup>LE) is of great importance for the professional training of teachers since it provides facilities that help teachers improve their professional competencies and provide more engaging learning environments for students. Such environments are equipped with data collection tools, data analytics libraries, personnel adjustments, and educational optimization opportunities that lead to improved quality of teaching and learning.

Second, an IA<sup>2</sup>LE enables teachers to develop the technical and technological skills needed to teach in today's digital world. Using AI technologies and advanced digital tools such as learning management systems, content creation tools, and collaboration platforms, teachers can provide diverse and dynamic learning experiences for students. Third, an IA<sup>2</sup>LE allows teachers to easily respond to the changing needs of students and the learning environment. These tools use custom settings, adaptive learning algorithms, prompt-effective feedback mechanisms, and advanced learning resources to help teachers deliver effective and flexible instruction.

In summary, the development of an IA<sup>2</sup>LE for teacher training as a powerful tool for improving the quality of education and promoting technical and advanced skills can play a determinant role in digital education. This study tried to suggest a development model of an IA<sup>2</sup>LE to facilitate professional development (PD) among the BRICS countries.

### Literature review

Integrating AI into educational systems transforms the way students learn, teachers train, and institutions function. AI algorithms can also transform the educational landscape, bridge gaps, and provide a more effective, engaging, and inclusive learning environment. The concept of adaptive learning is based on the fact that students have different backgrounds, learning preferences, and cognitive abilities (Gligorea et al., 2023). Older learning platforms often offer the same content and activities to all students, regardless of their unique characteristics and needs. This approach may lead to frustrating learning experiences, as some students may find the content too difficult or too easy, leading to a lack of engagement or limited progress (Gligorea et al., 2023). Intelligent personalized learning, where instruction is adapted to each student's specific learning needs and preferences, makes it possible to match learning needs and gain individual learning experiences using adaptive learning algorithms (Kamalov et al., 2023). Personalized learning platforms called "adaptive learning systems" (ALSs) can be used to deliver lessons that are adapted to students' learning styles and preferences, as well as the order and difficulty level of tasks (Gligorea et al., 2023; Wang et al., 2020). Adaptive learning promotes self-paced learning, provides targeted support, and provides a more effective and engaging learning environment (Pliakos et al., 2019). Integrated with AI data mining techniques, such learning systems allow for continuous improvement by identifying strengths and weaknesses, and generating personalized recommendations and interventions which is known as learning analytics (LA) (Chen et al., 2020; de Sousa et al., 2021).

AI in education emerges from the combination of the fields of computer science, statistics, and education. In addition to these three areas, AIED is an interdisciplinary field that also includes cognitive psychology and neuroscience. Among them, the importance of educational data mining, learning analytics (LA), PD, and computer-based education is highlighted (Chen et al., 2020; de Sousa et al., 2021; Kamalov et al., 2023). LA is defined as a systematic process that measures, collects, analyzes, and finally reports information about the learning process and its environments. The main goal of this process is a deeper understanding of the learning process and its optimization, as well as to improve educational environments (Chen et al., 2020). Using AI technologies, learning analytics examines statistics, visualization, discourse analysis, and social networks, and tries to identify patterns, relationships, and differences in learning data (Romero & Ventura, 2013). These technologies can automatically identify important relationships and features in learning data and analyze information more accurately and efficiently by relying on clustering data mining algorithms. In addition, by using AI algorithms, it is possible to automatically recognize learning patterns and optimize educational processes in diverse

educational environments. As a result, AI technology has an important function as a key tool in improving and optimizing LA, helping teachers' PD, and improving the quality of teaching and learning (Chen et al., 2020).

Moreover, teachers' PD is defined as the process of improving and upgrading the skills, knowledge, and abilities of teachers in various educational fields, which today is influenced by AI technology (Kuhl et al., 2019; Tammets & Ley, 2023). This process includes training teachers about the optimal use of digital tools and resources, the ability to analyze educational data using AI algorithms and methods, improving communication skills, and interacting with students through AI-based technologies. In addition, teachers' PD includes the education and training of concepts related to professional ethics in the use of advanced technologies, so that teachers can improve their productivity and effectiveness in the educational environment with responsibility and commitment and successfully meet the needs and challenges of education in the modern world.

The concept of teachers' PD in an adaptive learning environment through AI is inspired by the idea that each teacher has unique needs, abilities, and learning styles. Due to this diversity, a uniform approach to teacher training may not be able to meet the diverse needs of all teachers. However, the integration of AI in the teacher training process provides new possibilities (Jing et al., 2023). In the meantime, with the help of machine learning algorithms, adaptive learning systems can prepare and present educational content and activities in a personalized way that aligns with teachers' needs and preferences by analyzing their data. This not only increases the quality and efficiency of teachers' training but also enhances their motivation and satisfaction with the learning process (Gligorea et al., 2023; Green & Donovan, 2018; Pliakos et al., 2019). Therefore, PD in an AI-assisted environment can facilitate recognizing the strengths and weaknesses of each user and adjust teaching plans accordingly, and in this way, improve their knowledge and competencies, and the quality of teaching (Gligorea et al., 2023; Green & Donovan, 2018; Pliakos et al., 2019).

As the adoption of AI-enabled learning environments for teacher education expands, it is even more important to understand how these environments can help improve teachers' knowledge and abilities. One of the strengths of these environments is that by carefully analyzing each teacher's data, they can offer a personalized learning path that is built based on their needs and preferences. This personalized path can help teachers improve and expand their knowledge more effectively in the subjects that need reinforcement (Gligorea et al., 2023; Green & Donovan, 2018; Pliakos et al., 2019). Also, since these environments can dynamically react to each teacher's performance and progress, teachers can use continuous feedback to improve the quality of their teaching and learning (Gligorea et al., 2023; Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022; Wang et al., 2020). For example, if teachers need reinforcement in a certain area, the system can provide them with training resources and exercises that fit their needs, and then provide feedback on their performance and progress. This process helps teachers to continuously improve and acquire new knowledge and skills (Wang et al., 2020). As a result, learning environments compatible with AI can significantly improve the knowledge and abilities of teachers and, the quality of teaching and learning in schools and educational institutions.

### ***The Integrative Feature of an AI-assisted ALE for Teachers***

In the study of the integrative feature of an AI-assisted ALE, its effect on the knowledge axis can be mentioned. One of the updated models for conceptualizing the knowledge needed by teachers is the TPACK model, which is inspired by the original Schulmans' PCK model (1986). In revision, Graham (2011) pointed to three fundamental axes of TPACK, namely technological knowledge (i.e. computer, video, images, etc.),

pedagogical knowledge (i.e. teaching philosophy, methods, individual differences, learning styles, etc.), and content knowledge (i.e. science, geography, math, etc.). Graham emphasized that, in PD, a teacher needs to cultivate all three dimensions of knowledge, since the integration of content knowledge with the knowledge of related pedagogical issues is the necessity of teaching and their integration with technological knowledge is the prerequisite of today's teaching (Benson & Ward 2013; Çam & Erdamar Koç, 2021; Koehler & Mishra, 2008; Schmidt et al. 2008; Graham 2011). In short, the knowledge needed by teachers can be defined as follows:

- Pedagogical knowledge focuses on knowing and understanding the principles and methods of teaching and learning, including educational strategies, assessment techniques, classroom management, and understanding educational needs and styles. Teachers who are armed with strong pedagogical knowledge are highly capable of recognizing students' needs, designing effective learning experiences, and providing a supportive and inclusive learning environment.

- Technological knowledge refers to the understanding of how to effectively use technology tools and resources, and the skills and competencies necessary to improve the learning process, including how to use learning management systems, digital content creation tools, educational programs, and platforms. Teachers with strong technological knowledge are capable of seamlessly integrating technology into teaching and enhancing active learning.

- Content knowledge refers to the knowledge related to the subject area being taught, for example, the content knowledge of a language teacher includes a deep understanding of the concepts and principles of language teaching, theories and application of language skills, etc. Backed by strong content knowledge, such teachers can develop complex ideas, design and deliver structured learning, and make connections between concepts.

Therefore, the existence of the three types of pedagogical, technological, and content knowledge is essential for teachers, and their combination helps teachers become experts in their field and create dynamic and engaging learning experiences. By analyzing classroom data, AI provides more effective teaching methods and appropriate teaching materials, and by recognizing student behavior patterns, it helps teachers communicate better (Celik et al., 2022; Celik, 2022; Khosravi et al., 2022). This real-time feedback makes it possible to improve the teaching process and connect more closely with students, creating an intelligent learning environment.

In the BRICS-2024 region (Brazil, Russia, India, China, South Africa, Egypt, Ethiopia, Iran, and the United Arab Emirates), such AI-assisted learning environments can play a very significant role in developing common educational standards, training skilled teachers, and improving the quality of education. Considering the cultural and social diversity in these countries, the use of AI technologies can be applied in different ways to suit local needs and conditions. Additionally, these approaches can help improve access to education for more disadvantaged communities and expand educational opportunities. Also, by improving the knowledge and abilities of teachers in using technology and new educational experiences, it is possible to help improve the quality of teaching and learning of students in these countries. As a result, such learning environments, adapted to the specific needs and challenges of each BRICS member, can not only help improve educational systems and cultural and social progress in these countries but also integrate adaptive techniques and technologies into learning platforms and courses. Besides, these platforms use algorithms and AI to analyze student data, including their interactions with the platform, assessment results, and progress. Among the advantages of learning systems compatible with AI, one can mention creating a better learning environment, flexibility in time planning, providing immediate feedback, flexibility in controlling students' learning



experiences, and accelerating students' development. Also, the role of AI and machine learning in collecting and analyzing student data to provide personalized learning experiences is critical (Gligorea et al., 2023; Jing et al., 2023; Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022; Wang et al., 2020).

The problem of the present research was to specify the PD aspects in the digital age to fill the gap between the existing educational conditions and the ideal and dynamic states empowered by AI potentials and the practical realities of implementing such technologies in the BRICS countries. While AI promises a revolution in educational practices, the constrained infrastructure or the imposed political directions cause obstacles to its effective integration into teacher training. The purpose of this study was to identify the most influential factors affecting teachers' PD to provide a comprehensive model of advancing an IA<sup>2</sup>LE in the BRICS bloc, by identifying and balancing traditional education and considering cultural values and ethics with modern technological resources. This purpose also specified how the integrative nature of such a learning environment affects the PD of teachers and ultimately what advantages and difficulties its development faces. By addressing such objectives, this study seeks to identify the most fundamental aspects of developing collaborative professional platforms and providing insights and practical recommendations for educators, policymakers, and stakeholders in these countries. Given this backdrop, this study seeks to address the following research questions:

RQ1. How does the integrative element of an IA<sup>2</sup>LE affect teacher development?

RQ2. What are the main steps to be considered in developing an IA<sup>2</sup>LE for teachers?

## Methodology

### *Participants*

The education sector in Iran is divided into two main parts namely basic education (i.e. preschool, primary and secondary school), and higher education (i.e. university) which does not include professional training or short-time courses. In Iran, there are 16.5 million basic students (including more than 16 million Iranian and 500 thousand non-Iranian; 8.5 million girls and 8.9 million boys; and 100 thousand exceptional students) and 3.5 million university students (including more than 3.3 million Iranian and 60 thousand non-Iranian; 1.6 million women and 1.7 million men; and 25 thousand disabled students) (Presidency of the I.R.I Plan and Budget Organization, 2023; Ministry of Science, Research, and Technology, 2023). The number of teachers in basic education is 900 thousand while this number is more than 88 thousand in higher education. Although efforts have always been made to provide fully-trained teachers to teach this population, the education system has faced challenges in responding to the needs of the day. In this research, 36 university professors, researchers, and experts were asked to participate whose characteristics are presented in Table 1.

**Table 1.** *Demographic Characteristics of the Participants*

|                        | <i>Category</i>         | <i>N</i> |
|------------------------|-------------------------|----------|
| Gender                 | Female                  | 19       |
|                        | Male                    | 17       |
| Age                    | 29-33                   | 13       |
|                        | 34-38                   | 15       |
|                        | 39-43                   | 8        |
| Educational background | PhD in computer science | 7        |
|                        | PhD in education/ELT    | 16       |

|                         |                               |    |
|-------------------------|-------------------------------|----|
|                         | PhD in IT                     | 9  |
|                         | Master's in education/ELT     | 4  |
| Work Experience (years) | 5-9                           | 18 |
|                         | 10-14                         | 12 |
|                         | 15<                           | 6  |
| Current position        | Faculty member                | 24 |
|                         | Research scholar in education | 8  |
|                         | Data scientist                | 4  |
| Total                   |                               | 36 |

### *Instrumentation*

The interview protocol designed in this study included seven open-ended questions to examine the views of the participants about the theoretical-practical foundations, methods, and effects of designing and applying an IA<sup>2</sup>LE among BRICS members. Also, follow-up questions were asked to better understand the opinions, experiences, and views of the participants regarding current national directions and actions. At the beginning of the process, ethical considerations and confidentiality of the participants were ensured.

### *Design*

Theoretical methods (recognition and examination of variables based on previous philosophical, educational, psychological, and occupational literature), along with qualitative analysis of in-depth interviews and focused group discussions with university professors, researchers, and experts were used.

### *Procedure*

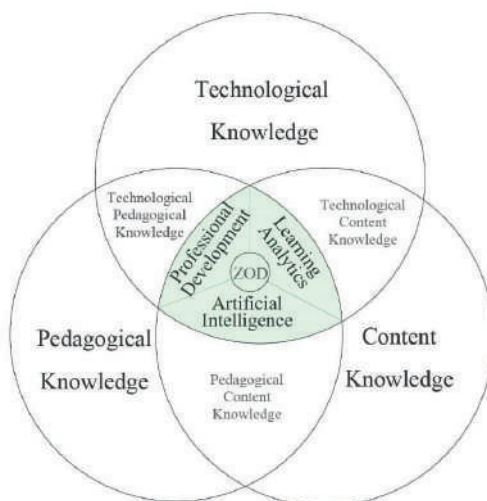
After studying the previous literature and the findings of other researchers, interviews with the participants were coordinated. To comply with the ethical guidelines for conducting interviews, the processes and objectives of the study were introduced to the participants and they were assured of the confidentiality and anonymity of their answers. After obtaining their informed consent, interviews were conducted within a time frame of 30 to 35 minutes, and three one-hour discussion sessions were held online, after which responses were immediately converted and categorized.

### *Data analysis*

The interviews were transcribed and then the open, central, and selective coding techniques were performed using MaxQDA. This way, convergent and frequent topics were sorted and classified, category labels were defined, central categories were integrated, and the main components were identified. Finally, to ensure the presented categories and model, the model was discussed and evaluated by participants as well.

## **Results**

To find out how an integrative element of an IA<sup>2</sup>LE affects teacher development (RQ1), the results of data analysis were categorized into two separate sets. Figure 1 summarizes the main findings of the study.



**Figure 1.** *The conceptual model of the integrative feature of an IA<sup>2</sup>LE in teacher education*

This Venn diagram can demonstrate how technological, pedagogical, and content knowledge are combined, as well as how they relate to PD, AI, and LA. In the center of the diagram, the triple meeting point of PD, AI, and LA is the Zone of Optimal Development (ZOD) for teachers to significantly improve their teaching effectiveness, skills, and knowledge. In this figure, technological knowledge (including the use of tools, platforms, and modern technologies in teaching and learning processes, e.g. facilities such as cloud computing, augmented reality, and the Internet of Things), pedagogical knowledge (including techniques, methodologies, and educational theories, from including traditional and modern approaches in education), and content knowledge (including pedagogical content, educational resources, and lesson content in different fields) are influenced by the three axes of PD, AI, and LA. Here, PD refers to the improvement of people's skills, knowledge, and abilities, implemented in educational and practical settings. AI in the field of education helps both teachers and managers make decisions, allocate resources, provide personalized content, and improve educational and learning processes. LA also provides valuable information that is used in improving educational processes and enhancing the quality of learning by using the analysis of educational and learning data. Therefore, the elements of PD, AI, and LA have profound effects on teachers' technological knowledge, pedagogical knowledge, and content knowledge and collectively improve teaching and learning processes, including better educational experience, enhancing individual capabilities, and increasing the quality of education.

In identifying and determining the main steps in advancing an IA<sup>2</sup>LE for teachers (answer to RQ2), various components were examined. The results of data analysis related to the stages of development and application of an IA<sup>2</sup>LE were displayed in the form of a 6-stage cycle (Figure 2).

The proposed framework includes the following steps:

1. Identification: By identifying the stakeholders and groups that have the most influence on the implementation of the project, an analysis of the main needs and problems is carried out to find the most suitable solutions and to better understand the subject and the problem in question.

2. Planning: A comprehensive program is designed according to the needs and objectives (both at the local and BRICS levels), which includes curriculum design,

financial and human resource planning, and educational design to provide appropriate educational content and activities.

3. Development: Educational contents are produced comprehensively and diversely, different technologies are integrated to implement the training, and prototypes of the system are developed to apply the necessary improvements and changes.

4. Review and approval: First, mutual reviews are done by various experts and groups to evaluate the quality of the project. Once the project passes the quality evaluation, it proceeds to the implementation phase which includes training, support, and prototype testing.

5. Publication: The learning system and educational data are published to provide public access, and the data needed to conduct further research and studies are collected.

6. Analysis and improvement: The data relating to the users, the performance, and the effectiveness of the project are analyzed, then according to the results, the future periods of the project and future planning are looked at.

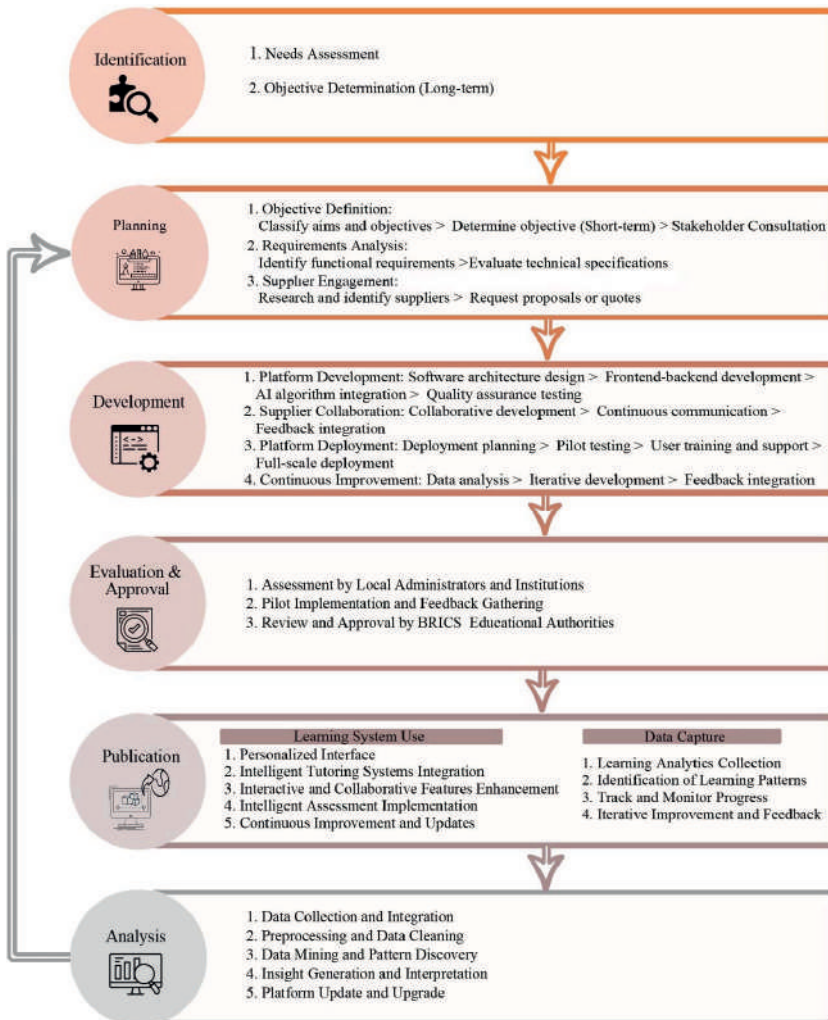


Figure 2. Proposed IA<sup>2</sup>LE development framework

## Discussion

In this study, an attempt was made to identify the most significant aspects of using an IA<sup>2</sup>LE for teacher PD. In this regard, it was tried to understand how such an environment affects PD, identify the influencing factors and how they integrate, and present a comprehensive model of the development of an IA<sup>2</sup>LE in the BRICS group.

In the proposed model of Figure 1, the components mentioned by the participants were classified into two levels. At the external level, the same components of TPACK can be observed which were supported in previous studies (e.g. Chen et al., 2020; Romero & Ventura, 2013; Koehler & Mishra, 2008; Çam & Erdamar Koç, 2021; Graham, 2011; Benson & Ward, 2013; Nawaz et al., 2011). Meanwhile, at the internal level, there exists a triplet of PD, AI, and LA, with the ZPD located at their intersection. The external circle of knowledge refers to the axes of technological knowledge and modern tools in teaching and learning, pedagogical knowledge and different approaches to education, and content knowledge and educational resources, which are affected by the central triangle of PD and the improvement of individual's skills and knowledge, AI use in making decisions and managing the pedagogical processes, and LA in mining educational data to improve teaching-learning. This issue is supported by de Sousa et al. (2021), Khosravi et al. (2022), and Tammets and Ley (2023), in the sense that in their studies it was shown that the use of AI in education plays an important role in improving the efficiency and effectiveness of educational processes and in this way significantly improves the learning experience of students. Also, the use of AI can intelligently accelerate the analysis of educational data, identify learning patterns, rely on educational personalization, and thus help make better decisions and more effective orientation.

Although these two levels appear different on the surface, there are multidirectional connections between them that show their importance in facing the modern challenges of education and PD. For instance, technological knowledge, as a determinant factor in today's education, includes tools, systems, methods, and strategies used to improve educational processes and learning quality. Also, AI, as one of the key drivers of innovation in science and technology, plays an important role in improving teaching and learning processes as well (e.g. from analyzing educational data to delivering customized content, AI is constantly changing and improving teaching and learning methods which also bolsters content knowledge). Along with these two, pedagogical knowledge plays an important role in teachers' PD and empowerment which consequently affects the quality of teaching and learning. Therefore, the internal level elements can improve and enhance teaching and learning processes by combining technological knowledge, pedagogical knowledge, and content knowledge. Therefore, the Venn diagram (in Figure 1) not only shows the integration of the extracted concepts, but also explicates the connections in the model to gain insights into improving educational systems and PD.

Relying on the power of AI, such an environment can fully integrate technological, pedagogical, and content knowledge. This integration is made possible through advanced AI algorithms that automatically analyze data and identify connections between various concepts. Then, by leveraging deep learning methods, the platform can provide the most accurate and best content and tutorials to each user, considering their knowledge level, interests, and needs. This way, the AI in this platform, along with LA data and PD objectives ensure that all dimensions of knowledge are harmoniously and fully integrated and presented, taking advantage of the latest scientific and technological advances. Finally, the concept of ZOD, at the intersection of PD, LA, and AI, refers to the optimal effect of the interaction of the components. This way, PD, which is related to improving the skills, knowledge, and abilities of people in their work, can be facilitated through AI by analyzing educational data and providing personalized solutions, identifying learning

patterns, and suggesting possible and necessary improvements in educational processes (Nazaretsky et al., 2022).

The findings of the second RQ represented that such an environment operates according to a comprehensive management cycle. The proposed framework includes various steps that may also help future socio-cultural programs in the BRICS group. In the identification stage, first, the needs will be carefully identified and then considered by the analysis of policymakers so that the most appropriate path for development and progress can be determined. In the planning stage, with detailed curriculum design and technical planning, it provides the possibility of more efficient and effective implementation, as well as, attracting and active participation of suppliers and choosing effective sources. The development phase charts the way to deliver an efficient and quality platform by generating and improving content, integrating technology, reviewing and validating processes, and ensuring the optimization process. Finally, by publishing and collecting data, the learning system is evaluated and this information is used for knowledge sharing and future improvements. In the reflection and analysis stage, users' data are examined and by analyzing users (i.e. teachers) and system performance, effect evaluation and future planning are done to make the necessary improvements and achieve sustainable development. This framework also follows the triple of Planning-Development-Use by Nawaz et al. (2011).

In the development of this environment, AI is used to integrate and improve the processes of identifying needs, analyzing data, and continuous improvement, which leads to providing better and more targeted training to users. From a broader perspective, in the BRICS countries, this platform can help improve educational content and provide a more effective learning experience. Also, using AI technologies can help ameliorate access to education for people in areas with geographical and/or resource limitations to benefit from educational facilities. At each stage of the framework, the role and importance of the BRICS countries is clearly defined. Economically, culturally, and technologically, these countries can provide useful models and experiences that may be used in the development of a common educational and learning framework. For example, in the identification phase, the analysis of needs and possible problems in the countries can serve as an important reference for identifying needs and obstacles in other countries. In the planning phase, successful models and strategies used in the countries can be considered useful models for planning and implementing future programs. In general, the experiences and knowledge obtained from the BRICS countries in each of the stages can be considered a valuable resource for increasing the efficiency and quality of the process.

## Conclusion

Based on previous literature and the findings of this study, the challenges, opportunities, and best practices for advancing an IA<sup>2</sup>LE in teacher training were discussed. This study has some theoretical implications that are mentioned below. This research leads to a better understanding of the effects of learning environments compatible with AI on the PD of teachers. Furthermore, by providing a comprehensive model for the development of an AI-friendly learning environment in the BRICS territories, this research contributes to the identification of factors influencing teachers' PD.

The practical implications of this research are also very vital and valuable. According to the analysis and proposed models, this research can be used as a practical guide for the development and implementation of learning environments compatible with AI in the BRICS countries. This research deals with providing approaches and solutions for managing the development chain of learning environments compatible with AI, identifying needs and developing educational programs, evaluating and confirming



proposed activities and products, analyzing data, and providing necessary improvements in the end.

There are also limitations of this research that may have an impact on the interpretation and application of its results. One of the limitations of this study is the limitation of using local data and the limitations related to access to the information needed to conduct the research. Furthermore, limitations related to the validity and reliability of data and research results can also be considered. In addition, methodological limitations related to sample selection, research method and tools used may also have an impact on the accuracy and reliability of the results of this research. As a result, in interpreting and using the results of this research, care should be taken with these limitations and attention to the issues related to them.

The suggestions for further research can introduce a path for advancing the knowledge and understanding of the role of AI in teachers' PD as well. As the current research concluded with recommendations for policymakers, educators, and institutional managers to successfully develop an AI-enabled learning platform for teachers' PD, it is suggested that further research should focus on analyzing the practical effects of this platform as well as improving learning methods compatible with AI in educational environments. Moreover, using local information and research findings alongside international research can help deepen understanding of the role of AI in teachers' PD. Besides, further research can be focused on examining and classifying instructional tools in teacher education that focus on adaptive learning and the use of AI to explore the limitations of their usage and suggest proper solutions to increase their effectiveness. In conclusion, the integration of adaptive learning with AI has a pervasive power that is capable of not only rewriting educational paradigms but also bringing about a fundamental transformation in education. By taking advantage of data-driven customization, instant feedback, and dynamic content delivery, adaptive learning systems can create a dynamic and interactive learning environment for teachers and students that expresses and enhances their abilities. The use of such systems not only increases the motivation and participation of users at the local level, but also allows them to determine the path of spontaneous learning in a wider area, enter a bigger competition, and, as a result, observe a significant improvement in their performance.

## References

- Benson, S. N. K., & Ward, C. L. (2013). Teaching with technology: Using TPACK to understand teaching expertise in online higher education. *Journal of Educational Computing Research*, 48(2), 153–172. <https://doi.org/10.2190/EC.48.2.c>
- Çam, Ş. S. & Erdamar Koç, G. (2021). Technological Pedagogical Content Knowledge Practices in Higher Education: First Impressions of Preservice Teachers. *Technology, Knowledge and Learning*, 26, 123–153. <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09430-9>
- Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior*, 138, 107468. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468>
- Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., & Järvelä, S. (2022). The Promises and Challenges of Artificial Intelligence for Teachers: a Systematic Review of Research. *TechTrends*, 66, 616–630. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y>
- Chen, X., Xie, H., Zou, D., & Hwang, G.-J. (2020). Application and theory gaps during the rise of Artificial Intelligence in Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 100002. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100002>
- Gligorea, I., Cioca, M., Oancea, R., Gorski, A.-T., Gorski, H., & Tudorache, P. (2023). Adaptive Learning Using Artificial Intelligence in e-Learning: A Literature Review. *Educational Science*, 13, 1216. <https://doi.org/10.3390/educsci13121216>

- Graham, C. R. (2011). Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 57(3), 1953–1960. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.010>
- Green, T.D., & Donovan, L.C. (2018). Learning anytime, anywhere through technology. In G. E. Hall, L. F. Quinn, & D. M. Gollnick (Eds.), *The Wiley Handbook of Teaching and Learning* (pp. 225–256). John Wiley & Sons, Inc.
- Jing, Y., Zhao, L., Zhu, K., Wang, H., Wang, C., & Xia, Q. (2023). Research Landscape of Adaptive Learning in Education: A Bibliometric Study on Research Publications from 2000 to 2022. *Sustainability*, 15, 3115. <http://dx.doi.org/10.3390/su15043115>
- Kabudi, T., Papas, I., & Olsen, D-H. (2021). AI-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100017. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100017>
- Kamalov, F., Santandreu Calonge, D., & Gurrib, I. (2023). New Era of Artificial Intelligence in Education: Towards a Sustainable Multifaceted Revolution. *Sustainability*, 15(16), 12451. <https://doi.org/10.3390/su151612451>
- Khosravi, H., Buckingham Shum, S., Chen, G., Conati, C., Tsai, Y.S., Kay, J., Knight, S., Martinez-Maldonado, R., Sadiq, S., & Gašević, D. (2022). Explainable Artificial Intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100074. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100074>
- Kuhl, P., Lim, S.-S., Guerriero, S., & van Damme, D. (2019). *Developing minds in the digital age: towards a science of learning for 21st century education*. OECD Publishing.
- Ministry of Science, Research and Technology (2023). *Higher education statistics of Iran academic year 1387-88*. Research and Planning Institute Higher Education Ministry of Science, Research and Technology.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing Technological Pedagogical Content Knowledge. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Eds.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators* (pp. 3–29). Routledge.
- Nawaz, A., Awan, Z., & Ahmad, B. (2011). Integrating educational technologies in higher education of the developing countries. *Journal of Education and Practice*, 2(2), 1–13.
- Nazaretsky, T., Ariely, M., Cukurova, M., & Alexandron, G. (2022). Teachers' trust in AI-powered educational technology and a professional development program to improve it. *British Journal of Education Technology*, 53(4), 914–931. <https://doi.org/10.1111/bjet.13232>
- Pletyago, T., & Antonova, S. (2023). BRICS in creating digital educational environments: Social and legal aspects of a new normal. *BRICS Law Journal*, X(2), 101–122. <http://dx.doi.org/10.21684/2412-2343-2023-10-2-101-122>
- Pliakos, K., Joo, S.-H., Park, J.Y., Cornillie, F., Vens, C., & van den Noortgate, W. (2019). Integrating machine learning into item response theory for addressing the cold start problem in Adaptive Learning Systems. *Computers and Education*, 137, 91–103. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.009>
- Presidency of the I.R.I Plan and Budget Organization (2023). *Iran statistical yearbook*. Statistical Center of Iran.
- Romero, C., & Ventura, S. (2013). Data mining in education. *Wiley Interdisciplinary Review: Data Mining and Knowledge Discovery*, 3(1), 12–27. <https://doi.org/10.1002/widm.1075>
- Schmidt, D., Sahin, E. B., Thompson, A., & Seymour, J. (2008). Developing effective technological pedagogical and content knowledge (TPACK) in PreK-6 teachers. In *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (pp. 5313–5317). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Sousa, E. B. Gd., Alexandre, B., Ferreira Mello, R., Pontual Falcão, T., Vesin, B., & Gašević, D. (2021) Applications of Learning Analytics in High Schools: A Systematic Literature Review. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 4(737891). <https://doi.org/10.3389/frai.2021.737891>
- Tammets, K., & Ley, T. (2023). Integrating AI tools in teacher professional learning: A conceptual model and illustrative case. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 6, 1255089. <http://dx.doi.org/10.3389/frai.2023.1255089>

- Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2022). Artificial intelligence in education: AIED for personalised learning pathways. *The Electronic Journal of e-Learning (EJEL)*, 20, 639–653. <https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2597>
- Wang, S., Christensen, C., Cui, W., Tong, R., Yarnall, L., Shear, L., & Feng, M. (2020). When adaptive learning is effective learning: Comparison of an adaptive learning system to teacher-led instruction. *Interactive Learning Environments*, 31, 793–803. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1808794>
- Wollny, S., Schneider, J., Di Mitri, D., Weidlich, J., Rittberger, M., Drachsler, H. (2021). Are we there yet? A systematic literature review. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 4, 654924. <http://dx.doi.org/10.3389/frai.2021.654924>

## Inflicting Risks of Teacher Education in BRICS Countries: Discussion in Search of Quality Training

Balwant Singh

*Partap College of Education, Ludhiana, India*

*E-mail: bsinghpc@gmail.com*

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

DOI: 10.26907/esd.19.4.08

EDN: KOOMAG

*Submitted: 1 March 2024; Accepted: 1 July 2024*

### **Abstract**

Teacher training has been increasingly emphasized to improve the educational quality of a country and it is based on factors like inheritance and preservation of ethics of society, expectations of people, policy matters, and teachers. Teacher education policies and the role of respective regulatory bodies is well defined in every country but there are many deficiencies in the training of teachers. It is happening in many of the BRICS countries also. Factors like attitude of people towards teaching profession, commercialization of educational institutions, theoretical curriculum, irrelevant pedagogy, defective methods of evaluation have made this volcano to explode now. Managers, teacher educators and student teachers are more responsible for adopting shortcut ways. Factors like lack of infrastructure, research innovations, rational recruitment policy, low salary and social status further add to the problem.

The need of this study is to find the deficiencies, as major risk factors. The study is based on authoritative inspection visit outputs of teacher education institutes in various states of India, policy documents and functionality of regulatory bodies to diagnose the problem for immediate remedial decisions.

**Keywords:** teacher education, education policies, challenges in teacher preparation, quality training and inflicting risks.

## Риски педагогического образования в странах БРИКС: Дискуссия в поисках качественной подготовки

Балвант Сингх

*Партапский колледж образования, Лудхиана, Индия*

*E-mail: bsinghpc@gmail.com*

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

DOI: 10.26907/esd.19.4.08

EDN: KOOMAG

*Дата поступления: 1 марта 2024; Дата принятия в печать: 1 июля 2024*

### **Аннотация**

Повышение качества жизни в стране требует уделять больше внимания подготовке учителей, которые призваны наследовать и продолжать традиции общества и его этику, оправдывать ожидания людей, решать вопросы образовательной политики. Регулирующие органы каждой отдельной страны, безусловно, определяют принципы, положенные в основу национальной системы просвещения, однако практика профессиональной подготовки учителей не лишена недостатков, в том числе в странах БРИКС. К таким недостаткам можно отнести невысокий престиж профессии учителя, коммерциализация учебных заведений, чересчур теоретизированные учебные планы, неактуальная педагогика, несовершенные методы оценки. Отсутст-

вие современной инфраструктуры, исследовательских инноваций, рациональной политики найма и низкая заработная плата еще больше усугубляют проблему.

Цель данного исследования заключается в том, чтобы выявить недостатки, являющиеся основными факторами риска в системе образования. Исследование основано на результатах авторитетных инспекционных поездок в педагогические вузы различных штатов Индии, на политических документах и функциональных возможностях регулирующих органов. Своевременная диагностика проблем необходима для немедленного их решения, для эффективно исправления ситуации.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, образовательная политика, проблемы в подготовке учителей, качество подготовки и факторы риска.

## Introduction

It has been rightly said that quality of a nation or its citizens depends on the education of that country and the quality of education depends on the purpose, aims and process of education. All educational policies are formulated in the frame of these parameters which ultimately is known as education system. It has main components like aims, curriculum, text books, pedagogy, infrastructure and teachers working for that system. Quality of teachers is the most important parameter for the success of any education system.

Teacher education is crucial in shaping the future of education by equipping educators with the essential knowledge, skills, and dispositions to facilitate student learning and development. It is rooted in the belief that the quality of education is directly connected to the caliber of its educators. Teacher education programs are instrumental in promoting pedagogical excellence, nurturing reflective practitioners, and cultivating transformative leaders within the education sector. As Darling-Hammond and Bransford (2005) have emphasized, the competence and expertise of teachers are critical determinants of student learning outcomes and overall educational success.

Teacher education involves a wide range of activities, from pre-service training and professional development to continuous support and mentorship for practicing educators. According to Zeichner and Liston (2014), effective teacher education programs should prepare aspiring teachers with the necessary pedagogical knowledge, content expertise, and socio-emotional competencies to enhance student engagement, critical thinking, and holistic development. Furthermore, teacher education must adapt to evolving educational paradigms, technological advancements, and societal needs to maintain the relevance and effectiveness of instructional practices in diverse learning environments (European Commission, 2013).

It is often said that good teachers can be made. It is very true and teachers are made or trained in teacher education institutions so it is more important to focus on the policies of teacher training programs which are meant to develop teachers of teachers known as teacher educators.

Teacher educators are those teachers who teach, mentor or guide teachers in 'pre-service', as well as in 'in-service' teacher education. They are to train, instruct, and provide support to the future teachers empowering them to shape their educational journey by enhancing their professional credentials. They need to be role models for teaching and training the perspective and in-service teachers (Roness & Smith, 2010). Teacher educators should behave and teach in the same way they want their student teachers do in their day-to-day practice (Longhran, 2010).

Teacher educators are seen and perceived as demonstrating two different roles (Koster & Dengerink, 2001). They have to innovate and create pedagogy for teacher education and create manner in which their teaching is conducted. However, it is being observed that quality of teacher educators is going down almost everywhere in this fast-changing world including the BRICS countries.

### *Collaboration in BRICS Countries*

BRICS (Brazil, Russia, India, China, and South Africa) have transformed the world map of education, enrolling thousands of million children into school education, establishing high-quality learning centres, making new innovations, sharing knowledge and experiences among themselves.

A meeting of Education ministers of BRICS countries was held at UNESCO headquarters in Paris in 2013 for cooperation in education.

The significant decision in this meeting made unanimously was that BRICS countries stand together with the wider international community for gaining more and more in the various fields of education from this cooperation and collaboration. These proceedings were further taken to the next higher level in the 6<sup>th</sup> summit of BRICS countries in 2014 held in Brazil and all leaders focused to develop sustainability through education and decided to structure education for collaboration amongst its members.

UNESCO has prepared a report in consultation with experts in education from BRICS countries recommending 12 areas of collaboration for education.

1. Sharing knowledge for financing mechanism for equity and quality in public schools.

2. Compare experiencing and designing national assessment of student's achievements.

3. Link resources to improve the quality of education data.

4. Managing the rapid expansion of higher education.

5. Facilitate the students exchange and mobility of faculty in BRICS.

6. Improve development of skills for growth.

7. Design standard framework for skills.

8. Strengthening the links between technical and vocational education and training (TVET) institutions and companies for internship and learning at working place.

9. Policies for training of women and disadvantaged group and facilitate their employment.

10. Establish a hub to share data on development in education.

11. Provide financial support for education in Africa by establishing joint funding system.

12. Collective advocacy for education.

### *Education in BRICS*

BRICS countries should make joint efforts for building education to collaborate and connect with its own members as well as at the world level.

Under these recommendations made by UNESCO, a due emphasis has been given to research, sharing knowledge and experiences and strengthening collaboration for the cause of education.

This cooperation and collaboration have a boosting effect on sharing certain rich experiences in teacher training programs.

Within overview there are many significant developments to improve teacher education in all the BRICS countries like:

a. Revision of teacher education policies from standalone teacher education institutions into integrated institutions of higher education, making teacher education as part of higher education.

b. Upgradation of curriculum and enhancement in the duration of teacher education programs from one year to two years (NCTE, 2014) in India. Similar to the pattern of teacher education in Russia, China and Brazil.



- c. Enhancement in school internship program from 40 days to six months duration (China is having a short span of teaching practice).
- d. Inclusion of ICT and digitalization of teacher education.
- e. Online teaching and assessment.
- f. Preparation of e-learning modules for online teaching specially during pandemic period (Singh et. al., 2022).
- g. Establishment of a large number of teacher education institutions to meet the demand/shortage of teachers at various levels.

#### *Common observations on Teacher Education in BRICS*

Though there are very sincere efforts to improve teacher education in all the BRICS countries but there are some common problems/deficiencies in teacher education almost in all the BRICS countries.

- 1) Shortage of infrastructure.
- 2) Lack of ICT equipment and other infrastructure.
- 3) Low salary of teachers and teacher educators (competent people are not joining teaching profession).
- 4) Low social status.
- 5) Security of service and promotion avenues.
- 6) Irrelevant recruitment policies for teachers and teacher educators.
- 7) Implementation, supervision and corrupt practices for the approval of educational institutions.
- 8) Large-scale privatization leading to commercialization of institutions.
- 9) Degree-oriented objective of education through malpractices.

#### **Literature Review**

Teacher education is the cornerstone of educational quality in BRICS countries. However, each of these nations face unique challenges in their teacher education systems, often exacerbated by issues such as commercialization, outdated curricula, and inadequate policy implementation. To further understand the complexities of teacher education in BRICS countries, it is essential to consider additional studies that highlight both the systemic challenges and potential solutions within these diverse educational landscapes.

#### *Teacher Education in Brazil*

Teacher education in Brazil faces challenges linked to the implementation of a national curriculum, and the need for innovation in pedagogical practices to improve educational outcomes (Pessoa, 2020). The commercialization of education in Brazil has indeed led to significant disparities in the quality of teacher training, as noted by Gatti (2014). This issue is further exacerbated by the rapid expansion of distance education programs, which often lack rigorous quality control measures. Policy changes such as the implementation of the Common National Curricular Base (BNCC) have introduced new demands for teachers, especially in terms of integrating new methodologies and ensuring consistency in educational quality. However, many teachers are not adequately supported through continuing education programs, limiting their ability to effectively meet these new requirements (Pessoa, 2020). The influence of neoliberal policies on education has also led to market-driven approaches in teacher education, focusing more on cost efficiency than on the qualitative development of teachers. This has raised concerns about the sustainability and effectiveness of teacher training programs (Gatti & Sá Barreto, 2011).

### *Teacher Education in Russia*

There has been a growing emphasis on developing future teachers' analytical skills, self-reflection, and their ability to shape pedagogical environments (Biktagirova & Valeeva, 2014; Bondarevskaya, 2010). Teaching practice also allows aspiring teachers to engage with students and implement the principles of humanistic education, as well as student-centered teaching methods (Kolodkina, 2005) but it is found that in schools student achievement often declines when taught by first-year teachers. This drop is largely due to the difficulties novice teachers face when transitioning from academic environments to actual classrooms, where they encounter a wide array of new challenges (Rivkin et al. 2005). Thus, the most significant challenge in teacher education in Russia include enhancing the practical focus on professional training, improvement in resource support for educational and research activities, creating a flexible system for updating educational programs to align with market demands, and aligning teacher training programs with the latest advancements in pedagogical theory and practice (Valeeva & Gafurov, 2017).

### *Teacher Education in India*

India's teacher education system faces significant hurdles, particularly in maintaining the quality and relevance of its programs. Sharma and Sahoo (2014) argue that while there have been efforts to introduce innovative teaching methods and integrate technology into the curriculum, these initiatives are often poorly implemented due to a lack of trained faculty and resources. Rural teacher education programs frequently suffer from inadequate infrastructure, insufficient funding, and a shortage of qualified educators, which severely limits their effectiveness and contributes to the widening educational gap between rural and urban areas (Mehta, 2015). A study by Kumari & Kumari (2018) highlights the fact that private institutions often prioritize profit over quality education, leading to a scenario where many graduates are inadequately prepared for the demands of modern classrooms. This commercialization of teacher education has also led to a proliferation of institutions that offer quick, low-cost teacher certification programs, which are often substandard and fail to provide the comprehensive training necessary for effective teaching. The Government of India has introduced regulations to enhance teacher education, yet the effectiveness of these policies is limited by corruption and the proliferation of substandard institutions (Batra, 2022).

### *Teacher Education in China*

In China, the divide between urban and rural teacher education is stark, with rural institutions often lacking the resources needed to provide a comprehensive education. The number of rural teachers in China has significantly declined, largely due to inadequate political and financial support from the government. This decline is driven by several factors, including an uneven outflow of teachers from these areas, the ongoing conflict between teaching responsibilities and professional training, and the limited teaching capabilities of rural teachers (Li et al., 2020). Various initiatives were developed to enhance the availability of teachers in rural schools (Liao & Yuan, 2017). However, these efforts have been hampered by the deep-rooted social and economic inequalities that characterize much of rural China. Schools in rural areas of China often find it difficult to offer professional development activities to teachers (Ling et al., 2020).

### *Teacher Education in South Africa*

In South Africa, the ongoing struggle to overcome the legacy of apartheid continues to shape the teacher education landscape. Since the end of apartheid, South Africa has implemented numerous educational reforms, such as Outcomes-Based Education (OBE).

However, these changes were often introduced without adequate resources, preparation, or teacher support, resulting in further strain on educators and institutions (Thakrar et al., 2009). According to Davids (2023), the disparities in educational quality between historically advantaged and disadvantaged communities are evident in the uneven distribution of resources and access to quality teacher training. The introduction of the Integrated Strategic Planning Framework for Teacher Education and Development in South Africa 2011-2025 has aimed to address some of these disparities by providing targeted support to under-resourced schools and teacher education programs. Many rural schools also lack basic amenities like water, sanitation, and electricity, and their classrooms are in poor condition. These challenges significantly affect the quality of teaching and learning (Plessis & Mestry, 2019). Teachers in South Africa are often not sufficiently supported in terms of ongoing professional development, particularly regarding pedagogical content knowledge (PCK). This concept, which refers to a teacher's ability to integrate content knowledge with pedagogical methods tailored to learners, is critical but challenging to implement consistently across diverse educational contexts (Rusznyak & Kimathi, 2018). The evaluation methods used in teacher education programs often fail to capture the complexities of teaching in diverse and challenging environments, limiting their effectiveness in preparing teachers for real-world classrooms (Chisholm, 2015).

Thus, the teacher education systems in BRICS countries face significant risks and challenges that undermine the quality of education. By addressing issues such as commercialization, curriculum relevance, infrastructural disparities, and evaluation methods, these countries can work towards building a more robust and effective teacher education framework. This will not only enhance the quality of education, but also contribute to the overall development of society. To address these challenges, BRICS countries need to adopt a more holistic approach to teacher education, incorporating both innovative practices and rigorous quality control measures to ensure that all teachers are well-prepared to meet the needs of their students.

## Method

The study is mainly based on authorized inspection visits (probing survey method) of teacher education institutes in various states of India by the author, analysis of policy documents and functionality of regulatory bodies, admission procedures of teacher training programs, recruitment policy for teachers and students' performance in an Indian scenario to scan and diagnose the problem. These observations are based on the longitudinal study of various institutions over past 20 years. This approach allows for a comprehensive analysis of the various factors influencing teacher education, including infrastructural challenges, curriculum content, professional development opportunities, and socio-economic conditions.

## Challenges in Policy Implementation

Despite the existence of progressive policies, their effective implementation remains a significant challenge. Bureaucratic incompetence, political corruption and the absence of adequate planning for institutional regulation hinder the realization of policy objectives. Moreover, the disconnect between policy formulation and recruitment practices exacerbates the disparity between policy intent and on-ground realities.

*Bureaucratic Red Tape:* The bureaucratic machinery in India often operates within complex regulatory frameworks and procedural formalities, leading to red tapism. This bureaucratic inertia impedes the timely execution of policy directives related to teacher education. The layers of paperwork, difficult approval processes and administrative hurdles contribute to delays and inefficiencies in implementing policy initiatives. As a

result, the proposed benefits of policy reforms do not reach the targeted beneficiaries within the stipulated time frame, thereby undermining the effectiveness of the policies.

*Political Interference:* Political interference in the implementation of teacher education policies poses a significant challenge. Nepotism, favoritism and corruption within the political realm can influence decision-making processes and resource allocation, diverting attention away from merit-based considerations. This undermines the meritocracy envisaged by policy framers, as appointments, funding allocations and policy priorities are influenced by political considerations rather than educational imperatives. Such political interference erodes public trust in the integrity and fairness of the education system, further exacerbating implementation challenges.

*Lack of Monitoring and Evaluation Mechanisms:* The lack of effective monitoring and evaluation mechanisms exacerbates the difficulties in implementing policies. Without effective monitoring systems in place, it becomes difficult to assess the progress, impact and compliance of policy initiatives. Inadequate evaluation mechanisms fail to provide timely feedback on the efficacy of policies, leading to a lack of accountability and oversight. Consequently, systemic flaws and inefficiencies persist unchecked, hindering the realization of desired outcomes and objectives.

*Synchronization with Ground-Level Realities:* A fundamental challenge in policy implementation lies in the lack of synchronization between policy goals and ground-level realities. Teacher education policies often emanate from overarching national objectives and educational philosophies, which do not always align with the contextual nuances and challenges faced at the grassroots level. As a result, there is a disconnect between the theoretical aspirations embedded in policy documents and the practical exigencies encountered in classrooms and educational institutions. This misalignment impedes the effective translation of policy intentions into tangible actions, leading to a gap between theory and practice in teacher education. Addressing these challenges requires a concerted effort to streamline bureaucratic processes, mitigate political interference, strengthen monitoring and evaluation mechanisms and ensure greater alignment between policy goals and grassroot realities. By addressing these systemic impediments, policymakers can enhance the effectiveness and impact of teacher education policies, thereby fostering a conducive environment for educational reform and improvement.

### **Impact on the Quality of Teacher Education**

The failure to address implementation challenges has detrimental effects on the quality of teacher education. Teacher education institutes, educators, parents, school administrators, bureaucrats, politicians, education inspectors and students are all implicated in the interconnected network that perpetuates systemic deficiencies. These deficiencies compromise the quality of teacher education and impede meaningful progress towards improvement. Education policies and norms for teacher education are often not implemented effectively at the ground level. Additionally, teacher and principal vacancies in government educational institutions remain unfilled for extended periods, sometimes exceeding a decade. These issues are well-documented in schools and government offices. This situation presents a multidimensional challenge with severe and far-reaching negative impacts.

*Faculty Shortage:* There is a serious shortage of qualified teachers and teacher educators in various fields particularly according to quality norms for new education policy. The dearth of experienced educators not only compromises the delivery of high-quality instruction, but also impedes mentorship and professional development opportunities for aspiring teachers. Majority of the teachers and teacher educators in India are women (about 90%). In the Indian orthodox societal framework women are still treated

indifferently and their main role remains the household management, homemaking and child rearing. Majority of these women teachers join teaching profession as an easygoing way with no accountability. Their priority is their family and not the profession. It is a sort of side business for them. They lack professionalism for teaching. It is true with the majority of male teachers as well.

Students are not attending classes; they appear in the ritual examinations and get genuine fake degrees. They are all unemployable degree holders. The evaluation is ambiguous and everyone gets high scores by using all unfair means in the exams. It is a big mafia in this corrupt business. Parents, students, managers and the society have approved it out of temptations and shortcuts.

*Inadequate Infrastructure:* Many teacher education institutions grapple with infrastructural deficiencies, including outdated facilities, insufficient classroom space and limited access to educational resources and technology. The lack of modern amenities hampers the implementation of innovative teaching methodologies and collaborative learning experiences, depriving educators of essential tools for effective pedagogy.

*Outdated Curricula:* The persistence of outdated curricula and pedagogical approaches undermines the relevance and efficacy of teacher education programs. Inadequately aligned with contemporary educational trends and societal needs, these curricula fail to equip educators with the requisite knowledge, skills and dispositions to navigate the complexities of modern classrooms. As a result, aspiring teachers graduate ill-prepared to address diverse student needs and leverage emerging educational technologies.

*Erosion of Trust:* The erosion of trust in regulatory bodies and accrediting agencies engenders a climate of skepticism and disillusionment within the teacher education community. Instances of lax oversight, accreditation irregularities and regulatory lapses undermine the credibility and integrity of the accreditation process, casting doubt on the quality and rigor of teacher education programs. Consequently, stakeholders lose confidence in the accreditation system, leading to a proliferation of substandard institutions and a decline in overall educational standards.

*Impact on Preparedness:* Collectively, these challenges compromise the preparedness of educators to meet the multifaceted demands of the 21st century classroom. Without access to qualified faculty, adequate infrastructure, updated curricula and robust regulatory oversight, aspiring teachers graduate with significant gaps in their knowledge, skills and professional competencies. As a result, they struggle to effectively engage students, differentiate instruction, leverage educational technologies and foster inclusive learning environments, thereby impeding student achievement and holistic development.

The cumulative effect of implementation hurdles on the quality of teacher education is profound and far-reaching. Addressing these challenges requires concerted efforts to enhance faculty recruitment and retention, upgrade infrastructure, modernize curricula, strengthen regulatory oversight and rebuild trust within the teacher education ecosystem. By prioritizing these initiatives, India can cultivate a cadre of competent and empowered educators capable of catalyzing positive change and driving educational excellence in the 21st century.

## Results

*1. Incompetent Teacher Educators:* One of the primary deficiencies identified in teacher training programs across BRICS countries is the presence of incompetent teacher educators. These educators often lack the necessary expertise and pedagogical skills required to effectively train future teachers. As a result, student teachers do not receive adequate guidance, mentorship, or support, leading to subpar learning outcomes and teaching practices.

2. *Inadequate Infrastructure*: Another significant challenge facing teacher training programs is the lack of adequate infrastructure. Many teacher education institutes in BRICS countries suffer from a shortage of classrooms, libraries, laboratories and other essential facilities. This inadequacy hampers the delivery of quality education and practical training, limiting the effectiveness of teacher preparation programs.

3. *Flawed Recruitment Policies*: In the BRICS countries the recruitment and appointment policies for teacher educators and staff in educational institutions face significant challenges. These issues impact the quality of education and overall effectiveness of the educational systems in these nations. For instance, in India, the recruitment of teachers and principals often faces long delays due to cumbersome administrative procedures and political interference (NUEPA, 2016). In Brazil, the decision to pursue a stable teaching career as a civil servant is influenced by the allure of other professions that offer higher social status and better salaries, resulting in a stratification of individuals who choose to become teachers (De Carvalho, 2018).

In South Africa, the recruitment process for teachers and educational leaders has been criticized for lacking clear, uniform standards, leading to appointments based on personal connections rather than merit (Molefe, 2022). In Russia, for instance, corruption has been known to affect in the hiring process for educational staff with false dissertations and false publications (Mandel, 2020).

4. *Commercialization of Educational Institutions*: The commercialization of educational institutions poses a significant risk to the integrity of teacher training programs. In many cases, profit-driven motives override educational objectives, leading to compromises in quality and standards. Educational institutions prioritize enrollment numbers and revenue generation over the provision of high-quality teacher education, resulting in diluted curricula and compromised learning experiences for student teachers.

5. *Theoretical Curriculum and Irrelevant Pedagogy*: Teacher training programs often suffer from a focus on theoretical concepts and outdated pedagogical approaches that do not align with the realities of modern classrooms. The emphasis on rote learning and traditional teaching methods fails to prepare student teachers for the diverse challenges they encounter in their teaching careers. Additionally, the curriculum lacks relevance to the needs and contexts of the local community, further diminishing its effectiveness.

6. *Defective Methods of Evaluation*: The methods used to evaluate student teachers' performance and progress are defective or inadequate, failing to provide meaningful feedback or assessment. Standardized tests or examinations do not accurately measure teaching competencies or skills, leading to misrepresentation of student teachers' abilities. Moreover, subjective biases or inconsistencies in evaluation processes undermine the validity and reliability of assessment outcomes.

7. *Lack of Research Innovations*: A dearth of research innovations in teacher training programs limits their capacity to adapt and evolve in response to changing educational needs. Many teacher education institutes lack a culture of research and inquiry, stifling opportunities for innovation and improvement. Without ongoing research and development initiatives, teacher training programs struggle to incorporate evidence-based practices and emerging trends in education.

8. *Degree-Oriented Aim of Student Teachers*: The predominant focus on obtaining degrees or certifications rather than acquiring practical teaching skills and competencies is another concern in teacher training programs. Student teachers prioritize academic credentials over professional development, viewing teacher education as a means to an end rather than a transformative learning experience. This degree-oriented approach led to a disconnect between theoretical knowledge and practical application in real-world classroom settings.



*9. Social Status and Working Conditions of Teachers:* The social status and working conditions of teachers play a crucial role in shaping the quality and effectiveness of teacher training programs. In many BRICS countries, teachers face low salaries, lack of job security and unfavorable working conditions, discouraging talented individuals from pursuing careers in education. The perceived undervaluation of the teaching profession can deter aspiring educators and contribute to a shortage of qualified teacher educators in teacher training institutes.

Overall, addressing these deficiencies and risk factors is essential to enhance the quality and relevance of teacher training programs in BRICS countries, ensuring the preparation of competent and capable educators who can meet the diverse needs of 21st century learners.

## **Discussion**

The examination of teacher education across BRICS countries highlights both significant advancements and enduring challenges that impact the quality and effectiveness of teacher training programs. Despite efforts to reform and enhance these systems, several recurring issues persist, particularly in the areas of infrastructure, curriculum, professional development, and socio-economic conditions.

Among the key issues affecting BRICS countries is infrastructure and resource inadequacy. The lack of necessary facilities, technology and educational materials has a major hindrance on the delivery of teaching training programs. For instance, both Brazil and India have many teacher education institutions with infrastructural limitations that restrict their ability to provide practical training as well as access contemporary teaching techniques (UNESCO, 2013). The lack of stringent regulatory oversight has allowed substandard programs to flourish, exacerbating the challenges of teacher preparation in Brazil (Pessoa, 2020). Moreover, shortage of ICT equipment is another critical challenge hampering the infusion of innovative pedagogies in teacher education (UNESCO, 2013). Many teachers in Brazil express a high demand for professional development, particularly in ICT and special needs education, areas where resources are often lacking (Audi & Dourado, 2023).

Curricular content in teacher education programs frequently remains outdated and disconnected from the realities of modern classrooms. A prevalent issue, between training and real-world application is also evident in Russia, where there is a pressing need to align teacher education with the demands of current educational environments (Polyakova et al., 2017). In China, the overemphasis on theoretical knowledge at the expense of practical teaching experience is also prevalent. The persistence of traditional, theory-heavy curricula across these nations underscores the urgent need for reform to better prepare teachers for the challenges of contemporary education

In India, the challenges in teacher education are complex and deeply rooted, significantly impacting the overall quality of education. Despite having one of the most extensive education systems globally, India grapples with a severe shortage of qualified and trained teachers, exacerbated by infrastructural deficiencies and inadequate resources. Many teacher education institutions lack basic facilities such as classrooms, libraries, and access to modern educational technology, which are essential for effective teacher training (UNESCO, 2013).

Ahmad (2023) also found that despite government efforts to increase funding for teacher education institutions, many rural colleges still lack access to basic facilities such as digital learning tools and well-equipped classrooms. The curriculum remains outdated, heavily focused on theoretical knowledge rather than practical teaching skills, leaving aspiring teachers ill-prepared for the realities of the classroom (Darling-Hammond &

Bransford, 2005; Sahoo, 2024). Socio-economic conditions further aggravate these issues, with low teacher salaries, poor working conditions, and a lack of job security discouraging talented individuals from entering the profession (OECD, 2018). These persistent challenges underscore the urgent need for comprehensive reforms in India's teacher education system to ensure the preparation of competent educators capable of meeting the demands of modern education.

The competence of teacher educators and their ongoing professional development are crucial to the success of teacher education programs. However, the quality of teacher educators remains a significant concern in several BRICS countries. In Russia, for instance, the necessity of continuous professional development and the reform of entrenched teaching practices are critical areas requiring attention (European Commission, 2013). South Africa's teacher education programs have been criticized for not fully aligning with the policies and standards necessary to adequately prepare teachers for the diverse and challenging classroom environments they will encounter (Johnson & Johnson, 2013). Ndebele et al. (2024) in their study advocates for a rethinking of teacher education programs in South Africa, with the goal of producing graduates capable of addressing global challenges. It highlights that there is a necessity for an alternative, transformative, and sustainable approach to revamp teacher education programs to better reflect the complexities and dynamics of modern societies. There is a dire need to reform of South Africa's initial teacher training to align with SDG 4 (quality education) and Agenda 2023, both of which support Africa's vision for a transformative future that benefits all.

The collective challenges faced by BRICS countries in teacher education have broader implications for global educational goals, particularly those related to quality education and sustainable development. The deficiencies in teacher training programs such as inadequate infrastructure, outdated curricula, and low teacher morale not only affect national educational outcomes, but also hinder these countries' contributions to global educational progress (UNESCO, 2013). To address these challenges, BRICS nations must prioritize improving infrastructure, modernizing curricula, enhancing the competence of teacher educators, and addressing socio-economic disparities.

Thus, the inflicting risks in teacher education within BRICS countries significantly undermine the pursuit of quality training and the development of competent educators. The challenges, including inadequate infrastructure, outdated curricula, and socio-economic disparities, pose serious risks to the effectiveness of teacher training programs. These risks not only compromise the preparation of future educators, but also perpetuate systemic deficiencies that hinder educational progress. Addressing these inflicting risks is essential for BRICS countries to enhance the quality of teacher education and ensure that educators are equipped to meet the evolving demands of the 21st century classroom. Without tackling these critical issues, the goal of achieving quality training in teacher education remains elusive, threatening the broader educational outcomes in these nations.

### **Recommendations for Improvement**

Teacher education policies and programs are full of difficulties and inbuilt challenges from top to bottom. An expert and honest effort is immediately required to meet these challenges. This includes enhancing regulatory mechanisms, ensuring transparency and accountability in policy implementation, fostering collaboration between stakeholders and aligning teacher education with recruitment policies. Additionally, there is a pressing need for a comprehensive review of existing policies to bridge the gap between policy formulation and implementation.

## Conclusion

In this context, it is evident that quality and efficacy of teacher training programs in the BRICS countries have significant implications for the development of sustainability of their respective education systems. Despite of many reforms and attempts to improve teacher education, a large number of deficiencies, lacunae and risk factors harm these programs and the quality of teachers and their ability to meet the challenges of 21st century. Rapid globalization, advanced technologies and fast societal changes, the need of qualitative teacher education is to be urgently taken care to attract more intelligent people to this noble profession and save the young generation and society. There is a big disconnect between well-designed comprehensive policies and their implementation.

## References

- Ahmad, J. (2023). Teacher Education in India: An Overview. In Ahmad, J., Masih, A. (Eds.) *Teaching and Teacher Education in India*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-99-4985-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-99-4985-4_1)
- Audi, A., & Dourado, M. L. (2023). *The Brazilian Report*. <https://brazilian.report/society/2023/04/19/education-sector-existential-threats/>
- Batra, P. (2022). Teacher education in India: Virtual capture of the “Public”. In I. Menter (Ed.), *The Palgrave handbook of teacher education research* (pp. 1–19). Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3\\_50-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_50-1)
- Biktagirova, G. F., & Valeeva, R. A. (2014). Development of the teachers’ pedagogical reflection. *Life Science Journal*, 11(9s), 60–63.
- Bondarevskaya, E. V. (2010). *Methodological Problems of the Formation of Teacher Education of the University Type*. Pedagogika.
- Chisholm, L. (2015). *Teacher education in South Africa: A critical overview*. HSRC Press.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Davids, N. (2023). South Africa: desegregated teaching, democratic citizenship education and integrating of ethnic minority teachers. In M. Gutman, W. Jayusi, M. Beck, Z. Bekerman, (Eds.), *To be a minority teacher in a foreign culture*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-25584-7\\_24](https://doi.org/10.1007/978-3-031-25584-7_24)
- De Carvalho, R. (2018). *Teacher selection in Brazil: a study of the concurso examination in public secondary schools* [Doctoral dissertation], University College London]. UCL Discovery. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10061672/>
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Publications Office of the European Union. [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf)
- Gatti, B. A. (2014). Teacher education in Brazil: Dire challenges and promising initiatives. *Prospects*, 44(4), 537–552.
- Gatti, B. A., & Sá Barreto, E. S. (2011). *Teachers of Brazil: obstacles and challenges*. UNESCO.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). The impact of cooperative, competitive and individualistic learning environments on achievement. In J. Hattie & E. Anderman (Eds.), *International handbook of student achievement* (pp. 372–374). New York: Routledge.
- Kolodkina, L. S. (2005). *Modeling of the students’ general educational preparation of student teachers in conditions of pedagogical practice at the university* [Doctoral Dissertation, Izhevsk: UDGU].
- Koster, B., & Dengerink, J. (2001). Towards a professional standard for Dutch teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 24(3), 343–354. <https://doi.org/10.1080/02619760220128897>
- Kumari, L. & Kumari, S. (2018). *Privatization and Commercialization of Teacher Education*. International conference of recent researches and innovations in sciences, management, education and technology. <http://data.conferenceworld.in/JCDOE/P283-287.pdf>
- Li, J., Shi, Z., & Xue, E. (2020). The problems, needs and strategies of rural teacher development at deep poverty areas In China: Rural schooling stakeholder perspectives. *International Journal of Educational Research*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101496>.

- Liao, W., & Yuan, R., (2017). Understand an emerging “failure” of an equality-oriented teacher policy in China: A job search perspective. *International Journal of Educational Research*, 81, 71–82. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.11.002>.
- Ling, Z., Na, J. Yan-Li, S., & Sriyanto, J. (2020). School culture and professional development of school teachers from urban and rural areas in China. *Cakrawala Journal Pendidikan*. 39(3). <https://doi.org/10.21831/cp.v39i3.31580>
- Longhran, J. (2010). Seeking knowledge for teaching: Moving beyond stories. *Studying Teacher Education*, 6(3), 221–226. <https://doi.org/10.1080/17425964.2010.518490>
- Mandel, M. D. (2020). Corruption in Russian higher education. *Journal of Contemporary Central and Eastern Europe*, 28, 1-8. <https://doi.org/10.1080/25739638.2020.1812935>
- Mehta, A. C. (2015). Rural teacher education in India: Challenges and opportunities. *International Journal of Rural Education*, 4(1), 56–72.
- Molefe, K. (2022). Evaluating recruitment practices in south African educational institutions. *South African Journal of Education*, 42(1), 25–38.
- National University of Educational Planning and Administration (NUEPA) (2016). *Teachers in the Indian education system: How we manage the teacher work force in India*. [http://www.niepa.ac.in/download/Research/Teachers\\_in\\_the\\_Indian\\_Education\\_System.pdf](http://www.niepa.ac.in/download/Research/Teachers_in_the_Indian_Education_System.pdf)
- NCTE. (2014). *NCTE Regulations 2014*. [ncte-india.org/ncte\\_new/?page\\_id=782](http://ncte-india.org/ncte_new/?page_id=782)
- Ndebele, C., Marongwe, N., Ncanywa, T., Matope, S., Chisango, G., Msindwana, P., & Garidzirai, R. (2024). Reconceptualising initial teacher education in South Africa: A quest for transformative and sustainable alternatives. *Interdisciplinary Journal of Education Research*, 6, 1–19. <https://doi.org/10.38140/ijer-2024.vol6.07>
- OECD. (2018). Education at a Glance 2018: OECD Indicators. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Pessoa, I. L. (2020). Teacher education in Brazil, challenges and perspectives in the context of the common national curricular base. In Peters, M.A. (Eds), *Encyclopaedia of teacher education*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6\\_402-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_402-1)
- Plessis, P., & Mestry, R. (2019). Teachers for rural schools - a challenge for South Africa. *South African Journal of Education*, 39, s1-s9. <https://doi.org/10.15700/saje.v39ns1a1774>
- Polyakova, O. V., Latypova, L. A., & Sungatullina, D. D. (2017). Critical review of teacher education in Russia: The route to perfection. *Proceedings of the 3rd International Forum on Teacher Education (IFTE 2017)*, 644–651. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.02.74>
- Rivkin, S. G., Eric, A. H., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 7(2), 417–458. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/>
- Roness, D., & Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169–185, <https://doi.org/10.1080/02607471003651706>
- Rusznayak, L., & Kimathi, F. (2018). Advancing Professional Teaching in South Africa: Lessons Learnt from Policy Frameworks That Have Regulated Teachers’ Work. *Education as Change*, 22, 1-25. <https://doi.org/10.25159/1947-9417/4042>
- Sahoo, S. (2024). The Future of Teacher Education in India: Emerging Practices and Paradigms. *International Journal for Innovative Research in Multidisciplinary Field*, 10(3), 38–44. <https://doi.org/10.38-44.10.2015/IJIRMF/202403007>
- Sharma, A., & Sahoo, S. (2014). Integrating technology in teacher education in India: A way forward. *Journal of Indian Education*, 39(3), 45–58.
- Singh, B., Zamaletdinov, R., Kaur, B., & Singh, J. (2022). Virtual Professional Learning for School Teachers to Support Them in Online Environment. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.802882>
- Thakrar, J. & Denise, Z., & Freda, W. (2009). Harnessing open educational resources to the challenges of teacher education in sub-Saharan Africa. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i4.705>
- UNESCO. (2013). *BRICS: Building education for the future*. UNESCO.
- Valeeva, R. A., & Gafurov, I. R. (2017). Initial teacher education in Russia: connecting theory, practice and research. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 342–360. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1326480>
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2014). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.

## Researching a Child's Perspective of Experiencing Positive Feelings Through Photography and Interview

Nevenka Vesel<sup>1</sup>, Andreja Istenič<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Kindergarten Kočevje, Kočevje, Slovenia*

*E-mail: Nevenka.vesel@gmail.com*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0324-7916>

<sup>2</sup> *University of Primorska, Koper, Slovenia*

*E-mail: Andreja.istenic7@gmail.com*

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

DOI: 10.26907/esd.19.4.09

EDN: KRJFHA

*Submitted: 10 October 2024; Accepted: 16 December 2024*

### Abstract

In the research article, we focus on research and data collection from the perspective of the child, where the latter is an active researcher. During the research, we sought to break the scientific effect of data collection, which can only be done through play and by including all children in research, or so-called experimentation. We offered them resources that encouraged a high level of motivation, and we guided the children through the research with open-ended questions. Qualitative research is presented with an emphasis on interview techniques. In the theoretical part of the article, we focus primarily on photography, which is a very common visual method in research with preschool children. Namely, it is one of the methods that encourages children to discuss, think and discover the unknown. We present the advantages of photography as a widespread method and the challenges we face when researching with younger children. In the empirical part of the research, a small sample of children (N = 9) was interviewed with a photograph taken by the child, and the purpose was based on the analysis of the child's perception and interpretation. The central theme refers to the child's experience of positive feelings expressed through the photograph. A descriptive causal non-experimental method of empirical pedagogical research was used.

**Keywords:** qualitative research, interview, photography, preschool child.

# Исследование детской перспективы переживания позитивных чувств с помощью фотографии и интервью

Невенка Весел<sup>1</sup>, Андреа Истенич<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Детский сад Кошице, Кошице, Словения

E-mail: Nevenka.vesel@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0324-7916>

<sup>2</sup> Университет Приморска, Копер, Словения

E-mail: Andreja.istenic7@gmail.com

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

DOI: 10.26907/esd.19.4.09

EDN: KRJFHA

Дата поступления: 10 октября 2024; Дата принятия в печать: 16 декабря 2024

## Аннотация

В ходе данного исследования авторы стремились дополнить научный подход к сбору данных, который, как принято считать, может быть достигнут только через игру и путем вовлечения всех детей в исследование, или так называемое экспериментирование. В теоретической части авторы сосредоточились на фотографии, использование которой является распространенным визуальным методом в исследованиях с детьми дошкольного возраста: он побуждает детей обсуждать, думать и открывать неизвестное. Качественное исследование проводилось на основе интервью, то есть сбор данных осуществлялся с точки зрения ребенка, где он был активным исследователем. Детям были предложены сначала ресурсы, которые способствовали высокой мотивации, после этого – открытые вопросы. В эмпирической части исследования небольшая выборка детей (N=9) была опрошена по фотографии, сделанной ребенком, с целью последующего анализа восприятия и интерпретации детей. В результате были выявлены преимущества фотографии как средства работы с ребёнком и проблемы, возникающие при проведении исследований с детьми младшего возраста. Основным предмет изучения – переживание ребенком позитивных чувств, получаемых им из фотографии. Использовался описательный причинно-следственный неэкспериментальный метод эмпирического педагогического исследования.

**Ключевые слова:** качественное исследование, интервью, фотография, ребенок дошкольного возраста.

## Introduction

...photography /.../ does not tell stories, but it enables them, because it asks questions.  
(Peljhan, Kravanja and Rutar, 2011)

Children's views and knowledge have a significant impact on the development of pedagogical research paths. Not only are they participants in research led by an adult, but they are also included in the research itself in such a way that they are active, invited to think, discuss, participate in data collection, processing and interpretation. This is precisely what participation is about (Štemberger, 2019), which allows children to take an active role in research of which they are the “subject”. It allows children to express their experiences, feelings and views. It is also important to emphasize that they are adequately protected in this process in the sense that they decide for themselves about their role in the research and that participation does not bring any negative consequences to the child (Štemberger, 2019).

Research with children reflects a shift from viewing children as objects of instruction to including children in the research process, where they are seen as the main actors



(Einarsdottir, 2007). How we will include children in the research itself is the task of a researcher. In doing so, we must not forget to highlight the purpose or goal of the research itself. We include children in the course of the research in an interesting and attractive way for them. Therefore, by using photography as a method of data collection, we can invite children to a different way of communication. As Thomsson (2008) argues, it is not that children do not have anything to say, but it is necessary to create the right way of listening. Children explain what they find important in everyday life with their photography.

In the theoretical part of the research article, we primarily present the interview as a qualitative research technique together with photography as one of the many visual methods. As stated by Istenič Starčič (2020), digital technology is included in the socio-cultural practices of the family in the direct physical environment with social interaction, children's play and artifacts, which in turn affects the child's everyday experiences. Digital technology intervenes in the relationship between the child, the interaction content and the environment. As a result, it changes the interaction in the family by changing the context in which the child establishes the interaction. In the continuation of the empirical part, we are primarily interested in the use of digital technology used by the child in his or her authentic environment that contribute to pedagogical research itself.

### **Interview and conversation with children in qualitative research**

Qualitative research encompasses different types of sources such as case studies, life histories, action research, and many others, each of which has its own specificities (Vogrinc, 2008). According to Bogdan and Biklen (2003), qualitative research is the collection of data that contains content based on descriptions of people, events, and situations, and is usually collected in natural situations. This data is not processed using statistical procedures. Bryman (2004) states that qualitative research places great emphasis on words. Mesec (1998) also defines qualitative research as a part of the material where we process and analyse verbal descriptions (verbal, pictorial form) without using measurement procedures.

A research interview is a qualitative research technique used to collect data/information for research purposes (Sagadin, 1995). An interview is one of the most commonly used data collection techniques (Vogrinc, 2008), with conversational communication between two people, one of whom asks questions and the other answers them (Sagadin, 1995). During an interview, the interviewer must pay attention to the responses of the person being interviewed, including non-verbal communication such as facial expressions, tone of response, etc. Through an interview, the researcher finds out how people think, and learns about their emotions, thoughts, and intentions (Vogrinc, 2008). Through an interview, we learn about what we cannot find out through observation (Patton, 1990).

The difference between verbal and image interviews stems primarily from the way the brain works. The parts of the brain that process visual information are evolutionarily older than the parts that process verbal information, so visual images evoke deeper parts of the human consciousness than words. Photo-based interviewing is not just a mere interview process, but a process to obtain as much different information as possible during the interview (Harper, 2012). One of the effective and acceptable methods in qualitative research is visual methods (Pain, 2012), which are defined below.

### **Visual methods**

There has been a growing interest in children in recent years, particularly in terms of how children represent their own views of their experiences, perceptions and understandings of their lifeworlds (Clark, 2005). This interest has led to a wide range of methods (Thomson, 2008), many of which have incorporated visual tools as a strategy to

encourage children's participation. Visual tools can be photography, video or drawing. Lipponen et al. (2016) also argue that the growing interest in researching and documenting young children has led to the increasing use of visual methods, such as photographs and videos. The use of visual methods can make it easier for the child to collect data, and the camera also allows us to immediately discuss the photograph of the child. Visual methodological tools open up space and time for younger children to express themselves (Shaw, 2020), and also offer participants an opportunity to visually document situations, reflect on these situations, and discuss them, which is very important (Quinn & Manning, 2013). Visual methods increase the richness of data by discovering additional meanings, adding validity and depth, and creating knowledge. These cover different type of data than oral and written methods (Glaw et al., 2017). Pain (2012) also states that the use of visual methods facilitates and enriches communication and improves data acquisition. Research where children use photography can lead to new insights and perspectives from children (Shaw, 2020).

### **Photography in research with a preschool child**

Photography is one of the visual methods. It is an artistic medium that children handle very skilfully and with its help carefully observe the world, discover patterns in "frozen moments", and become aware of their own position as an observer and an object in the photograph. With the help of photography, they convey their experiences to their peers or adults. Children's photographs illustrate the child's experience of themselves and the world (Štirn et al., 2015). Bignante (2010) adds that they offer us additional validity and depth, as well as new opportunities and perspectives. Photography has long been a well-known tool for scientific observation, experimentation and archiving. Narrating children's feelings when taking a photograph is a modern form of digital media (Wilder, 2009).

Photographs represent the child's perspective, and the child decides what to photograph (Clark & Moss, 2001). This is also joined by Hugh and Faith (2000), who add that photographs also encourage expression and create an ongoing basis for discussion. Lomax (2012) and Rose (2016) also state that taking photographs is inviting and interesting, as it also confirms the child's participation in the research. Quinn (2013) states similarly, adding that with photography we "freeze" time and display it in a way that written or spoken observations cannot.

The photography strategy allows us to improve the child's ability to communicate with the researcher, and it also improves the researcher's ability to communicate with the child (Meo, 2010). With the help of photography, the child and the adult communicate with each other. The latter better supports children in the sense of what is required of them in the interviews (Schoultz et al., 2001). Clark-Ibáñez (2007) and Rose (2016) state that the advantages of using photographs in research interviews are mainly the possibility of evoking information, feelings and memories that might not have arisen or are difficult to describe in words. Einarsdottir (2005) emphasized that when taking photographs, children describe their opinions and feelings about their lives. Noland (2006) believes that the method of interviewing with photographs reveals different meanings. The participant – the child – is free, but at the same time chooses what he or she wants to talk about in the interview.

The photography does not take long. Therefore, children do not lose interest. Photography provides a tangible product that can be reviewed later and the discussion can be continued (Rasmussen, 1999). Clark (2005) defines that photographs act as a tool that encourages everyday dialogue with younger children to better understand their views and interests. Shaw (2020) states that through photography, children are

allowed to have subjective and active interpretation. Children ask questions and can also express emotions. Authors Dockett et al. (2017) cited Guillemin and Drew (2010) and identified that the use of photographs opens up new and interesting ways for potential participation in research, as well as a greater willingness of children to participate. Lomax (2012) and Rose (2016) add that photography encourages different types of discussions among participants, highlights some self-evident elements of life, and the photographer is an expert in discussing photographs. Cappello (2005) adds that the motivation for photography is a creative process that stimulates children's thoughts and reflections.

Epstein et al. (2006) pointed out that the use of photographs in interviews sharpened the memories of participants, as well as conducted longer and more extensive interviews. Digital technology, such as a camera, is fast and easy to use and attractive to children. Collected photographs, drawings and videos are used as stimuli in the so-called interview (Clark, 1999). A digital camera allows the child to create new photos until he gets what he wants (Shaw, 2020). They allow flexibility, as the child can delete any photos he does not like (Dockett et al., 2017). The camera increases children's power because they decide for themselves and choose things that are important to them or things that have made an impression on the child (Einarsdottir, 2005).

One of the most important challenges in research with young children is certainly communication. Using photographs to collect data from children helps us overcome these communication difficulties (Hurworth, 2004), as we invite children to communicate differently. Children explain with the camera what they find important in their everyday lives. Einarsdottir (2005) cites the authors Schratz and Steiner-Loffler (1998), as the mentioned method is particularly useful when working with young children or children with poor written and oral expression. Mauther (1997) states that children quickly get tired of talking, and they also struggle with words. Since they are very limited with the latter, their vocabulary is also limited, and they have difficulty finding words to describe something. Cappello (2005), Clark (2007) and Thomson (2008) state that the use of photographs can help us alleviate communication challenges. It allows us to communicate through both visual and verbal means.

The purpose of the research task is primarily to find out whether the photos taken by the children and in which the child experiences positive emotions say enough or whether it is advisable to add the child's narration.

As part of the research, we set goals that are related to the answers to the research questions, namely:

- How does a child express his positive feelings through photography?
- How much text is accompanied by the photograph?
- How much data do we obtain from the photograph taken by the children, and what contribution does the child's narrative give us about the expression of positive feelings?

## Methods

### *Research design and participants*

The research design is a descriptive causal non-experimental method of empirical pedagogical research. A qualitative approach is used. A small sample of children (9 children) aged 6 years was interviewed with a photograph, the purpose of which is based on the analysis of the child's perception and interpretation. The central theme refers to the child's experience of positive feelings expressed through photography. The study included nine children aged 6, two boys and seven girls from different locations of one city.

### *Data collection*

The children had a camera on their mobile phone at their disposal and they took pictures with it, which made them happy or made them experience positive feelings. Along with the resulting photo, they told stories when answered the question “What makes you happy” and were also interviewed if necessary. The questions asked were open-ended and varied according to the content of the child's narrative. The obtained data were recorded. A verbatim record of the child's narrative and the questions asked of the child was made. Preparing the photograph and conducting the interview with the child took about an hour.

### **Findings and discussion**

In the following, for detailed analysis, three photos are presented with an added narrative of children out of a total of nine collected. The reason for the presentation of the selected data is mainly due to their representativeness, as they contribute to the illumination of the main findings of the research. A detailed analysis of all nine obtained data showed the repetition of similar patterns, through which we obtained answers to the research questions and objectives.

### *The story of a girl*

Figure 1: What makes you happy?



*“This is a mask. I use it to dive and see everything underwater. When I dive, I have to take a breath and open my eyes. Then I see clean water and dirty water. Sometimes I can even see seaweed in the sea.”*

What do you like most about diving with a mask?

*“When I dive, I can look with my eyes, I can keep them open. I can make bubbles with my mouth underwater. I would use a mouthpiece. That would be how I would breathe underwater, that's what I really want. They could take pictures of me when I dive, so everyone could see how I dive. I prefer to dive with a mask. When I dive, I first put the mask on my eyes. I put the strap up here and the goggles on my eyes. Then I can dive. I have to close my mouth.”*

Do you use a mask when you dive in the sea or somewhere else?

*“I was diving in the pool with my friend. My friend pushed me a little underwater. We saw each other underwater and waved. I even went down the slide with a mask on, no water splashed in my eyes.”*

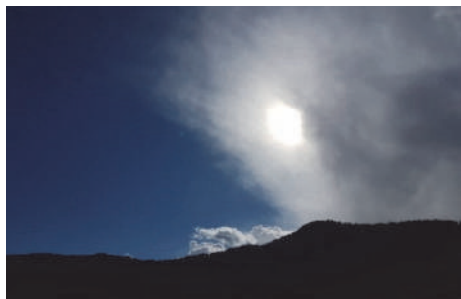
The girl independently took a photo of an object—a mask, which is on the floor, using the camera function on her mobile phone—to which she added an extensive narrative. If we had only the photo available without the child's interpretation, we could conclude that the child is happy/delighted by the mask, but with the added interpretation we obtain

much more information. The girl described what she does with it, how it is placed, where she has already used it, what the mask can be used for and what else she would like to have in addition to it and why.

From the data obtained, we can conclude that the photo encouraged her to describe events and think about the use of the mask. The photo contributed to the children's expression/explanation.

### *The story of a boy*

Figure 2: What makes you happy?



*“I like the sun, but even if it’s a little cloudy, it’s still beautiful. When the sun is shining, we’re outside a lot. We play, cycle or ride a scooter. But I wanted to take a picture of the hill, do you see it?”*

I see a hill. What can you tell me about this hill?

*“This is our Mestni vrh. Mestni vrh is beautiful. I walk up there with my father. There’s a Slovenian flag up there, but you can’t see it. When we go up the hill, we take a sandwich and something sweet with us. There are markings on the way, so you know if the path is the right one.”*

The boy also took a photo outdoors using the camera function on his mobile phone. He did not need any help using the camera on his mobile phone, but he spent some time thinking about what makes him happy/delighted. He decided to take a photo of the sun. However, as part of the interview, he added a word about the hill to his interpretation. Based on the data obtained, we can conclude that the photograph encouraged the child to continue the discussion, which is difficult to decipher from the photograph. The boy’s story is comprehensive and gives us much more information that cannot be deciphered.

### *The story of a girl*

Figure 3: What makes you happy?



*"I like to create on paper, I create surprises. This drawing reminds me of a forest, the hearts are trees. These trees remind me of the trees in the cartoon Peter Pan".*

The girl independently photographed her drawing, as something that makes her happy. From the data obtained, we could conclude that she perhaps likes to create with crayons, that she likes hearts and rainbows. The girl's story is short, but when she adds her own interpretation to the photograph, it acquires a new meaning. The captured elements represent something completely different and new, which cannot be expected or, last but not least, predicted. Despite the fact that the interpretation is very short, it is important and represents an important contribution to the captured photograph.

Based on the results obtained, we conclude that interviews with preschool children are meaningful if they are designed in a correct and systematic way. In large parts of the world, many children grow up with technology. Anggard (2015) believes that even if technology was not primarily designed for children, children gain new experiences and also transform the ways of playing and learning. Mobile phones with a camera function are most similar to a digital camera. Therefore, it is right to use the latter in research work. They quickly attract the child's attention, and at the same time act as a good motivator for obtaining important results for us. As Thomsom (2008) claims, it is not that children do not have anything to say, but it is necessary to create the right way of listening. The results obtained show that we do not have to extract as much information from the photograph itself as if the photograph is accompanied by a child's narrative, because as Dockett et al. (2017) state a photograph can have multiple meanings and interpretations. Clark and Richards (2017) state that the presence of a child's narrative in research indicates validity and power. With its presence, the photograph also becomes a place of data (Dockett et al., 2017). During the research, we came to interesting conclusions. The children used the camera function to photograph what they wanted at a given moment and also found it very important to them. They presented their view of the world from the perspective of what causes them a feeling of joy and satisfaction. Through an interview with open-ended questions (what makes you happy, what did you photograph), they confirmed the photographs taken and described them in words. It is clear from the photograph itself and the child's narrative that it gives us significantly more information than we can deduce from the resulting photograph alone. The captured photograph, accompanied by the child's narration, gains additional validity and also presents us with new points of view and perspectives. The use of a camera on a mobile phone is not foreign to the child, which is evident from the photographs taken by the children without asking for any help. This can be linked to the fact that children are growing up in the world of digital technology.

Through the research, we obtained answers to the questions posed. The children chose different photographs of objects and nature, which were photographed outdoors or indoors. Each child created one photograph. Regardless of how much of the child's narrative is accompanied by the created photograph, it offers us new perspectives and insights, as it is evident that the created photograph does not offer the child as much as the child's narrative does. Based on the child's interpretation, we find that the photograph made encouraged the child to discuss and talk, as the photograph is accompanied by a relatively large amount of text. The child connects the photograph with his or her experiences.

## Conclusions

A frequently used method in the research field is qualitative research, especially from the perspective of easier interpretation when we have in mind the child as an active participant in the research process itself. The child must be adequately motivated for the course of the research itself and the content of the research must be presented to him



in a way that he understands. Research must be fun, because only then will the child show great interest in participating in the research. All this was achieved as part of the aforementioned research using one of the visual methods, namely photography.

Through a narrative interview with photography, the child creatively expresses himself, shares his views, thoughts, and adds his own expression to the resulting photographs. The child tells us and provides us with significantly more information through the photograph than we could otherwise understand on our own. The data obtained are much more extensive than expected, and they also allowed us to see the photograph and listen to the child's story in a new way. Children's photographs and their stories do not only express the view of the world through the eyes of the child, but also express their reality.

Whether the inclusion of children in the research process, where they take on the role of active researchers, makes sense needs to be further investigated, because as some authors state, there is some concern about the formation of attitudes (Pound & Lee, 2011). An individual's value system consists of attitudes and prejudices that enable them to judge what is right and what is wrong. This is formed over the course of life, but it depends on interactions in the social environment, education, knowledge and past experiences. We know that a preschool child does not yet have formed attitudes, as this is completely understandable given their age.

The results of the research conducted will serve us for further research, which will also be based on interviews conducted with preschool children, mainly with an emphasis on comparative techniques.

## References

- Anggard, E. (2015). Digital cameras: agents in research with children. *Childrens Geographies*, 13(1), 1–13.
- Bignante, E. (2010). The use of photo-elicitation in field research. *EchoGeo*, number 11.
- Bogdan, R. C., Biklen, K. S. (2003). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Allyn and Bacon.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. Oxford University Press, Inc.
- Cappello, M. (2005). Photo Interviews: Eliciting Data through Conversations with Children. *Field methods*, 17(2), 170–182.
- Clark, A. (2005). Listening to and Involving Young Children: A Review of Research and Practice. *Early Child Development and Care*, 175, 489–505.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children*. National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, C. D. (1999). The Autodrive Interview: A Photographic viewfinder into childrens experience. *Visual Sociology*, 14, 39–50.
- Clark, J., & Richards, S. (2017). The Cherished Concepts of Research with Children: Does Seeking the Agentic Voice of the Child through Participatory Methods Deliver What It Promises. *Sociological Studies of Children and Youth*, 22, 127–147.
- Clark-Ibáñez, M. (2007). Inner-city Children in Sharper Focus: Sociology of Childhood and Photo Elicitation Interviews. In G. Stanczak (Ed.), *Visual Research Methods: Image, Society, and Representation* (pp. 167–196). Sage.
- Dockett, S., Einarsdottir, J., & Perry, B. (2017). Photo Elicitation; reflecting on multiple sites of meaning. *International Journal of Early Years Education*, 25(3), 225–240.
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: Children's photographs as a research method. *Early child development and care*, 175(6), 523–541.
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211.
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., Baruchel, S. (2006). Photo Elicitation Interview (PEI): Using Photos to Elicit Children's Perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 1–11.

- Glaw, X., Inder, K., Kable, A., & Hazelton, M. (2017). Visual Methodologies in Qualitative Research: Autophotography and Photo Elicitation Applied to Mental health Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 160–165.
- Guillemin, M., & Drew, S. (2010). Questions of Process in Participant-Generated Visual Methodologies." *Visual Studies*, 25(2), 175–188.
- Harper, D. (2012). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–26.
- Hugh, M., & Faith, T. (2000). Consulting children. *Journal od Geography in Higher Education* 24(2), 299–311.
- Hurworth, R. (2004). Photo-interviewing. *Qualitative Research Journal*, 4(1), 73–79.
- Istenič Starčič, A. (2020). *Educational technology and building an authentic learning environment*. Faculty of Civil Engineering and Geodesy. University of Ljubljana.
- Lipponen, L., Rajala, A., Hilppo, J., Paananen, M. (2016). Exploring the foundations of visual methods used in research with children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 936–946.
- Meo, A. I. (2010). Picturing students' habitus: The advantages and limitations of photo-elicitation interviews in a qualitative study in the city of Buenos Aires. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(2), 149–171.
- Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu* [Introduction to qualitative research in social work]. Univerza v Ljubljani Visoka šola za socialno delo.
- Noland, C. M. (2006). Auto-photography as research practice: Identity and self-esteem research. *Journal of research Practice*, 2(1), 1–19.
- Pain, H. (2012). A literature review to evaluate the choice and use of visual methods. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(4), 303–319.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Peljhan, M., Kravanja, J., & Rutar, D. (2011). *Za-govor podob. Filozofija fotografskega pogleda* [Images speak for themselves. The philosophy of the photographic view]. Zenit.
- Pound, L., & Lee, T. (2011). *Teaching Mathematics Creatively*. Routledge
- Quinn, S. M. F., & Manning, J. P. (2013). Recognising the ethical implications of the use of photography in early childhood educational settings. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14(3), 270–278.
- Rasmussen, K. (1999). On photography and photography as a research strategy in childhood research on photography and photography as a research method in the study of the child. *Danish Sociology*, 1, 64–78.
- Rose, G. (2016). *Visual Methodologies: An Introduction to the Researching with Visual Materials* (4th ed.). Sage.
- Sagadin, J. (1995). *Nestandardizirani intervju* [Non-standardized interview]. *Sodobna pedagogika*, 46(7–8), 311–322.
- Schultz, J., Säljö, R., & Wyndhamn, J. (2001). Heavenly Talk: Discourse, Artifacts, and Children's Understanding of Elementary Astronomy. *Human Development*, 44, 103–118.
- Schratz, M., Steiner-Löffler, U. (1998). Pupils using photographs in school self-evaluation. In J. Prosser (Ed.), *Image-based research. A sourcebook for qualitative researchers* (pp. 235–251). Falmer Press.
- Shaw, P. A. (2020). Photo-elicitation and photo-voice: using visual methodological tools to engage with younger children's voices about inclusion in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 44(4), 337–351.
- Štemberger, T. (2019). Research about/with children: the question of participatory research with children. *Pedagoška obzorja*, 34(1), 3–18.
- Štirn, D., Bernik, T., & Kroflič, R. (2015). *Raziskovanje sveta in ustvarjanje zgodbe s fotografijo* [Exploring the world and creating stories with photography]. In Peljhan, M. (Ed.), *Fototerapija: od konceptov do praks*. CIRIUS, Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje.
- Thomson, P. (Ed.). (2008). Children and Young People: Voices in Visual Research. In *Doing Visual Research with Children and Young People* (pp. 23–42). Routledge.
- Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. [Qualitative research in the pedagogical field]. Pedagoška fakulteta.

## Using Exploratory Factor Analysis to Validate Students' Independence Learning Scale in Indonesia

Winarti Winarti<sup>1</sup>, Bayuk Nusantara Kr. J. Tompong<sup>2</sup>, Lathifa Rosiana Dewi<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga, Yogyakarta, Indonesia

E-mail: winarti@uin-suka.ac.id

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1029-9619>

<sup>2</sup> Universitas Negeri Yogyakarta, Yogyakarta, Indonesia

E-mail: bayuknusantara@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7487-1472>

<sup>3</sup> Junior High School of 3 Sleman, Yogyakarta, Indonesia

E-Mail: lathifarosianadewi@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8192-7462>

DOI: 10.26907/esd.19.4.10

EDN: LURKRE

Submitted: 27 November 2023; Accepted: 13 December 2024

### Abstract

The advantages of learning to be independent are significant. As a result, creating an independent learning instrument for university students is necessary. This study constructs a new scale for measuring student independence, integrating theories of self-directed learning to better understand and support autonomous educational behaviors. Several phases were involved in the creation of this instrument: a review of the literature, an initial draft, a first trial, revisions, and a final draft. To demonstrate the validity, exploratory factor analysis (EFA) was employed. 436 respondents who were Indonesian students taking online classes received the questionnaire immediately. Ages of the respondents ranged from 17 to 29. They are mostly freshmen. Through Google Form, they received an independent learning scale. 29 of the 34 elements were found to be genuine and credible, according to the results. This tool was based on three factors: planning, student responsibility, and self-evaluation. Educators can use the validated scale to tailor interventions that foster students' learning independence, adapting teaching strategies based on individual or group assessments. In order to determine whether the reliability and validity patterns, particularly the model fit, are the same across different populations, future researchers must perform as many validations as they can.

**Keywords:** independence learning, EFA, college students, scale.

# Использование эксплораторного факторного анализа для проверки шкалы самостоятельного обучения студентов в Индонезии

Винарти Винарти<sup>1</sup>, Баюк Нусантара Кр. Дж. Томпонг<sup>2</sup>,  
Латифа Розияна Деви<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Государственный исламский университет им. Сунана Калиджага, Джокьякарта, Индонезия

E-mail: winarti@uin-suka.ac.id

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1029-9619>

<sup>2</sup> Джокьякартский государственный университет, Джокьякарта, Индонезия

E-mail: bayuknusantara@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7487-1472>

<sup>3</sup> Средняя школа № 3 Слеман, Джокьякарта, Индонезия

E-Mail: lathifarosianadewi@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8192-7462>

DOI: 10.26907/esd.19.4.10

EDN: LURKRE

Дата поступления: 27 ноября 2023; Дата принятия в печать: 13 декабря 2024

## Аннотация

Преимущества и важность самостоятельного обучения весьма значительны. В связи с этим необходимо создать инструмент самостоятельного обучения для студентов университетов. В данном исследовании построена новая шкала для измерения независимости студентов, объединяющая теории саморегулируемого обучения для лучшего понимания и поддержки автономного поведения в образовании. Создание этого инструмента проходило в несколько этапов: обзор литературы, первоначальный проект, первая апробация, пересмотр и окончательный вариант. Чтобы продемонстрировать валидность, был применен эксплораторный факторный анализ (EFA). Опросник получили 436 респондентов – индонезийских студентов, посещающих онлайн-занятия. Возраст респондентов варьировался от 17 до 29 лет, в основном это первокурсники. Через Google Forms они получили шкалу независимого обучения. Согласно результатам опроса, 29 из 34 элементов предложенной шкалы были признаны достоверными. В основе этого инструмента лежат три фактора: планирование, ответственность студента и самооценка. Педагоги могут использовать валидированную шкалу для разработки мероприятий, способствующих развитию самостоятельности учащихся в обучении, адаптируя стратегии обучения на основе индивидуальных или групповых оценок. Для того чтобы определить, одинаковы ли показатели надежности и валидности, особенно соответствие модели разным группам населения, будущие исследователи должны провести как можно больше валидаций.

**Ключевые слова:** самостоятельное обучение, эксплораторный факторный анализ, студенты, шкала.

## Introduction

In Indonesia, the rise of online education in higher education has been rapid during the previous decade. Over the past three years, there has been a notable and expeditious shift in the landscape of online education as a direct consequence of the global Covid-19 pandemic (Polat et al., 2022). Distance learning offers students increased flexibility in their study schedules, allowing them to engage in educational activities at their own convenience. Furthermore, it enables students to engage in digital interactions with both peers and instructors, facilitating communication and collaboration (Sarkam et al., 2022).

However, transitioning from the conventional in-person classroom setting to online or remote learning presents a challenge. The field of online distance learning presents a range of hurdles, including technological limitations, internet connectivity issues, the dynamics of lecturer-student interactions, psychological factors, evaluation methods, and the need for effective self-management (Ghani et al., 2022). The primary challenge associated with learning in the online environment is not solely comprehending the subject matter, but rather the greater challenge lies in fostering students' autonomy in the learning process. One of the challenges encountered in the context of online learning pertains to student self-monitoring, encompassing activities such as self-evaluation, self-reflection, progress indicators, and group projects that rely on student motivation. Moreover, it is imperative for students to possess self-management skills in order to effectively establish study schedules (Crawford et al., 2020; Zhu et al., 2022). In addition, students reported the major difficulty is staying motivated in online learning. Moreover, it has been observed by students that a significant challenge they encounter in the context of online learning pertains to maintaining motivation (Means & Neisler, 2021). During this period, educators engage in a competitive effort to establish an enjoyable learning atmosphere, inadvertently neglecting to address the development of students' learning independency.

Several studies have examined the extent of learning independence in Indonesia; however, no research has been conducted specifically on the construction of a scale to measure this construct. Therefore, it is imperative to acquire proficiency in utilizing assessment tools that gauge students' level of self-directed learning, as this will facilitate the implementation of appropriate interventions. In order to do factor analysis, it is necessary to ensure that the data is appropriate for this statistical technique. Once this is confirmed, the factor structure of the scale may be discovered (Limon & Dilekçi, 2020).

### **Purpose and Objective of the Study**

This study aimed to construct a robust and accurate tool for assessing the degree of students' independence learning.

### **Literature Review**

Arista et al., (2018, p. 3) defined that “learning independence is defined as a form of awareness that arises from within themselves who want to receive information, manage it, and connect one part of information with another.” Students can diagnose learning challenges and find the best solution to them by developing independent attitudes about learning. According to Hodis (2020), an effective learning environment facilitates the fulfilment of students' educational requirements. As online learning continues to evolve, there is an increasing imperative for students to cultivate and sustain their capacity for independent learning. The digital learning environment offers enhanced avenues for accessing complimentary assistance. Consequently, it is imperative for students to cultivate and enhance their self-reliance in the pursuit of knowledge, as this will enable them to effectively harness the potential of the online learning milieu (Papamitsiou & Economides, 2019).

The acquisition of independence can be seen as a variable that has the potential to influence the educational achievements of students. The significance of independent learning in students' academic and professional endeavours is widely acknowledged. It is imperative for individuals to possess the ability to function autonomously, display initiative, and effectively address challenges and obstacles (Maslihah et al., 2021). The development of independence can be conceptualized as a manifestation of self-awareness that emerges from a personal inclination to assimilate knowledge, effectively handle it, and establish connections between various pieces of information (Arista et al., 2018). The

development of student independence encompasses various aspects, such as the capacity to proactively engage in tasks, self-assurance, the aptitude to exercise critical thinking, the capability to assume accountability, and the adaptability to effectively navigate their immediate context. This multifaceted process aims to reduce students' reliance on the instructor, thereby transforming the teacher's role into that of a facilitator (Nugroho & Maulana, 2021). Arista et al. (2018) mentioned six indicators namely planning, responsibility, initiative, self-confidence, discipline, and self-evaluation. Maslihah et al. (2021) include capable behavior, take initiative, be able to overcome obstacles/problems, have self-confidence and can-do things yourself without the help of others as the indicators of learning independence.

According to a recent study conducted by Makur et al. (2021), there is evidence suggesting that distant learning has the potential to enhance students' capacity for independent learning. This finding aligns with the research conducted by Mulyono et al. (2019), which indicated that the utilization of mobile learning can enhance the level of self-directed learning among junior high school students. Students have the potential to cultivate independence in their learning when they demonstrate the ability to effectively self-manage during the online learning process. Several studies have highlighted the significance of cultivating independence in the learning process. However, it is worth noting that a considerable number of students still struggle to attain a sufficient level of independence. According to Sa'adah et al. (2022), a significant proportion of pupils rely on their professors and peers for assistance in resolving their difficulties. Another study has revealed that pupils at higher academic levels exhibit a greater degree of independent learning. The aforementioned outcome was derived from the qualitative data, which was subjected to descriptive analysis (Rahmad et al., 2019).

A good quality instrument can reduce the bias. Thus, a valid and reliable instrument is needed. To validate the instrument, there are many ways that can be done. Rasch model was used to validate the self-regulated learning instrument for high school student (Ramadhani et al., 2024). This study considered to use Rasch model to know the information on the individual student abilities and the difficulty of SRL statement items. The Rasch analysis revealed several shortcomings in the instrument and indicated possible areas for improvement, such as the addition or removal of items to improve the test targeting of the instrument (Aghekyan, 2020). An instrument of Chinese version of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) used both Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) (Tong et al., 2020). The instrument was first translated and adapted to the culture before factor analysis done. This study implied that instrument adaptation must be done based on each culture. It is in line with Taghizade et al. (2020) who did backward-forward translation in order to adapt to the available questionnaire. Since it is the instrument adaptation, then, it uses CFA to confirm the hypothesis factor.

## Methods

### *General Background of Research*

This was a developmental study of independence learning scale by using quantitative method. The survey method was used to collect data by distributing instruments to participants.

### *Sample of Research*

This study was done in the pandemic era where all of activities in university were online based. Thus, the instrument was given directly to 436 respondents by using Google Form. The respondents were university students who were conducting online lectures.



Respondents' age ranged from 17 to 29 years (mean age = 20, SD = 1.63), 349 respondents were female (80%) and the rest were male (20%). If based on the year of study at the university, 184 respondents (42%) were still in their first year (semester 1 and semester 2).

**Table 1.** *Demography of respondents*

| <i>Variable</i> | <i>Categories</i>     | <i>Frequencies/<br/>Statistics</i> | <i>Percentage</i> |
|-----------------|-----------------------|------------------------------------|-------------------|
| Gender          | Male                  | 87                                 | 20                |
|                 | Female                | 349                                | 80                |
| Age             | Minimum               | 17                                 | -                 |
|                 | Maximum               | 29                                 | -                 |
|                 | Mean                  | 20                                 | -                 |
| Year            | First Year            | 184                                | 42                |
|                 | Second Year           | 118                                | 27                |
|                 | Third Year            | 39                                 | 9                 |
|                 | Fourth Year           | 51                                 | 12                |
|                 | More than Fourth Year | 44                                 | 10                |

#### *Instrument and Procedures*

In constructing the instrument, there were five steps namely review literature, the early draft of instrument, the first trial, revise, and the last is final draft. The literature which was chosen for this instrument should contain autonomous learning definition, students' characteristic in independent learning, and also some researchers related to independent learning. The final draft of instrument was then given to higher students to collect their response.

Data collection was carried out using an online survey system because of the Covid-19 pandemic. The informed consent was filled out first to provide an explanation about the research. The identity of the respondent was confidential.

#### *Data Analysis*

As known in instrument development, there are two ways in doing the factor analysis, namely Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA). Both factor analyses are aimed to reduce the large amount of variable (Retnawati et al., 2015). CFA is used when researcher has the strong theory about variable (Finch & French, 2019). Additionally, CFA also offers a strong analytical framework for evaluating the equivalence of measuring methods across different populations (Brown, 2015). Since the sample of the study is aimed to explore the factor of independence learning and only Indonesian context, thus, the EFA is more suitable to be applied.

Exploratory factor analysis (EFA) is employed to identify the underlying dimensions or factors within the assessment tool, crucial for validating the scale's effectiveness. Besides, it is also used to prove validity, both content validity and construct validity. Factor analysis is a statistical procedure used to group correlated items where these grouped items indicate that these items measure the same trait. The number of factors is an important element when evaluating the internal structure of an instrument when considering construct validity.

Data were collected using an instrument with like Likert-scale (1 = "Strongly Disagree"; 2 = "Disagree"; 3 = "Agree"; 4 = "Strongly Agree"). Univariate and multivariate descriptive analysis was conducted to determine whether the data could be treated as an interval scale when the EFA analysis was performed. Based on table 2, it is known that the

data are not normally distributed univariate or multivariate (kurtosis p-value <0.05) so that the data is treated as an ordinal scale.

**Results**

The data obtained was analyzed univariate and multivariate descriptive statistic. The result can be seen in table 2. Based on the table, it can be concluded that the data did not distribute normally neither univariate nor multivariate. Thus, data was treated as ordinal scale.

**Table 2.** *Univariate and Multivariate Descriptive Statistics*

| UNIVARIATE DESCRIPTIVE |      |          |       |          |          |                        |
|------------------------|------|----------|-------|----------|----------|------------------------|
| Item                   | Mean | CI (95%) |       | Variance | Skewness | Kurtosis (Zero Center) |
|                        |      | Lower    | Upper |          |          |                        |
| IT01                   | 3.00 | 2.94     | 3.06  | 0.20     | 0.00     | 1.97                   |
| IT02                   | 3.31 | 3.25     | 3.38  | 0.27     | 0.25     | -0.77                  |
| IT03                   | 3.39 | 3.33     | 3.46  | 0.28     | 0.05     | -1.17                  |
| IT04                   | 3.04 | 2.95     | 3.12  | 0.49     | -0.25    | -0.34                  |
| IT05                   | 2.27 | 2.19     | 2.35  | 0.39     | 0.17     | 0.01                   |
| IT06                   | 3.19 | 3.12     | 3.26  | 0.30     | 0.07     | -0.11                  |
| IT07                   | 3.18 | 3.11     | 3.25  | 0.33     | -0.10    | 0.09                   |
| IT08                   | 2.98 | 2.91     | 3.04  | 0.27     | -0.14    | 1.14                   |
| IT09                   | 2.95 | 2.89     | 3.01  | 0.25     | -0.10    | 0.95                   |
| IT10                   | 3.11 | 3.05     | 3.17  | 0.25     | 0.22     | 0.77                   |
| IT11                   | 3.09 | 3.03     | 3.16  | 0.29     | -0.28    | 1.99                   |
| IT12                   | 3.40 | 3.33     | 3.47  | 0.29     | -0.08    | -1.03                  |
| IT13                   | 2.81 | 2.74     | 2.88  | 0.35     | 0.02     | -0.24                  |
| IT14                   | 2.56 | 2.48     | 2.65  | 0.43     | -0.12    | -0.18                  |
| IT15                   | 2.44 | 2.36     | 2.52  | 0.43     | 0.09     | -0.20                  |
| IT16                   | 3.06 | 2.99     | 3.12  | 0.28     | 0.06     | 0.57                   |
| IT17                   | 3.24 | 3.18     | 3.3   | 0.25     | 0.25     | 0.42                   |
| IT18                   | 3.23 | 3.16     | 3.29  | 0.27     | 0.24     | -0.15                  |
| IT19                   | 2.89 | 2.82     | 2.97  | 0.41     | -0.32    | 0.44                   |
| IT20                   | 3.03 | 2.97     | 3.1   | 0.26     | -0.05    | 1.30                   |
| IT21                   | 2.39 | 2.30     | 2.47  | 0.44     | 0.36     | 0.02                   |
| IT22                   | 2.77 | 2.70     | 2.84  | 0.36     | -0.43    | 0.54                   |
| IT23                   | 2.78 | 2.71     | 2.86  | 0.40     | -0.07    | -0.13                  |
| IT24                   | 3.06 | 3.00     | 3.13  | 0.27     | -0.02    | 1.01                   |
| IT25                   | 3.05 | 2.99     | 3.11  | 0.25     | -0.12    | 1.98                   |
| IT26                   | 2.66 | 2.58     | 2.75  | 0.48     | -0.26    | -0.04                  |
| IT27                   | 2.88 | 2.81     | 2.95  | 0.32     | -0.26    | 0.65                   |

|  |                    |                   |           |                |       |       |
|--|--------------------|-------------------|-----------|----------------|-------|-------|
| IT28   | 2.86               | 2.80              | 2.93      | 0.27           | -0.39 | 0.98  |
| IT29   | 2.77               | 2.70              | 2.84      | 0.34           | -0.28 | 0.25  |
| IT30   | 2.58               | 2.50              | 2.66      | 0.40           | 0.14  | -0.33 |
| IT31   | 2.93               | 2.87              | 2.99      | 0.26           | -0.54 | 2.18  |
| IT32   | 3.06               | 2.99              | 3.12      | 0.28           | -0.31 | 2.06  |
| IT33   | 3.15               | 3.08              | 3.22      | 0.33           | -0.08 | 0.18  |
| IT34   | 3.19               | 3.11              | 3.26      | 0.38           | -0.26 | 0.03  |
| <b>MULTIVARIATE DESCRIPTIVE</b>                                  |                    |                   |           |                |       |       |
| Mardia analysis for multivariate asymmetry skewness and kurtosis |                    |                   |           |                |       |       |
|  | <i>Coefficient</i> | <i>Statistics</i> | <i>df</i> | <i>P-value</i> |       |       |
| Skewness   | 194.686            | 14147.200         | 7140      | 1.000          |       |       |
| Skewness corrected for small sample                              | 194.686            | 14250.133         | 7140      | 1.000          |       |       |
| Kurtosis   | 1504.654           | 59.221            |           | 0.000**        |       |       |
| ** Significant at 0.05   |                    |                   |           |                |       |       |

Once the minimal prerequisites have been met, an assumption test must be performed before beginning the EFA analysis. The correlation matrix serves as the foundation for component analysis. This implies that for a factor to form, there has to be a sufficient connection between the items (variables). Given this, it is essential to determine if there is sufficient correlation between the data items (variables) to allow factor analysis. Bartlett's sphericity test and analysis utilizing the Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sample Adequacy (KMO-MSA) are two methods that are frequently used to ascertain this.

The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test should yield a result above 0.6 to affirm the data's suitability for factor analysis. The initial KMO result for this study was 0.764. In addition to looking at the total KMO, the adequacy of the sample for the item level is also considered. There were 5 items that had an MSA value of less than 0.6 so that the 5 items (IT15, IT22, IT26, IT30, IT32) were excluded from the analysis and re-analyzed. After re-analysis KMO rose to 0.807. Bartlett's Test of Sphericity was significant ( $p < 0.005$ ) and an EFA analysis could be performed.

**Table 3.** Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value

| Item    | MSA          |              |
|---------|--------------|--------------|
|         | 1st Analysis | 2nd Analysis |
| Overall | 0.764        | 0.807        |
| IT01    | 0.692        | 0.731        |
| IT02    | 0.729        | 0.737        |
| IT03    | 0.763        | 0.774        |
| IT04    | 0.615        | 0.681        |
| IT05    | 0.737        | 0.717        |
| IT06    | 0.725        | 0.776        |
| IT07    | 0.751        | 0.783        |
| IT08    | 0.874        | 0.889        |

| <i>Item</i> | <i>MSA</i>          |                     |
|-------------|---------------------|---------------------|
|             | <i>1st Analysis</i> | <i>2nd Analysis</i> |
| IT09        | 0.719               | 0.763               |
| IT10        | 0.861               | 0.868               |
| IT11        | 0.841               | 0.828               |
| IT12        | 0.803               | 0.846               |
| IT13        | 0.702               | 0.809               |
| IT14        | 0.606               | 0.667               |
| IT15        | 0.4                 | Out                 |
| IT16        | 0.912               | 0.9                 |
| IT17        | 0.863               | 0.876               |
| IT18        | 0.847               | 0.867               |
| IT19        | 0.745               | 0.785               |
| IT20        | 0.705               | 0.69                |
| IT21        | 0.737               | 0.726               |
| IT22        | 0.543               | Out                 |
| IT23        | 0.808               | 0.79                |
| IT24        | 0.819               | 0.82                |
| IT25        | 0.828               | 0.829               |
| IT26        | 0.349               | Out                 |
| IT27        | 0.731               | 0.818               |
| IT28        | 0.793               | 0.847               |
| IT29        | 0.821               | 0.881               |
| IT30        | 0.457               | Out                 |
| IT31        | 0.697               | 0.782               |
| IT32        | 0.508               | Out                 |
| IT33        | 0.852               | 0.847               |
| IT34        | 0.857               | 0.85                |

Because the research instrument cannot be treated as an interval scale, the data were analyzed as ordinal data. Therefore, polychoric correlation was used for the raw data. Parallel Analysis (PA) on polychoric correlation matrix with Minimum Rank Factor Analysis (MRFA) estimation, this method is abbreviated PA-MRFA (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011), done using the FACTOR software (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006) (version 11.02.04) to determine the number of factors formed. PA-MRFA is the standard method used in EFA (Chiarotto et al., 2018). In PA-MRFA, the proportion of the empirical value of the explained common variance (ECV) is compared with the factor corresponding to the ECV derived from random data (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011) performed for each factor separately. Random data is generated based on the original data sample size with the assumption of independence between items (Timmerman et al., 2017). To determine the optimal number of factors, the observed ECV is associated with comparable factors to the mean or 95<sup>th</sup> percentile of the sample distribution associated with the corresponding factor. We use the standard configuration

for PA-MRFA available in the FACTOR program: 500 random correlation matrices are generated based on “random permutation of sample values” (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011, p. 213).

**Table 4.** *Extract Factor Based on PA-MRFA*

| <i>Factor</i> | <i>Real-data % of variance</i> | <i>Mean of Random % of variance</i> | <i>95 percentiles of % random of variance</i> |
|---------------|--------------------------------|-------------------------------------|---|
| 1             | 34.4754**                      | 7.0585                              | 7.6741  |
| 2             | 6.6500*                        | 6.5867                              | 7.0917  |
| 3             | 6.4462*                        | 6.2464                              | 6.6683  |
| 4             | 5.7042                         | 5.9537                              | 6.3358  |
| 5             | 4.7584                         | 5.6839                              | 6.0463  |
| 6             | 4.6738                         | 5.4377                              | 5.7634  |
| 7             | 3.8694                         | 5.1918                              | 5.4705  |
| 8             | 3.3872                         | 4.9683                              | 5.2149  |
| 9             | 3.2492                         | 4.7471                              | 5.007   |
| 10            | 2.9832                         | 4.5188                              | 4.7477  |
| 11            | 2.7364                         | 4.3067                              | 4.5316  |
| 12            | 2.6615                         | 4.0934                              | 4.2929  |
| 13            | 2.2832                         | 3.8737                              | 4.0742  |
| 14            | 2.0608                         | 3.6616                              | 3.8754  |
| 15            | 2.0369                         | 3.4421                              | 3.6603  |
| 16            | 1.8987                         | 3.2217                              | 3.4362  |

\*\* advised number of dimensions when 95 percentiles is considered

\* Advised number of dimensions when mean is considered

PA-MRFA resulted in 2 optimal factor recommendations. The first recommendation is 1 factor (based on the 95th percentile) and the second recommendation is 3 factors (based on the mean). Because there are 2 recommendations, the determination of the optimal number of factors is based on the cumulative proportion of variance derived from the eigenvalues of the reduced correlation matrix. Based on the cumulative proportion of variance, the second recommendation is 3 optimal factors, which are used because the cumulative of variance is more than 50%. Furthermore, the oblique robust Oblimin rotation method is used to assist in interpreting the formed factors. A loading factor above 0.3 is maintained while below 0.3 is excluded. Items number 14, 21, and 31 were excluded from the analysis because the factor loading was less than 0.3. Factor 1 has 8 items (IT05, IT13, IT19, IT23, IT25, IT27, IT28, IT29), Factor 2 has 13 items (IT01, IT02, IT03, IT04, IT11, IT12, IT16, IT17, IT18, IT20, IT24, IT33, IT34), and Factor 3 has 5 items (IT06, IT07, IT08, IT09, IT10).

A name for each factor was given at the next step. The name was given based on the literature analysis for each item. Factor 1 is named as students' planning. This factor contains an item related to how students do their learning process with or without teacher. Factor 2 is named as students' responsibility. This factor contains items related to the students' responsibility in doing the learning process. Factor 3 is named as self-evaluation. This factor contains an item related to how students control their learning process.

**Table 5.** Eigenvalues of the reduced correlation matrix

| Factors | Factor(s) = 1 |                               |                                   | Factor(s) = 3 |                               |                                   |
|---------|---------------|-------------------------------|-----------------------------------|---------------|-------------------------------|-----------------------------------|
|         | Eigenvalue    | Proportion of Common Variance | Cumulative Proportion of Variance | Eigenvalue    | Proportion of Common Variance | Cumulative Proportion of Variance |
| 1       | 8.93967       | 0.39019                       | 0.39019                           | 8.94014       | 0.39002                       | 0.39002                           |
| 2       | 1.67907       | 0.07329                       |                                   | 1.68485       | 0.0735                        | 0.46353                           |
| 3       | 1.63191       | 0.07123                       |                                   | 1.64501       | 0.07177                       | 0.53529                           |
| 4       | 1.32164       | 0.05769                       |                                   | 1.31848       | 0.05752                       |                                   |
| 5       | 1.1207        | 0.04891                       |                                   | 1.11912       | 0.04882                       |                                   |
| 6       | 1.08135       | 0.0472                        |                                   | 1.08117       | 0.04717                       |                                   |
| 7       | 0.85101       | 0.03714                       |                                   | 0.85107       | 0.03713                       |                                   |
| 8       | 0.75127       | 0.03279                       |                                   | 0.74967       | 0.03271                       |                                   |

**Table 6.** Robust Oblimin Rotated Loading

| Item   | F1<br>Students'<br>planning | F2<br>Students'<br>responsibility | F3<br>Self-evaluation |
|--|-----------------------------|-----------------------------------|-----------------------|
| Solving problem in learning                                | -                           | <b>0.408</b>                      | -                     |
| Obeys the classroom rules                                  | -                           | <b>0.761</b>                      | -                     |
| Do the assignment  | -                           | <b>0.615</b>                      | -                     |
| Learn to fulfil a lecturer's assignment                    | -                           | <b>0.356</b>                      | -                     |
| Find any excuse to put off the assignment                  | <b>-0.434</b>               | -                                 | -                     |
| know both strengths and weaknesses in the learning process | -                           | -                                 | <b>0.837</b>          |
| Understand an appropriate learning style                   | -                           | -                                 | <b>0.805</b>          |
| Realize any mistake in an assignment                       | -                           | -                                 | <b>0.434</b>          |
| Understand the learning steps                              | 0.425                       | -                                 | <b>0.583</b>          |
| Realize a material that should be improved                 | -                           | -                                 | <b>0.492</b>          |
| Enjoy the learning process                                 | -                           | <b>0.648</b>                      | -                     |
| Doing the self-development                                 | -                           | <b>0.734</b>                      | -                     |
| Put a detail on learning steps                             | <b>0.663</b>                | -                                 | -                     |
| Prefer an assignment from lecturer than choose by myself   | -                           | <b>0.405</b>                      | -                     |
| Waiting for the turn when doing the assignment             | -                           | <b>0.717</b>                      | -                     |
| Propose an assignment plan for any group member            | -                           | <b>0.603</b>                      | -                     |
| Find the suit learning source                              | <b>0.738</b>                | -                                 | -                     |
| Find newest learning source                                | -                           | <b>0.495</b>                      | -                     |
| Manage learning time                                       | <b>0.792</b>                | -                                 | -                     |



| <i>Item</i>  | <i>F1<br/>Students'<br/>planning</i> | <i>F2<br/>Students'<br/>responsibility</i> | <i>F3<br/>Self-evaluation</i> |
|--|--------------------------------------|--|-------------------------------|
| Use various learning source                        | -                                    | <b>0.672</b>                               | -                             |
| Have no learning target                            | <b>0.43</b>                          | -  | -                             |
| Learn only there is assignment from lecturer       | <b>0.498</b>                         | -  | -                             |
| Plan both short- and long-term learning activities | <b>0.712</b>                         | -  | -                             |
| Re-correct the assignment                          | <b>0.616</b>                         | -  | -                             |
| Know the position of learning target               | -                                    | <b>0.498</b>                               | -                             |
| Compare result of assignment to others             | -                                    | <b>0.408</b>                               | -                             |
| Reliability  |                                      |  |                               |
| Cronbach's alpha                                   | 0.677                                | 0.797                                      | 0.722                         |
| Mcdonald's omega                                   | 0.731                                | 0.798                                      | 0.730                         |

From table 6 we see that the item *understand the learning steps* included in both students' planning and self-evaluation. However, it should be in self-evaluation factor. Beside the score is greater than students' planning factor, from the context we know that it is more appropriate to be included in self-evaluation factor.

The result showed that Internal reliability consistency overall and for each factor was calculated using Cronbach' alpha and McDonald's omega. Overall, the developed instrument has good reliability ( $\alpha = 0.86$ ;  $\omega = 0.87$ ). This means that the instrument is ready to be used to measure students' autonomous learning. Factor 2 and Factor 3 have acceptable reliability, both alpha and omega estimation results ( $F2 = 0.797$ ,  $0.798$ ;  $F3 = 0.722$ ,  $0.730$ ). Unlike the previous 2 factors, factor 1 has less reliability than the cut score. This is due to factor 1, there are items that have a negative loading factor value.

## Discussion

This study examined the reliability and validity aspects of the questionnaire, which aimed at investigating students' learning independence in Indonesia. The development of instrument started by finding relevant literature. The literature helped us in finding the appropriate items. This study revealed that there are only three factors namely students' planning, students' responsibility, and self-evaluation. Alkhasawnh & Alqahtani (2019) stated that understanding oneself in learning is important for students to learn and acquire knowledge. When students know each step in learning, they will know better whether the chosen strategy is right or not.

The instrument was adjusted to the samples' characteristic. This is in line with Nguyen & Habok (2021) that the development of the instrument must be adjusted to the context and sample, then validated with as much intensity as possible so that the pattern of reliability can be seen. The quality of the instrument is credible. Furthermore, using the appropriate study tool can demonstrate the goals attained (Joanna & Mitzi, 2015). Valid and reliable instruments can be used to collect and represent each data (Shroff et al., 2019).

Learning during the pandemic has changed many things and has become a catalyst for changes in the field of education. Educational strategies in this era allow students to be able to learn independently (Broad, 2006). Jahari (2020) believes that the latest educational developments carry the concept of independent learning. Independent learning provides a new learning experience for students (Deepwell & Malik, 2008).

Before starting learning with various strategies, the teacher must first understand the students' condition. According to Apriani et al. (2020), educators in the current era must be able to make quality learning activities with various challenges faced. The challenges of learning today are certainly different from before. Online learning has many problems. Independent learning is a challenge for students (Jackson & Shenton, 2010). Students who study independently must be able to encourage students to explore knowledge (Jacobs, 2014). Independent study skills affect the cognitive abilities of each student (Kopzhassarova et al., 2016). Sitzmann et al. (2016) stated that cognitive ability becomes the determinant of students in interpreting knowledge during independent learning. Therefore, with independent learning one can construct their own knowledge obtained after studying (Neo & Kian, 2003).

## Conclusion

The current study intended to survey students' learning independence and most importantly to estimate both validity and reliability of the instrument of students' learning independence among students in higher education. Overall, the instrument can be employed instantly by researchers and teachers or lecturers after adjusting the sample. Before using this tool, there are a few things future researchers should be aware of. First, researchers should exercise caution while translating instruments. The goal of instrument translation is to lessen prejudice. Secondly, adapting the study's sample background to the intended sample.

Despite the promising results, the limitation of study must be shown off. This study only used EFA as the analysis factor. The confirmatory factor analysis (CFA) must be done by further research. Hence, researchers must iterate as many validations as possible.

## Statements On Open Data, Ethics and Conflict of Interest

The research data can be accessed through an email by lathifarosianadewi@gmail.com. Respondents' information would not be given to anyone because we make it anonymized. This work does not grant any funding thus all authors declare no conflict of interest.

## References

- Aghekyan, R. (2020). Validation of the SIEVEA instrument using the Rasch analysis. *International Journal of Educational Research*, 103, 101619. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101619>
- Arista, F. S., & Kuswanto, H. (2018). Virtual Physics Laboratory Application Based on the Android Smartphone to Improve Learning Independence and Conceptual Understanding. *International Journal of Instruction*, 11(1), 1–16. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1111a>
- Broad, J. (2006). Interpretations of independent learning in further education. *Journal of Further and Higher Education*, 30(2), 119–143. <https://doi.org/10.1080/03098770600617521>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. The Guilford Press.
- Chiarotto, A., Bishop, A., Foster, N. E., Duncan, K., Afolabi, E., Ostelo, R. W., & Paap, M. C. S. (2018). Item response theory evaluation of the biomedical scale of the Pain Attitudes and Beliefs Scale. *PLoS ONE*, 13(9), 1–17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202539>
- Crawford, Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. A., & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Deepwell, F., & Malik, S. (2008). On campus, but out of class: An investigation into students' experiences of learning technologies in their self-directed study. *Alt-J*, 16(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/09687760701850166>
- Finch, W. H., & French, Brian. F. (2019). *Educational and Psychological Measurement*. Taylor & Francis Group.

- Ghani, N. H. M., Abdullah, S., Ismail, M. K., & Ahmad, N. (2022). An Exploratory Factor Analysis on the Open and Distance Learning among University Students during the COVID-19 Pandemic in Malaysia. *Asian Journal of University Education*, 18(3). <https://doi.org/10.24191/ajue.v18i3.18956>
- Hodis, F. A. (2020). Studying for Autonomous Reasons and Having a Promotion Orientation: Key Predictors of Individual Differences in Expectancies of Success in English. *Social Psychology of Education*, 23(2), 359–383. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09537-y>
- Jackson, M., & Shenton, A. K. (2010). Independent learning areas and student learning. *Journal of Librarianship and Information Science*, 42(4), 215–223. <https://doi.org/10.1177/0961000610380821>
- Jacobs, M. A. (2014). Independent Study as Action Research – Learning from Experience. *International Journal of Business and Social Research*, 5(12), 65–73.
- Jahari, J. (2020). Preparing teachers in the era of “independence learning” in Indonesia. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(7), 3990–3998.
- Kopzhassarova, U., Akbayeva, G., Eskazinova, Z., Belgibayeva, G., & Tazhikeyeva, A. (2016). Enhancement of students’ independent learning through their critical thinking skills development. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 11585–11592.
- Limon, İ., & Dilekçi, Ü. (2020). Development and Initial Validation of Micromanagement Scale for School Principals. *Participatory Educational Research*, 8(1), 123–140. <http://dx.doi.org/10.17275/per.21.7.8.1>
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods*, 38(1), 88–91. <https://doi.org/10.3758/bf03192753>
- Makur, A. P., Jehadus, E., Fedi, S., Jelatu, S., Murni, V., & Raga, P. (2021). Kemandirian Belajar Mahasiswa dalam Pembelajaran Jarak Jauh Selama Masa Pandemi. *Mosharafa: Jurnal Pendidikan Matematika*, 10(1), 1–12. <https://doi.org/10.31980/mosharafa.v10i1.862>
- Maslihah, S., Waluya, S. B., Rochmad, Kartono, Karomah, N., & Iqbal, K. (2021). Increasing mathematical literacy ability and learning independence through problem-based learning model with realistic mathematic education approach. *Journal of Physics: Conference Series*, 1918(4), 042123. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1918/4/042123>
- Means, B., & Neisler, J. (2021). Teaching and Learning in the Time of COVID: The Student Perspective. *Online Learning*, 25(1), 8–27. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2496>
- Mulyono, M., Rosyida, I., & Wardono, W. (2019). Kemandirian Belajar Berbantuan Mobile Learning. *Prosiding Seminar Nasional Matematika*, 798–806. <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/prisma/article/view/29270>
- Nugroho, P. W., & Maulana, M. A. (2021). Kemandirian Belajar dalam Pembelajaran Jarak Jauh. *Advice: Jurnal Bimbingan Dan Konseling*, 3(1), 10. <https://doi.org/10.32585/advice.v3i1.1429>
- Papamitsiou, Z., & Economides, A. A. (2019). Exploring Autonomous Learning Capacity from a Self-Regulated Learning Perspective Using Learning Analytics. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 3138–3155. <https://doi.org/10.1111/bjet.12747>
- Polat, E., Hopcan, S., & Arslantaş, T. K. (2022). The Association between Flipped Learning Readiness, Engagement, Social anxiety, and Achievement in Online Flipped Classrooms: A Structural Equational Modeling. *Education and Information Technologies*, 27, 11781–11806. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11083-8>
- Rahmad, R., Wirda, M. A., Berutu, N., Walbiden, L., & Sintong, M. (2019). Google classroom implementation in Indonesian higher education. *Journal of Physics: Conf. Series*. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1175/1/012153>
- Ramadhani, R., Syahputra, E., & Simamora, E. (2024). The construct validity of self-regulated learning questionnaire for senior high school students: A Rasch model analysis. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 13(3), 2032. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i3.26816>
- Retnawati, H., Munadi, S., & Al-Zuhdy, Y. A. (2015). Factor analysis to identify the dimension of Test of English Proficiency (TOEP) in the listening section. *REID (Research and Evaluation in Education)*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.21831/reid.v1i1.4897>
- Sa’adah, H., Masrukan, M., & Rochmad, R. (2022). Mathematical Critical Thinking Ability in terms of Student Learning Independence Character in SQ4R Learning Model with Project Assessment. *Unnes Journal of Mathematics Education Research*, 11(1), 1–8.

- Sarkam, N. A., Nasrudin, N. H., Razi, N. F. M., & Junid, R. A. (2022). Student readiness factors for online distance learning (ODL) among Malaysian Public Universities during COVID-19: A Proposed Conceptual Model. *Asian Journal of University Education*, 18(4), 1048–1061. <https://doi.org/10.24191/ajue.v18i4.20014>
- Sitzmann, T., Ely, K., Brown, K. G., & Bauer, K. N. (2016). Self-Assessment Cognitive Affective of Knowledge: Or Learning Measure? *Academy of Management Learning & Education*, 9(2), 169–191.
- Taghizade, A., Azimi, E., & Mirzaee, R. (2020). Validity Evidence for a Persian Version of the Online Self-Regulated Learning Questionnaire. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(1), 13–24. <https://doi.org/10.30476/ijvlms.2020.84802.1017>
- Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16(2), 209–220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>
- Timmerman, M. E., Lorenzo-Seva, U., & Ceulemans, E. (2017). The number of factors problem. In *The Wiley Handbook of Psychometric Testing: A Multidisciplinary Reference on Survey, Scale and Test Development* (Vols. 1–2, pp. 305–324). <https://doi.org/10.1002/9781118489772.ch11>
- Tong, F., Guo, H., Wang, Z., Min, Y., Guo, W., & Yoon, M. (2020). Examining cross-cultural transferability of self-regulated learning model: An adaptation of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire for Chinese adult learners. *Educational Studies*, 46(4), 422–439. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1590183>
- Zhu, M., Bonk, C. J., & Berri, S. (2022). Fostering self-directed learning in MOOCs: Motivation, learning strategies, and instruction. *Online Learning*, 26(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v26i1.2629>

УДК 373

## Разработка инструмента оценки эффективности экспериментальной деятельности подростков на примере задач с физическим содержанием

Александр И. Адамский<sup>1</sup>, Никита И. Колачев<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Московский городской педагогический университет, Москва, Россия;  
Институт проблем образовательной политики «Эврика», Москва, Россия  
E-mail: aadam93@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5395-9464>

<sup>2</sup>Высшая школа экономики, Москва, Россия

E-mail: [nkolachev@hse.ru](mailto:nkolachev@hse.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3214-6675>

DOI: 10.26907/esd.19.4.11

EDN: NTLDTB

Дата поступления: 28 мая 2024; Дата принятия в печать: 18 ноября 2024

### Аннотация

В фокусе внимания статьи находится проблема повышения эффективности естественно-научного школьного образования (в частности, физического) на основе принципа заочности и построения занятий на экспериментальной деятельности. Базовой единицей построения такой модели является **действие** учащегося, мотивированное, осознанное, направленное на пробу решения задачи, поиск способа решения и возможность рефлексии и обобщения целенаправленных действий. Однако для оценки эффективности действий нужны качественные исследовательские инструменты, позволяющие собирать достоверные данные. Для решения этой задачи мы разработали инструмент и эмпирически проверили требования, предъявляемые к нему. Мы предположили, что такими требованиями являются: 1) соответствие структуре деятельности; 2) многофункциональность и устойчивость к замене оценивающего субъекта. Требования к инструменту были сформулированы авторами этой статьи на основе теории учебной деятельности В. В. Давыдова и теории психолого-педагогических измерений. Сбор данных осуществлялся с помощью невключенного наблюдения, оценка деятельности учащихся проводилась независимыми экспертами – ассессорами – на основе аудио- и видеосъемки экспериментальных занятий в трех школах г. Южно-Сахалинска. Проверка требований осуществлялась на основе анализа экспертных суждений, а также с применением метрик согласованности – доли совпадений результатов и непараметрического коэффициента конкордации Кендалла. Анализ полученных данных показал: а) разработанный инструмент позволяет зафиксировать действия по решению задачи в соответствии с теоретической моделью; б) результаты наблюдений независимыми ассессорами дают близкие оценки; это отразилось в приемлемых значениях показателей согласованности оценок.

**Ключевые слова:** естественно-научная грамотность, физика, физическая картина мира, задача, экспериментальная деятельность, инструмент оценки, система оценивания, наблюдение.

# Development of an Instrument for Assessing the Effectiveness of Adolescents' Experimental Activity Based on Solving Physics-Oriented Tasks

Alexander Adamsky<sup>1</sup>, Nikita Kolachev<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Moscow City University, Moscow, Russia;*

*Institute for Problems of Educational Policy "Evrika", Moscow, Russia*

*E-mail: aadam93@gmail.com*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5395-9464>*

<sup>2</sup> *HSE University, Moscow, Russia*

*E-mail: [nkolachev@hse.ru](mailto:nkolachev@hse.ru)*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3214-6675>*

DOI: 10.26907/esd.19.4.11

EDN: NTLDTB

*Submitted: 28 May 2024; Accepted: 18 November 2024*

## Abstract

This article focuses on addressing the problem of enhancing the effectiveness of natural science education in schools, particularly in physics, by applying the principle of problem-based learning and designing lessons centered on experimental activity. The foundational unit of this model is a student's action that is motivated, deliberate, and aimed at attempting to solve a task, exploring solutions, and engaging in reflection and generalization of goal-directed actions. However, assessing the effectiveness of such actions requires high-quality research instruments capable of collecting reliable data. To address this challenge, we developed an assessment instrument and empirically tested some psychometric requirements. We hypothesized that the key requirements for such an instrument are: (1) alignment with the structure of activity; (2) multifunctionality and robustness against changes in the evaluator. These requirements were formulated by the authors based on V.V. Davydov's theory of learning activity and the theory of psycho-pedagogical measurement. Data collection was conducted through non-participant observation, with student activity evaluated by independent experts—assessors—using audio and video recordings of experimental lessons in three schools in Yuzhno-Sakhalinsk. The validation of the instrument's requirements was carried out through the analysis of expert judgments and the application of consistency metrics, such as the proportion of matching results and Kendall's nonparametric concordance coefficient. The analysis of the collected data demonstrated that: (a) the developed instrument effectively captures actions related to task-solving in accordance with the theoretical model; (b) the assessments by independent observers yielded similar results, as reflected in acceptable consistency metrics for their evaluations.

**Keywords:** science literacy, physics, physical concept of the world, experimental activity, assessment tool, evaluation system, observation.

## Введение

Естественно-научная, в частности физическая, картина мира сегодня перестает быть исключительно фактором продолжения естественно-научного, инженерного, физического и т. п. профессионального образования, но становится обязательным условием социализации каждого человека (Coombs, 1970). Это связано прежде всего с тем, что условия социализации выпускников школ – и даже подростков, если уже не дошкольников – связаны со стремительными технологическими изменениями, развитием орудий как инструментов ежедневного общения человека с другими людьми, социальной и другими инфраструктурами. Личность становится расширенной (Semenov & Ziskin, 2021) благодаря сложным орудиям, которые уже стали практически частью человеческой личности. Образование в принципе



возникло как компенсация потери человеческим видом наследственного механизма общения (взаимодействия, отношений) с миром, природой, нарождающейся культурой и себе подобными (Mikhailov, 1976). Каждое поколение *homo sapiens* вынуждено заново формировать большую часть программы этого взаимодействия, осваивая навыки, приемы, как бы мы сегодня сказали, компетенции, которые выработали предыдущие поколения. И пока сложность орудий менялась медленно, можно было строить образование «по программе минимум». Т. е. давать основной массе школьников примитивные сведения по всем наукам, но реализовать сложную программу по физике или математике, отбирать по-настоящему способных к этим наукам для их дальнейшей специализации. И 2-3% выпускников могли стать учеными, а 10-15% – инженерами хорошей квалификации. Все остальные вообще не понимали, зачем они «проходят» точные науки: согласно еще советской шутке, «прошел еще один день жизни – интеграл так и не пригодился». К тому же научная основа, например, физики формировалась столетиями, а в школьную программу открытия попадали медленно, пройдя десятилетний цикл методической цензуры.

***Проблематика кризиса в образовании: время изменений меньше цикла получения базовых знаний***

Всеобщая естественно-научная грамотность мало кого беспокоила, хотя тревожные сигналы были еще в XIX веке. Например, рассказ А. П. Чехова «Злоумышленник» был написан в 1880-х годах и посвящен как раз тому, как один малограмотный крестьянин может пустить под откос (в прямом смысле слова) гениальное творение физической и инженерной мысли. О естественно-научной грамотности речи идти не могло, поскольку к началу XX века большая часть населения (в основном сельские жители) России была более чем на 90% неграмотна (Strannolyubsky, 1893).

Но с середины XX века началась гонка технологий. И сегодня мы переживаем критическую для образования ситуацию: период системных технологических изменений становится меньше, чем образовательный цикл (Chulkova, 2022). Иными словами, если технологии меняются каждые 7 лет, а образовательный цикл «детский сад – школа» – 16 лет, то задача образования уже не в том, чтобы освоить действующие орудия, а в том, чтобы подготовить ребёнка к жизни с неведомыми, но уже возникшими технологиями. И это не военные технологии или освоение космоса – это технологии повседневной жизни: общения, передвижения, учения и лечения, творчества, всех видов производств, финансовой и культурной жизни.

Это первая причина того, что без ясной, внутренне непротиворечивой физической картины мира, понимания сущности физических процессов и закономерностей человеку будет практически невозможно стать успешным или самореализоваться максимально. Более того, человек рискует стать злоумышленником по отношению не только к чужой, но прежде всего к своей жизни. Сегодня это уже можно видеть на примере «антиваксеров»<sup>1</sup>, или сверхэнергичных борцов с озоновой дырой, или противников атомной энергии, сотовой связи и т. д.

Массовая естественно-научная, прежде всего физическая, компетентность – условие выживания общества, а не только фактор продолжения образования. Именно поэтому эксперты подчеркивают, что повышение эффективности естественно-научного образования является одной из приоритетных задач российской школы (Lvovsky et al., 2021; Pentin et al., 2019).

<sup>1</sup> «Антиваксер» – сторонник общественного движения, которое оспаривает эффективность, безопасность и правомерность вакцинации населения.

Однако в образовании всегда есть разрыв между значимостью компетенций, необходимыми навыками социализации – и инструментами, которыми пользуется система образования, для решения современных задач. Ф. Кумбс именно эту ситуацию назвал кризисом в образовании (Coombs, 1970), признавая при этом, что этот кризис носит универсальный характер. Система обречена на то, чтобы быть в постоянном поиске инструментов подготовки выпускников к жизни.

Одной из таких проблем является низкий уровень мотивации школьников, особенно подростков, к изучению сложного материала. В российской системе образования это связано, на наш взгляд, прежде всего с архаичной системой преподавания, основанной на репродуктивной методике и методологии, когда основным является запоминание большого массива сведений и отработка навыка действия по образцу, алгоритму (Basyuk & Kovaleva, 2019). Это мнение складывается на основе результатов международных сравнительных исследований качества образования. Специалисты отмечают противоречие между высокими результатами российских учащихся в международном сравнительном исследовании TIMSS<sup>2</sup> и невысокими результатами в исследовании PISA<sup>3</sup>: «...российский подход к изучению естественнонаучных предметов больше ориентирован на воспроизведение знаний, а не на их применение или освоение способов действий, присущих естественным наукам: исследования и научной аргументации» (Pentin et al., 2018, p. 102). То есть эксперты фиксируют серьезные пробелы у обучающихся в навыках исследовательской деятельности, а также ориентацию отечественной системы образования на репродуктивный способ освоения содержания.

#### ***Принцип задачности – стратегия преодоления кризиса***

Одним из направлений совершенствования школьного естественно-научного образования (в частности, физического) мы считаем внедрение принципа **задачности**, то есть включение в учебный процесс экспериментальных, открытых, исследовательских, поисковых задач и построение на их основе содержания образования (Adamskiy & Lvovsky, 2023). В этой логике *результатом решения* задачи является прежде всего *способ* ее решения, наряду с предметным результатом (ответом). Согласно этой концепции, экспериментальная задача выступает акселератором (генератором) разнообразных (нелинейных) действий обучающихся: от пробы, манипуляций с орудиями, смыслами – через выдвижение гипотез и моделирование решений, взаимодействие со взрослым – до постановки и достижения совместных целей деятельности, рефлексии своих действий, формирования первичных представлений и обобщения результатов до уровня понятий. Кроме того, принципиальным условием постановки задачи является невозможность ее решения вне индивидуальной и совместной деятельности (Rubtsov & Ulanovskaya, 2021), в противоположность возможности решения задачи по инструкции учителя, для нахождения «правильного», заранее известного ответа. Таким образом, экспериментальная задача призвана помочь инициировать индивидуальную и совместную деятельность для достижения необходимых результатов, а задачный принцип в построении курсов может способствовать улучшению ситуации с исследовательской деятельностью (в частности, экспериментальной).

Если говорить о структуре экспериментальной деятельности, то можно выделить определенные компоненты (этапы развертывания). Теоретической основой

<sup>2</sup> Trends in Mathematics and Science Study (Международное исследование качества математического и естественно-научного образования).

<sup>3</sup> Programme for International Student Assessment (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся).

для выделения структуры экспериментальной деятельности является структура учебной деятельности, описанная В. В. Давыдовым (Davydov, 1996) и схематично представляемая как «понимание учебной задачи – осуществление учебных действий – контроль и оценка действий». Мы считаем, что экспериментальная деятельность включает следующие этапы: принятие задачи, выдвижение гипотез, осуществление проб, проверка (оценка) проб, моделирование физического принципа, создание «продукта», моделирующего физический принцип действия, представление «продукта» другим, а также рефлексия и обобщение (выход на первичные представления физических понятий, закономерности). Под принятием задачи понимается интерес учащихся, вовлечение в действие по решению задачи и понимание предъявляемых к ученикам требований в рамках экспериментальной задачи. Выдвижение гипотез подразумевает любые предположения, связанные с решением задачи, которые могут опираться как на бытовые представления, так и на научные знания. Под осуществлением проб понимаются попытки решить экспериментальную задачу. Проверка (оценка) проб означает сопоставление действий и полученных результатов с поставленной задачей. Моделирование включает выделение соотношения/зависимости между исследуемыми объектами; моделирование может проходить как в предметной, так и в обобщенной форме. Создание «продукта» означает фиксацию результата экспериментирования в предметной форме (в виде рисунка, видеоролика, фотографии и пр.). Представление «продукта» означает публичное выступление и презентацию полученных результатов. Культурно-историческое обобщение и рефлексия предполагают соотнесение полученных результатов с известным всеобщим законом или закономерностью.

#### ***Онтология результативности экспериментальной деятельности, задачного подхода***

Необходимо добавить: описанные элементы не только являются составляющими структуры экспериментальной деятельности, но и отражают образовательные результаты. Так, в части личностных результатов, отраженных в Примерной рабочей программе по физике Основного общего образования (Institute for Strategy of Education Development, 2021), можно выделить ценность научного познания, то есть на основе решения экспериментальных задач возможно развивать интерес к научному исследованию, способствовать осознанию ценности физики как мощного инструмента познания мира. В части метапредметных результатов можно отметить, что почти все универсальные учебные действия вовлечены в предлагаемую экспериментальную деятельность: базовые логические действия (особенно компонент моделирования в структуре деятельности), базовые исследовательские действия, работа с информацией, совместная деятельность, самоконтроль (рефлексия), эмоциональный интеллект (за счет совместности) и принятие себя и других (тоже за счет совместности). Предметные результаты определяются в основном теми понятиями, которые формируются в ходе решения конкретной экспериментальной задачи.

В то же время необходимо отметить, что успешность решения экспериментальных задач не полностью зависит только от способностей и уровня подготовленности учащихся. Немаловажную роль играют действия учителя, создающие в системном виде возможности для удовлетворения естественной потребности подростков в исследовании и способствующие продуктивному протеканию процесса экспериментирования. Как отмечают А. И. Адамский и В. А. Львовский (Adamskiy & Lvovsky, 2023, p. 104), «необходимо построить квазиисследовательскую (в том числе экспериментальную) деятельность детей таким образом, чтобы ключевые поня-

тия не были даны в виде готовых знаний». За организацию и осуществление такой деятельности во многом ответственен учитель.

При этом существенной частью реализации описанного принципа задачи является оценка экспериментальной деятельности с помощью тщательно проработанного и психометрически проверенного инструмента. Благодаря такому инструменту можно не только оценивать текущее состояние экспериментальной деятельности, но и отслеживать динамику развертывания экспериментальной деятельности с помощью как «поперечных»<sup>4</sup>, так и «продольных»<sup>5</sup> срезов. Кроме того, по-настоящему учебная задача несет в себе потенциал развития (Davudov, 1996), а исследование развития с помощью качественного инструмента может помочь учителю осуществлять отраженные в профессиональном стандарте трудовые функции (Ministry of Labor and Social Protection..., 2013). В связи с этим разрабатываемый инструмент должен соответствовать ряду требований. Во-первых, инструмент должен быть *моделью структуры экспериментальной деятельности*, то есть позволять исследовать экспериментальную деятельность по указанной структуре. Во-вторых, в силу того что ключевой характеристикой деятельности является ее совместность (ученика и учителя, ученика со сверстниками), инструмент оценки деятельности должен быть *многофункциональным*, то есть должен позволять оценивать деятельность учеников и учителя одновременно в их взаимосвязи. В-третьих, поскольку оценка деятельности нередко предполагает использование метода невключенного наблюдения, важным свойством отчуждаемых инструментов исследования в области педагогики и психологии является *устойчивость к изменению (замене) оценивающего субъекта*. Это требование означает, что у разных ассессоров (оценщиков, экспертов, учителей) при наблюдении за одними и теми же учащимися должен получиться сходный (в идеале одинаковый) результат.

Таким образом, *целью* данного исследования является проверка требований, предъявляемых к инструменту оценки деятельности учащихся (об оценке деятельности учителя в этой работе речь не пойдет). Содержательные гипотезы относительно требований, предъявляемых к инструменту (по-другому, карте или матрице наблюдений), следующие:

*Гипотеза №1* – разработанный инструмент позволяет моделировать структуру экспериментальной деятельности;

*Гипотез №2* – разработанный инструмент позволяет оценивать деятельность учеников и учителя одновременно в их взаимосвязи;

*Гипотеза №3* – разработанный инструмент устойчив к изменению (замене) оценивающего субъекта.

---

<sup>4</sup> Под «поперечными» срезами в науке понимается метод исследования, включающий изучение интересующих показателей либо на сходных по характеристикам, но разных по составу, группах людей, либо на людях разного возраста. Например, это может быть ежегодный мониторинг достижений учащихся четвертого класса или сравнение результатов у четвероклассников и шестиклассников и т. д.

<sup>5</sup> Под «продольными» срезами в науке понимается лонгитюдный метод исследования, то есть изучение интересующих показателей на одних и тех же людях в течение некоторого промежутка времени.

### Методология и методы исследования

В Таблице 1 представлено краткое содержание инструмента оценки в виде заложенной в него системы оценивания. Можно заметить, что для оценки критериальных действий часто используется политомическая шкала. Это сделано для того, чтобы, во-первых, максимально дифференцировать действия учащихся, и, во-вторых, отразить потенциальные образовательные результаты.

Таблица 1. Система оценивания матрицы структуры экспериментальной деятельности

| Критерий   | Система оценивания  |
|--|---|
| Принятие задачи  | <p>0 баллов – школьники не понимают условия полученной задачи, приступают к выполнению задания, не понимая, что от них требуется;</p> <p>1 балл – школьники изучают задание, но не до конца, приступают к выполнению задания, не понимая, что от них требуется;</p> <p>2 балла – школьники внимательно изучают задание</p> <p>ИЛИ</p> <p>школьники внимательно изучают задание и задают вопросы;</p> <p>3 балла – школьники внимательно изучают задание</p> <p>И</p> <p>планируют экспериментальную деятельность (рассуждают, что потребуется для эксперимента, есть ли все необходимое для проведения серии экспериментов и т. д.)</p> |
| Выдвижение гипотез   | <p>0 баллов – школьники не выдвигают гипотезы</p> <p>ИЛИ</p> <p>выдвигают гипотезы, не связанные с поставленной задачей;</p> <p>1 балл – школьниками выдвигаются любые предположения и гипотезы, связанные с поставленной задачей и опирающиеся на бытовое знание или имеющийся опыт;</p> <p>2 балла – школьниками выдвигаются любые предположения и гипотезы, связанные с поставленной задачей и опирающиеся на имеющееся научное знание и/или на поиск аналогии в других областях</p>   |
| Осуществление проб   | <p>0 баллов – школьники осуществляют хаотичные, бессистемные пробы (действия);</p> <p>1 балл – школьники совершают действия, связанные с попыткой решить экспериментальную задачу (случайные пробы);</p> <p>2 балла – школьники совершают пробные действия с последующей рефлексией каждого шага</p>  |
| Проверка (оценка) проб   | <p>0 баллов – осуществляемые пробы (действия) не сопоставляются с задачей и гипотезами;</p> <p>1 балл – только <b>часть</b> проб (действий) сопоставляется с задачей и гипотезами;</p> <p>2 балла – <b>все</b> пробы (действия) сопоставляются с задачей и гипотезами</p>   |
| Моделирование физического принципа                             | <p>0 баллов – отсутствует моделирование выделенного отношения;</p> <p>1 балл – осуществляется моделирование выделенного отношения для изучения его свойств в <b>предметной</b> форме;</p> <p>2 балла – осуществляется преобразование модели для изучения свойств отношения в <b>обобщенном</b> виде</p>   |
| Создание «продукта», моделирующего физический принцип действия | <p>0 баллов – школьники не приходят ни к какому умозаключению (результату)</p> <p>ИЛИ</p> <p>сделанное ими умозаключение (результат) не связано с поставленной задачей и совершенными пробами;</p> <p>1 балл – школьники приходят к верному умозаключению (результату) экспериментальным путем.</p>   |

| Критерий  | Система оценивания  |
|---|---|
| Представление «продукта» другим учащимся (группам)  | <p>0 баллов – школьники не высказывают никакие версии (молчат) ИЛИ произносимые ими тексты не имеют отношения к поставленной задаче;</p> <p>1 балл – школьники выдвигают различные предположения, связанные с поставленной задачей, но не связывают свои экспериментальные пробы с задачей;</p> <p>2 балла – школьники говорят о различных предположениях, инициативно пытаются связать задачу с экспериментальными пробами</p> |
| Рефлексия и обобщение – выход на первичные представления физических понятий, закономерности | <p>0 баллов – не происходит обобщение и соотнесение с известным общим законом (закономерностью);</p> <p>1 балл – происходит обобщение и соотнесение с известным общим законом (закономерностью)</p>   |

### **Технология проведения исследования, сбора данных**

Сбор данных для исследования включал два этапа. Первый этап состоял в проведении экспериментальных сессий с учащимися различных школ и классов, в ходе которых деятельность учащихся и учителя фиксировалась с помощью высокотехнологичных устройств – видеокамеры (или смартфона) и диктофона. Второй этап характеризовался кабинетным исследованием в виде фиксации и оценки действий учеников и учителя на основе аудио- и видеоинформации независимыми исследователями (мы их называем ассессорами).

Процедура экспериментальной деятельности предполагает работу в команде. Для этого учащиеся одного класса или нескольких классов распределялись на четыре группы (острова). Рядом с каждой группой находилось видеозаписывающее устройство, а также диктофон для более качественной фиксации речи. Кроме того, использовались панорамные съемки, охватывающие все помещение, по которому перемещался учитель. Учитель снабжался микрофоном-петличкой для лучшего распознавания его речи при дальнейшем кабинетном исследовании.

В кабинетном исследовании были задействованы 19 ассессоров, среди которых были как доктора и кандидаты наук, так и лица без ученой степени. Ассессорами выступали некоторые исполнители проекта «Новая физика», в рамках которого проводилось данное исследование. Все ассессоры прошли обучение по использованию инструмента, провели предварительную сессию оценивания, прежде чем приступили к оценке деятельности учащихся в рамках основного этапа. Предварительная сессия заключалась в коллективном просмотре тестового видеоролика и в оценке деятельности учащихся с помощью разработанного инструмента, завершалась сессия вопросами по его содержанию и процедуре оценивания. Все ассессоры по основной должности были преподавателями или научными сотрудниками ведущих вузов России. Ассессоры работали независимо друг от друга. В ходе просмотра роликов они заполняли карту (матрицу) наблюдений в электронном формате.

Необходимо отметить, что оценка действий на основе просмотра видеороликов и прослушивания аудиозаписей является нетривиальным решением для психолого-педагогических исследований. Опора на аудио- и видеоисточники информации, с одной стороны, позволяет более тщательно провести оценку действий (за счет возможности перемотки, возврата к необходимым местам видеоролика, обращения за помощью к коллегам); с другой – помогает сделать итоги исследования реплицируемыми (воспроизводимыми) и верифицируемыми. Ведь именно невоз-



возможность репликации результатов на сегодняшний день является одной из наиболее острых проблем социальных наук.

Исследование было проведено в трех школах г. Южно-Сахалинска. В школах было организовано 15 групп учащихся 7 класса. В каждой группе было по 4 человека, итого в исследовании приняли участие 60 обучающихся. Экспериментальные сессии независимо друг от друга проводили 4 учителя. Сбор данных проходил в апреле 2023 года.

В данном исследовании соблюдались общепринятые этические принципы на всех этапах его проведения. Участники были полностью проинформированы о целях, процедуре и возможных результатах исследования, а их добровольное участие было обеспечено. Были получены информированные согласия от родителей обучающихся. Конфиденциальность данных строго соблюдалась. Данные хранились в защищенном месте, доступном только для исследовательской группы, и использовались исключительно в рамках задач исследования.

### ***Предметный (физический) материал, задачи, предлагаемые учащимся в ходе исследования***

В рамках экспериментальных сессий учащиеся решали две задачи под условным названием «Посади птичку в клетку» и «Волчки». Авторы задач – М. Д. Солдатенкова и К. О. Теплякова, сотрудники Лаборатории квантовых детекторов Московского педагогического государственного университета. Суть первой задачи заключается в том, что учащимся необходимо, вращая игрушку (тауматроп) с изображением птицы и клетки и меняя характеристики видекамеры на телефоне (частоту кадров в секунду), посадить птичку в клетку. Во второй задаче обучающимся нужно, вращая волчки, снять несколько видео, на которых можно увидеть на волчке различное количество точек (одну, две или несколько), тогда как в состоянии покоя видна только одна точка.

В рамках упомянутого проекта «Новая физика» проводились еженедельные семинары, на которых обсуждались направления работы участников, готовность к проведению исследований, результаты исследований и пр. На каждом семинаре велись протоколы. Для проверки гипотезы № 1 использованы данные протоколов семинаров № 4 от 13.04.2023 и № 7 от 04.05.2023. Семинар № 4 проводился в период сбора данных в школах г. Южно-Сахалинска и был посвящен предварительному анализу результатов проб учащихся, а также вопросам работы с инструментом оценивания экспериментальной деятельности. На этом семинаре выступали те участники проекта, которые непосредственно находились в школах г. Южно-Сахалинска и наблюдали за экспериментальной деятельностью учащихся в режиме реального времени. Семинар № 7 проводился после сбора данных и был посвящен уже более глубокому анализу возможности использования инструмента при работе с видео- и аудиозаписями экспериментальных сессий. На этом семинаре выступали ассессоры, которые провели первые пробы оценивания в рамках кабинетного исследования. Проверка гипотезы № 2 в большей степени опиралась на работу всех ассессоров с картой (матрицей) наблюдений, с помощью которой они смогли зафиксировать действия учителей и сопоставить их с действиями учащихся. В данном случае использованы материалы протокола семинара № 11 от 01.06.2023. Гипотеза № 3 проверялась с помощью методов исследования согласованности оценок ассессоров. Для этого каждую группу учащихся оценивали два ассессора независимо друг от друга. В качестве мер согласованности использовались два показателя – доля совпадений оценок и непараметрический коэффициент конкордации Кендалла. Первый показатель рассчитывается на основе оператора условия: *если \*совпадение\*, то 1; иначе*

0. Затем делится количество единиц на общее число оценок. Коэффициент конкордации Кендалла основан на рангах и высчитывается по следующей формуле:

$$W = \frac{12S}{m^2 \cdot (n^3 - n) - m \cdot \sum_{i=1}^m T_i^2},$$

где  $S$  – отклонение рангов от среднего,  $m$  – количество экспертов,  $n$  – количество оцениваемых факторов (критериев),  $\sum_{i=1}^m T_i$  – сумма повторяющихся рангов (связок).

У доли совпадений нет четко установленных пороговых значений, обычно пишут, что чем ближе к 1, тем лучше (Gisev et al., 2013); в то же время для коэффициента конкордации Кендалла они следующие (Moslem et al., 2019):

| Диапазон $W$ | Интерпретация           |
|--------------|-------------------------|
| [0.00; 0.09] | Нет согласованности     |
| [0.10; 0.29] | Низкая согласованность  |
| [0.30; 0.59] | Средняя согласованность |
| [0.60; 1.00] | Высокая согласованность |

Долю совпадений можно рассчитать как по каждому критерию матрицы наблюдений, так и в среднем по всем критериям. Коэффициент конкордации рассчитывается только по всем критериям вместе.

## Результаты исследования

### *Проверка гипотезы №1*

На семинаре № 4 состоялось выступление участника М. по итогам проведения экспериментальных сессий в школах г. Южно-Сахалинска. Был представлен ответ на вопрос: «Все ли этапы из матрицы наблюдения присутствуют в структуре деятельности? Есть ли что-то, чего нет в карте наблюдения?». Ответ участника М. был положительным: «Предварительно, все основные этапы структуры деятельности присутствуют в карте наблюдения. Точнее можно будет сказать после подробного анализа аудио и видеозаписей исследовательской сессии».

На семинаре № 7 был представлен доклад участника Н. под названием «Первые впечатления от просмотра видеороликов с экспериментальной деятельностью учащихся». По результатам просмотра трех видеоматериалов докладчиком был сделан следующий вывод: структура деятельности воспроизводится не полностью. Не хватало выдвижения гипотез, оценки проб, моделирования. Структура деятельности учеников при решении второй задачи значительно сжата, что усложняет выделение этапов действия в матрице наблюдения. При этом было замечено, что этапы деятельности проявляются нелинейно, это также нужно учитывать при обсуждении структуры деятельности. К примеру, на этапе представления «продукта» можно понять, получилось ли у обучающихся смоделировать выделенное отношение. При этом до этапа представления «продукта» моделирование не фиксировалось наблюдателем.

Таким образом, можно заметить, что структура деятельности потенциально воспроизводима, однако эмпирически (на практике) в естественных условиях полностью проявляется не всегда.

### *Проверка гипотезы № 2*

В ходе обсуждения опыта оценивания ассессорами были выявлены проблемы и высказаны следующие замечания:

– при проведении анализа видеоматериалов обнаружена проблема качества звука и распознавания действий ребенка (не видно, что ребенок делает в телефоне во время экспериментальной деятельности);

– в оценке действий учеников и учителей также отмечены следующие сложности: не были представлены участники деятельности (учитель, наблюдающий), неоднозначно деление детей на группы, не обозначена роль планшета на каждом острове (он был нужен для записи звука);

– перед проведением исследовательской сессии была проведена встреча, переданы карточки с заданиями, поставлена задача перед учителями – организовать занятие экспериментальной деятельности. Если предложить учителям подготовить технологическую карту урока, то можно будет оценить наличие или отсутствие действий учителя на этапе планирования и сравнить с этапами экспериментальной деятельности, которые были сформированы в матрице оценивания;

– в некоторых школах дети заполняли карточки, в других – нет. Хорошо бы понять, что дети заполняли и почему не все дети заполняли;

– каждый учитель реализует свой план действий. Поэтому предложено записать интервью с учителем по результатам проведенного исследования о его замысле.

Как можно заметить, все перечисленные замечания и предложения относятся к процедуре исследования и в меньшей – к содержанию разработанного инструмента. Это говорит о том, что содержательно, а не технически, у ассессоров не возникло проблем при установлении соответствия действий учителя и учащихся.

### **Проверка гипотезы № 3**

В Таблице 2 представлены показатели согласованности экспертных оценок. Можно заметить, что доля совпадений по таким критериям, как принятие задачи, моделирование, создание и представление «продукта» находится на уровне случайного угадывания. По другим критериям согласованность существенно выше. При этом среднее значение доли совпадений оценок выше случайного угадывания. В связи с тем что доля совпадений – консервативная оценка согласованности, лучше ориентироваться на показатель конкордации Кендалла. Коэффициент конкордации оценок экспертов оказался равным 0.73, что говорит о достаточно высокой согласованности мнений экспертов в целом по всем критериям.

**Таблица 2.** Показатели согласованности экспертных оценок при наблюдении за действиями учащихся

| Критерий  | Доля совпадений оценок | Коэффициент конкордации |
|---|------------------------|-------------------------|
| Принятие задачи   | 0.50                   | –                       |
| Выдвижение гипотез  | 0.75                   | –                       |
| Осуществление проб  | 1.00                   | –                       |
| Проверка (оценка) проб  | 1.00                   | –                       |
| Моделирование физического принципа  | 0.50                   | –                       |
| Создание «продукта», моделирующего физический принцип действия                              | 0.50                   | –                       |
| Представление «продукта» другим учащимся (группам)  | 0.50                   | –                       |
| Рефлексия и обобщение – выход на первичные представления физических понятий, закономерности | 0.75                   | –                       |
| Среднее   | 0.66                   | 0.73                    |

## Обсуждение

По результатам исследования обнаружилось, что специалисты в области физики и педагогики высоко оценивают содержание инструмента. Кроме того, результаты эмпирической оценки экспериментальной деятельности указывают на то, что независимые эксперты (ассесоры) дают близкие (согласованные) оценки при наблюдении за одними и теми же группами учащихся. Все это в совокупности подтверждает содержательную валидность собираемых данных.

Насколько нам известно, наш инструмент пока не имеет аналогов в научной сфере и педагогической практике, поэтому непосредственно сопоставить результаты этого исследования с другими не представляется возможным. Подтвердим эту мысль примерами. Немецкие исследователи (Krüger et al., 2022) сравнивали эффективность классических экспериментов с экспериментами, основанными на интерактивной компьютерной симуляции, на основе авторской анкеты, куда были включены вопросы предметного содержания и вопросы о субъективной когнитивной сложности выполняемых заданий. Коллеги из Индонезии (Jalil et al., 2018) разработали ряд задач и систему оценивания, однако их задачи, на наш взгляд, больше похожи на лабораторную работу, а система оценивания (рубрики оценивания) касается только предметных результатов и не включает метапредметные компоненты.

Несмотря на разнотипность инструментов, косвенные сравнения вполне допустимы. Так, в модели оценки естественнонаучной грамотности исследования PISA присутствует такая компетенция, как понимание особенностей естественнонаучного исследования, которая характеризуется способностью выдвигать гипотезы, оценивать способы научного исследования, предлагать дизайн исследования для проверки выдвинутой гипотезы и др. (OECD, 2023). При этом интерпретация данных исследования, преобразование одной формы представления данных в другую (по сути, моделирование) вынесены в другую компетенцию – интерпретацию данных и использование научных доказательств для получения выводов. Содержательно модель оценки естественнонаучной грамотности по PISA во многом пересекается с содержанием нашего инструмента, так как структура экспериментальной деятельности, по нашему представлению, универсальна. При этом необходимо сказать о различиях между этими инструментами. Во-первых, инструменты собирают разного типа данные (Cattell, 1983): в случае PISA речь идет о T-данных (objective test data по Р. Кеттелу), то есть о данных объективного тестирования; в нашем случае – о L-данных (life record data), то есть о данных наблюдения. Во-вторых, в исследовании PISA экспериментальная деятельность достаточно ограничена, в силу того что она симулируется в компьютерной среде; наш инструмент предназначен для оценки экспериментальной деятельности в естественной среде (натурный эксперимент). При этом мы не исключаем, что инструмент может быть использован для оценки экспериментальной деятельности, которая протекает в виртуальной или альтернативной реальности.

Необходимо отметить, что предлагаемое исследование содержит ряд ограничений. Во-первых, исследование проводилось только в трех школах г. Южно-Сахалинска, что ограничивает возможность обобщения полученных результатов на другие образовательные учреждения или регионы. Более широкая выборка, охватывающая различные географические регионы и большее количество школ, может дать более репрезентативные результаты. Во-вторых, в нашей модели исследования использование высокотехнологичных орудий для сбора данных (аудио- и видеозаписи) может привести к проблемам, если качество записей будет снижено из-за технических сбоев или некачественного оборудования, что может повлиять

на достоверность данных. Часть данных не была включена в исследование именно из-за низкого качества видеозаписей. Поиск способов снижения «зашумленности» данных при таком способе их сбора является ключевой задачей исследователей.

### **Заключение**

Предлагаемое исследование посвящено проверке функциональности разработанного на основе теории учебной деятельности инструмента оценки экспериментальной деятельности обучающихся. Если говорить языком психометрики, то проверялась содержательная валидность данных, получаемых с помощью этого инструмента. Необходимость его разработки была обусловлена тем, что в распоряжении исследователей и практиков нет высококачественных методик непосредственной оценки эффективности экспериментальной деятельности учащихся. Это обстоятельство позволяет нам говорить об уникальности и значимости разработанного нами инструмента.

На основе экспертных суждений было подтверждено, что разработанный инструмент наблюдения за экспериментальной деятельностью учащихся позволяет зафиксировать действия по теоретической структуре и сопоставить действия учеников на разных этапах. Более того, результаты наблюдений независимыми ассессорами дают близкие оценки, что отразилось в приемлемых значениях показателей согласованности оценок и говорит об относительной устойчивости инструмента по отношению к замене (смене) субъекта оценивания. Кроме того, необходимо отметить, что представленный инструмент позволяет оценивать деятельность учащихся в рамках педагогического исследования на основе непосредственных и естественных действий, в ходе обычного занятия, а не специальных аттестационных или тестовых процедур. Таким образом, использование разработанного инструмента может стать частью образовательной деятельности, позволяя на основе получаемых данных совершенствовать учебный процесс.

Дальнейшие исследования будут связаны с проверкой системы оценивания – наполняемостью категорий оценивания, уточнением формулировок, а также с общей оценкой экспериментальной деятельности учащихся как на индивидуальном, так и на групповом уровне на достаточных по объему выборках. Кроме того, необходимы дополнительные свидетельства валидности собираемых с помощью предлагаемого инструмента данных – структура, связь с другими близкими переменными и т. д.

### **Благодарности**

Работа выполнена при поддержке проекта «Новая физика»: Научно-методическое обоснование обновления содержания программ по физике основного и среднего общего образования и подготовки педагогов-физиков к его реализации, 122081200114-0.

### **Список литературы**

- Адамский, А. И., Львовский, В. А. Институциональные разрывы деятельностного подхода в физическом образовании // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – Т. 17. – №. 1. – С. 96–113. – DOI:10.25688/2076-9121.2023.17.1.05
- Басюк, В. С., Ковалева, Г. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – №. 4(61). – С. 13–33.
- Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

- Кумбс, Ф. Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ / Пер. с англ. С. Л. Володиной [и др.]. – М.: Прогресс, 1970. – 261 с.
- Львовский, В. А., Янишевская, М. А., Якушина, Е. В. Деятельностный подход к обучению предметам естественно-научного цикла – залог формирования у обучающихся навыков, необходимых в реальной жизни // Медиа. Информатика. Коммуникация. – 2021. – Т. 36. – №. 1. – С. 42–46.
- Михайлов, Ф. Т. Загадка человеческого Я. – М.: Политиздат, 1976. – 287 с.
- Пентин, А. Ю., Ковалева, Г. С., Давыдова, Е. И., Смирнова, Е. С. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA // Вопросы образования. – 2018. – №. 1. – С. 79–109. – DOI:10.17323/1814-9545-2018-1-79-109
- Пентин, А. Ю., Никифоров, Г. Г., Никишова, Е. А. Основные подходы к оценке естественнонаучной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – №. 4(61). – С. 80–97.
- Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)". – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70535556/?ysclid=lkc9kpttmg502725260> (дата обращения: 18.07.2023)
- Рабочая программа основного общего образования. Физика. Базовый уровень / Институт стратегии развития образования. – Электронный ресурс. – Режим доступа: [https://edsoo.ru/Primernaya\\_rabochaya\\_programma\\_osnovnogo\\_obschego\\_obrazovaniya\\_predmeta\\_Fizika\\_proekt\\_.htm?ysclid=lk7yi2yud61688715464](https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Fizika_proekt_.htm?ysclid=lk7yi2yud61688715464) (дата обращения: 18.07.2023).
- Семенов, А. Л., Зискин, К. Е. Концепция расширенной личности как ориентир цифрового пути образования // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2021. – № 4. – Т. 2289. – С. 530–535.
- Совместная учебная деятельность и развитие детей / Коллективная монография. Под редакцией В. В. Рубцова, И. М. Улановской. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – 352 с.
- Страннолюбский, А. Н. Состояние народного образования в селах Европейской России // Русская школа. – 1893. – № 4. – С. 107–143.
- Чулкова, Г. М. Инновации в системе высшего образования // Управление наукой: теория и практика. – 2022. – Т. 4. – № 3. – С. 129–140. – DOI:10.19181/sntp.2022.4.3.9
- Cattel, R. B. Structured Personality-learning Theory: A Wholistic Multivariate Research Approach. – New York, NY: Praeger, 1983. – 466 p.
- Gisev, N., Bell, J. S., Chen, T. F. Interrater agreement and interrater reliability: key concepts, approaches, and applications // Research in Social and Administrative Pharmacy. – 2013. – Vol. 9. – No. 3. – Pp. 330–338. – DOI:10.1016/j.sapharm.2012.04.004
- Jalil, S., Ali, M. S., Haris, A. Development and validation of science process skills instrument in physics // Journal of Physics: Conference Series. – 2018. – Vol. 1028. – No. 1. – URL: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1028/1/012203/pdf> (accessed: 02.05.2024)
- Krüger J. T., Höffler T. N., Wahl M., Knickmeier K., Parchmann I. Two comparative studies of computer simulations and experiments as learning tools in school and out-of-school education // Instructional Science. – 2022. – Vol. 50. – Pp. 169–197. – DOI:10.1007/s11251-021-09566-1
- Moslem, S., Ghorbanzadeh, O., Blaschke, T., Duleba, S. Analysing stakeholder consensus for a sustainable transport development decision by the fuzzy AHP and interval AHP // Sustainability. – 2019. – Vol. 11. – No. 12. – DOI:10.3390/su11123271
- OECD. PISA 2025 Science Framework (Draft). 2023. – URL: [https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/assets/docs/PISA\\_2025\\_Science\\_Framework.pdf](https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/assets/docs/PISA_2025_Science_Framework.pdf) (accessed: 02.05.2024)

## References

- Adamskiy, A. I., & Lvovsky, V. A. (2023). Institutional breaks of the activity-based approach in physical education. *Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psihologiya» – MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17(1), 96–113. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.1.05>



- Basyuk, V. S., & Kovaleva, G. S. (2019). Innovative project of the Ministry of Education “Monitoring of functional literacy development”: The main directions and the first results. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Domestic and foreign pedagogy*, 1(4(61)), 13–33.
- Cattel, R. B. (1983). *Structured Personality-learning Theory: A Wholistic Multivariate Research Approach*. Praeger.
- Chulkova, G. M. (2022). Innovations in the System of Higher Education. *Upravlenie naukoj: teoriya i praktika – Science Management: Theory and Practice*, 4(3), 129–140. <https://doi.org/10.19181/sntp.2022.4.3.9>
- Coombs, Ph. H. (1970). *The world educational crisis. A systems analysis*. Progress.
- Davydov, V. V. (1996). Developmental learning theory. INTOR.
- Gisev, N., Bell, J. S., & Chen, T. F. (2013). Interrater agreement and interrater reliability: key concepts, approaches, and applications. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 9(3), 330–338. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2012.04.004>
- Institute for Strategy of Education Development. (2021). *Working program of basic general education. Physics. Basic level*. [https://edsoo.ru/Primernaya\\_rabochaya\\_programma\\_osnovnogo\\_obshchego\\_obrazovaniya\\_predmeta\\_Fizika\\_proekt\\_.htm?ysclid=lk7yi2yd61688715464](https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obshchego_obrazovaniya_predmeta_Fizika_proekt_.htm?ysclid=lk7yi2yd61688715464)
- Jalil, S., Herman, Sidin Ali, M., & Haris, A. (2018). Development and validation of science process skills instrument in physics. *Journal of Physics: Conference Series*, 1028(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1028/1/012203>
- Krüger, J. T., Höfler, T. N., Wahl, M., Knickmeier, K., & Parchmann, I. (2022). Two comparative studies of computer simulations and experiments as learning tools in school and out-of-school education. *Instructional Science*, 50, 69–197. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09566-1>
- Lvovsky, V., Yanishevskaya M., & Yakushina, E. (2021). An active approach to teaching the subjects of the natural science cycle is the key to the formation of students' skills necessary in real life. *Media. Informaciya. Kommunikaciya – Media. Information. Communication*, 36(1), 42–46.
- Mikhailov, F. T. (1976). *The mystery of the human self*. Politizdat.
- Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation. (2013). On approval of the professional standard “Pedagogue (pedagogical activity in the sphere of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (tutor, teacher)”; Order No. 544н, 18th October. <https://base.garant.ru/70535556/?ysclid=lkc9kptmg502725260>
- Moslem, S., Ghorbanzadeh, O., Blaschke, T., & Duleba, S. (2019). Analysing stakeholder consensus for a sustainable transport development decision by the fuzzy AHP and interval AHP. *Sustainability*, 11(12), 3271. <https://doi.org/10.3390/su11123271>
- OECD. (2023). PISA 2025 Science Framework (Draft). [https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/assets/docs/PISA\\_2025\\_Science\\_Framework.pdf](https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/assets/docs/PISA_2025_Science_Framework.pdf)
- Pentin, A. Yu., Nikiforof, G. G., & Nikishova, E. A. (2019). Main approaches to the assessment of scientific literacy. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Domestic and foreign pedagogy*, 1(4(61)), 80–97.
- Pentin, A., Kovaleva, G., Davidova, E., & Smirnova, E. (2018). Science Education in Russia According to the Results of the TIMSS and PISA International Studies. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 1, 79–109. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-79-109>
- Rubtsov, V. V., & Ulanovskaya, I. M. (Eds.). (2021). *Cooperative learning activity and children's development*. MGPPU.
- Semenov, A. L. & Ziskin, K. E. (2021). The concept of an expanded personality as a reference point of the digital path of education. *International Research and Practice Conference “The Herzen University Conference on Psychology in Education”*, 4, 530–535.
- Strannolyubsky, A. N. (1893). The State of Public Education in the Villages of European Russia. *Russkaya shkola – Russian school*, 4, 107–143.

УДК 378.14

## Удовлетворенность студентов-медиков дистанционной формой организации практики: уроки пандемии COVID-19

Эльвира Г. Галимова<sup>1</sup>, Эльвира Р. Закирова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия; Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Казанский филиал, Казань, Россия

E-mail: [elyagalimowa@yandex.ru](mailto:elyagalimowa@yandex.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7026-5053>

<sup>2</sup> Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: [zakirova78@mail.ru](mailto:zakirova78@mail.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9074-4729>

DOI: 10.26907/esd.19.4.12

EDN: ОКОАНВ

Дата поступления: 19 сентября 2024; Дата принятия в печать: 12 декабря 2024

### Аннотация

Данное исследование позволило провести анализ удовлетворенности студентов медицинского направления подготовки организацией практики в условиях пандемии COVID-19. Исследование способствовало выявлению проблем в организации учебной и производственной практики в дистанционном формате. Дизайн исследования был основан на применении интернет-опроса с применением Google Forms и на обработке количественных данных с помощью описательной статистики. Для интерпретации результатов использовались визуализация данных с помощью гистограмм.

Выявлены затруднения руководителей практики в организации деятельности студентов в дистанционном формате. Во-первых, для решения поставленных задач руководители вынуждены были использовать разработанные в очень сжатые сроки цифровые образовательные ресурсы с сопровождающим онлайн-консультированием и использованием возможностей симуляционного центра, с учетом санитарно-эпидемиологических требований. Во-вторых, мотивация студентов к прохождению практики в данном формате была явно снижена. В-третьих, у студентов отсутствовали навыки самоорганизации, их ожидания не совпадали с качеством практики в данном формате. И наконец, оценка студентами собственных усилий по освоению программы практики в данных условиях была также заниженной. Результаты исследования имеют практическую значимость, так как могут стать инструментом для дальнейшего изучения заявленной проблемы, например в других учебных заведениях или в других обстоятельствах.

**Ключевые слова:** пандемия COVID-19, учебная и производственная практика, практика в дистанционном формате, студенты медицинского направления подготовки.

# Satisfaction of Medical Students with Distance Form of Practice Organization: Lessons from the COVID-19 Pandemic

Elvira Galimova<sup>1</sup>, Elvira Zakirova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia; Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Kazan Branch, Kazan, Russia

E-mail: [elyagalimowa@yandex.ru](mailto:elyagalimowa@yandex.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7026-5053>

<sup>2</sup> Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: [zakirova78@mail.ru](mailto:zakirova78@mail.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9074-4729>

DOI: 10.26907/esd.19.4.12

EDN: OKOAHW

Submitted: 19 September 2024; Accepted: 12 December 2024

## Abstract

This study focused on the assessment of medical students' satisfaction with the organization of practical training in pandemic conditions through the identification of discrepancies between the conditions of the actual implementation of practical training of medical students and their expectations. The study contributed to the identification of problems in the organization of educational and industrial practice in a distance format during the COVID-19 pandemic. The research design was based on the application of an internet survey using Google Forms and the processing of quantitative data using descriptive statistics. Data visualization using histograms and comparison with Gaussian curve was used to interpret the results.

Difficulties of practice supervisors in organizing practical activities of students in the distance format were revealed, as to solve the set tasks of practice supervisors had to use, in a very short period of time, developed digital educational resources with accompanying online counseling and using the capabilities of the simulation center, taking into account sanitary and epidemiological requirements for maximum immersion to real medical cases.

The results of the study can become a tool for collecting reliable feedback on the suddenly changed format of medical students' practical training on the example of Kazan Federal University. The study reflects the results of the new format of internship organization, which allows supervisors of practical training to rethink the possibility of this format for future times.

**Keywords:** COVID-19 pandemic, academic training and practical placement, remote practical training, medical students.

## Введение

Практической подготовке обучающихся в контексте современных требований Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения (далее – Стандарт) придается важное значение. Согласно Стандарту, практическая подготовка реализуется с помощью учебных и производственных практик и проводится образовательным учреждением при освоении обучающимися профессиональных компетенций в рамках профессиональных модулей. В исследованиях ряда авторов (Lawande et al., 2020; Mukharyamova et al., 2021; Upadhayay, 2017; Vishneva et al., 2015) уделено особое внимание роли практики в профессиональной подготовке специалистов, в том числе и медицинского профиля.

В соответствии с учебным планом, в качестве первой выступает учебная практика – «практика по получению первичных профессиональных умений и навы-

ков: уход за больными». Со второго курса вводится производственная практика: студенты проходят клиническую подготовку в качестве медсестры или медбрата, на старших курсах пробуют себя в качестве специалиста – врача поликлиники и врача стационара. Производственная практика способствует установлению связи между теорией и практикой, осознанию того, чему и зачем учился студент (Kireeva, 2016), и становится незаменимой составляющей процесса обучения и формирования будущего специалиста медицинского профиля.

Анализ учебных планов и исследований (Kireeva, 2016; Makoeva & Nakokhova, 2019; Malyutina, 2017) позволяет сделать вывод, что качественно организованная учебная или производственная практика должна также влиять на профессиональное самоопределение и профессиональную идентичность выпускников вуза медицинского профиля.

Однако распространенная в начале 2020 года коронавирусная инфекция COVID-19 вызвала ряд трудностей, которые вынудили в экстренном режиме пересмотреть все сферы жизни, став, таким образом, настоящим «стресс-тестом» (Ministry of Science and Higher Education, 2020). Эти изменения коснулись в том числе и системы высшего образования. Исследования зарубежных и отечественных авторов подтверждают, что пандемия способствовала быстрому, всего за несколько недель, адаптивному к изменяющимся условиям образовательные программы под онлайн-курсы. Позже другие исследования были посвящены изучению мнений университетского сообщества в социальных сетях по вопросу о том, как участники смогли справиться с этим испытанием, а также были проанализированы прецеденты и успешный опыт университетов по вынужденному изменению базовых процессов и выявлению проблемных зон (Lawande et al., 2020; Ministry of Science and Higher Education, 2020; Mukharyamova et al., 2021).

Необходимость быстрой адаптации к изменениям коснулась и медицинского образования. Ранее медицинское образование, возможно, медленнее адаптировалось к меняющимся требованиям к современным медицинским кадрам (Skochelak & Stack, 2017; Topol, 2019). Хотя большинство медицинских образовательных программ претерпели изменения за последние десятилетия в связи с переходом к образованию, более ориентированному на обучающегося, включающему в себя и внедрение электронного обучения, и применение симуляции с виртуальными пациентами (Torda, 2020). Но COVID-19 заставил значительно ускорить этот процесс. Весь образовательный процесс, включая учебные аудиторные и практические занятия, вынужденно был переведен в онлайн-режим, что вызвало различные трудности. Производственная же практика студентов-медиков в ряде вузов, в соответствии с приказами и разъясняющими письмами Министерства здравоохранения России (Letter of the Ministry of Health of Russia, 2020a; Letter of the Ministry of Health of Russia, 2020b), была рекомендована к реализации в медицинских учреждениях для оказания помощи больным COVID-19 (только на основании личных письменных согласий). Данное решение вузов также предусматривало необходимость внесения изменений в образовательные программы, в части планов и графиков, что в свою очередь вызвало определенные трансформации.

В период прохождения практики в данных условиях рекомендованы были следующие виды деятельности: консультационная поддержка населения по вопросам организации медицинской помощи населению при подозрении на коронавирусную инфекцию, в том числе консультирование лиц, находящихся на самоизоляции; обработка статистической информации, связанной с коронавирусной инфекцией; доставка лицам, находящимся на самоизоляции, продуктов питания, лекарственных препаратов и средств первой необходимости; участие в выявлении круга лиц,

контактировавших с лицами, в отношении которых имеются подозрения на коронавирусную инфекцию, или с лицами с подтвержденным заболеванием коронавирусной инфекцией; участие в оказании медицинской помощи в медицинских организациях, в том числе оказывающих специализированную медицинскую помощь и иные виды деятельности (Chakma et al., 2021; Ministry of Health of the Russian Federation, 2020). При организации практик в данных условиях студенты-медики столкнулись с широким спектром трудностей: дистанционное обучение, страх заразиться самому при оказании помощи, чувство беспомощности из-за неспособности защитить близких (Kravtsiva et al., 2021; Martynovich et al., 2020; Zakharova et al., 2021).

Учитывая психологическую неготовность многих студентов-медиков к прохождению практики в таких условиях и ситуацию вынужденной самоизоляции, большинство российских вузов приняло решение о переводе практической подготовки студентов в онлайн-режим. Это повлекло за собой разработку руководителями практик цифровых образовательных ресурсов в соответствии с целями и задачами практик, а также максимальное привлечение в практической подготовке симуляционных центров. Так в очень краткие сроки вузы смогли организовать практику в онлайн-формате с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Но невозможность посещения лечебных учреждений поставила под вопрос качественную практическую подготовку студентов-медиков, а также привела к неудовлетворенности ряда студентов в плане личностного и профессионального самоопределения, что могло в дальнейшем негативно повлиять на перспективы их трудоустройства и правильного выбора их дальнейшей специализации при продолжении обучения в ординатуре.

В соответствии с вышесказанным целью исследования явилась оценка удовлетворенности студентов медицинского направления подготовки организацией практики в условиях пандемии через выявление несоответствия условий фактической реализации практической подготовки студентов-медиков – их ожиданиям. Исследование было организовано среди студентов выпускных курсов Института фундаментальной медицины и биологии Казанского федерального университета.

В качестве задач исследования были поставлены следующие:

1. Разработка диагностического инструментария для проведения исследования.
2. Проведение опроса среди студентов-медиков для выяснения степени удовлетворенности условиями организации практики.
3. Выявление несоответствия условий фактической реализации практической подготовки студентов медицинского направления – их ожиданиям.

## Материал и методы

В рамках проекта «Психолого-педагогическое сопровождение медицинского образования» с декабря 2021 г. по апрель 2022 г. среди студентов выпускных курсов Института фундаментальной медицины и биологии Казанского федерального университета было организовано исследование с целью определения уровня их удовлетворенности организацией практики в период пандемии COVID-19. С этой целью с помощью разработанного диагностического инструментария среди 72 студентов медицинского направления подготовки был проведен опрос, по результатам которого выделен ряд проблем в организации учебной и производственной практики в дистанционном формате в данный период.

Опрос включал четыре блока вопросов (организационный, социально-экономический, методический и блок ожиданий), включавших 23 вопроса открытого и закрытого типа. В опросе приняли участие будущие специалисты по направлению

подготовки 31.05.01 – Лечебное дело (6 лет обучения) и 31.05.03 – Стоматология (5 лет обучения). Из них 16,6 % составили студенты мужского пола и 83,4 % женского пола. Все студенты были осведомлены о том, что результаты будут использоваться только в обобщенном виде. Информация, полученная во время исследования, была конфиденциальной, во время анализа не использовалась идентификация личности студента.

Дизайн исследования был основан на применении интернет-опроса через Google Forms, который имел анонимный характер. Это дало возможность получить фактические сведения по организационным и методическим аспектам практики, способствовало выявлению несоответствия фактической реализации практической подготовки студентов – их ожиданиям. Информация, полученная из Google Forms, была экспортирована в листы Excel и подвергнута количественному анализу. Обработка количественных данных происходила с помощью описательной статистики. Для интерпретации результатов использовались методы агрегирования данных в описательной статистике: визуализация данных с помощью графиков.

## Результаты

Вопросы по *организационному блоку* были подготовлены с целью выявления организационной деятельности к реализации практической подготовки. В ходе анализа результатов было установлено, что из 72 студентов 50 % составили обучающиеся по специальности Лечебное дело (Л) и 50% – Стоматология (С). На уточняющий вопрос о курсе обучения в период прохождения практики в онлайн-формате студенты ответили следующим образом: «на 3-м курсе обучения» – 50 % студентов специальности С; «на 4-м курсе» – 47,2 % студентов специальности Л; один ответ (2,8%) был оформлен как «не проходила практику в онлайн-формате, так как сдавала ее как академическую разницу и проходила очно».

На вопрос о формате прохождения практики большинство студентов (66,6 %) ответили, что проходили ее только с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий; 25 % студентов ответили, что проходили практику «в смешанном формате с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, с возможностями симуляционного центра университета с учетом санитарно-эпидемиологических требований»; 8,4 % студентов проходили практику в очном формате. Последнее значение составили студенты, которые, судя по всему, по личному желанию, заявлению и письменному согласию проходили практику в стационарах. В дальнейшем ответы данных студентов не учитывались.

Для того чтобы определить, на какой площадке была организована практика в дистанционном формате, в работу был включен соответствующий вопрос. Ответ – с множественным выбором. Результаты ответов на данный вопрос позволили нам сделать следующий вывод: большинство студентов – 81,6 % ответили, что практика была организована на площадке Microsoft Teams. Подобное соотношение процентов не было удивительным, так как с весны 2020 года университет в целом перешел на организацию всего учебного процесса в дистанционном формате, используя в основном платформу Microsoft Teams.

Следующий блок вопросов способствовал выявлению таких затруднений студентов, которые связаны с *социально-экономическими аспектами*. В данном случае это проблемы, связанные с техническими возможностями и условиями обучения. Согласно ответам, можно выделить следующее: большинство студентов (63,8 %) в период прохождения практики в онлайн-формате с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий находились в городе



по месту обучения. Остальная часть студентов, составившая 36,2 %, проходила практику по месту проживания, что и обусловило ряд проблем в выполнении индивидуального задания практики.

Анализ ответов по техническим возможностям студентов в период прохождения практики в онлайн-формате показал, что были использованы различные цифровые устройства. В целом по выборке большинство студентов (55,55 %) выполняли задания и консультировались с руководителем практики с помощью стационарного компьютера (ноутбука) и с помощью различных гаджетов (телефон/планшет). Меньшая часть обучающихся (13,9 %) ответила, что выполняла задания с помощью смартфона/планшета, что вызвало ряд проблем в оформлении подготовленного задания и в подготовке отчета о результатах практики.

В 11,1 % ответов было отмечено, что организация практики в дистанционном формате повлияла на бюджет студентов: потребовались дополнительные расходы на связь, покупка компьютера и аксессуаров (наушники, микрофон и т. д.).

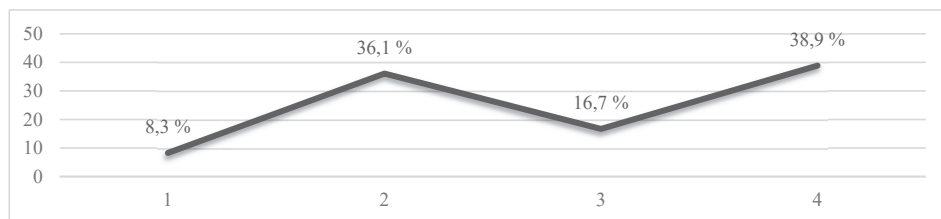
Следующий блок вопросов был направлен на выявление *методической подготовки* руководителей практики к реализации студентами-медиками программы практики в дистанционном формате. Полученные результаты были детализированы по своевременности получения инструкций, характеристике материалов и качеству предоставленных материалов для самостоятельного изучения и выполнения индивидуального задания. Большинство студентов – 97,2 % заявили о своевременности проведения руководителем установочной конференции по практике с полным инструктированием по содержательной части программы практики, а также ежедневного консультирования по выполнению индивидуального задания практики. 2,8 % от совокупности всех ответов указывали на «несвоевременность» инструктирования. Учитывая анонимность опроса, можно предположить, что данный ответ был сформулирован студентом, проходившим практику в период сдачи академической разницы.

Также респондентам было предложено оценить качество предоставленных материалов по 4-балльной шкале. Результаты анализа данных представлены в таблице.

**Таблица 1.** Качество материалов, предоставленных руководителем практики для выполнения программы практики

| Критерии   | Оценка (балл)             |                              |                              |                                  |
|--|---------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------------|
|  | 1<br>(не<br>удовлетворен) | 2<br>(скорее нет,<br>чем да) | 3<br>(скорее да,<br>чем нет) | 4<br>(полностью<br>удовлетворен) |
| Информативность  | 8,3 %                     | 36,1 %                       | 16,7 %                       | 38,9 %                           |
| Полнота сведений   | 13,9 %                    | 33,3 %                       | 19,5 %                       | 33,3 %                           |
| Наглядность  | 25,1 %                    | 30,5 %                       | 11,1 %                       | 33,3 %                           |
| Изложение материала<br>(доступно, понятно)                               | 11,1 %                    | 36,2 %                       | 22,2 %                       | 30,5 %                           |
| Приближенность ситуаци-<br>онных задач к реальным<br>медицинским случаям | 19,5 %                    | 33,3 %                       | 19,5 %                       | 27,7 %                           |

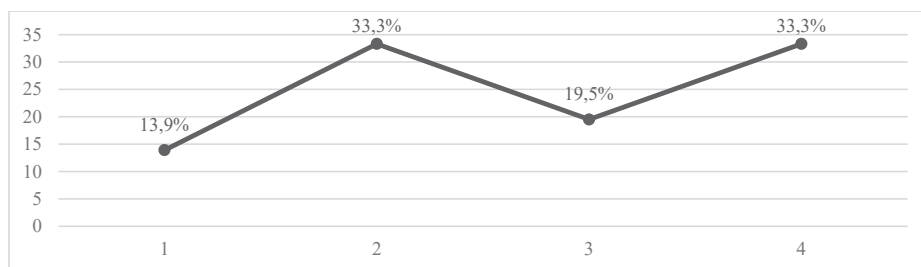
Анализ ответов (Таблица 1) свидетельствует о том, что удовлетворены информативностью предоставленных материалов 38,9 % студентов, не удовлетворены – 8,3 %.



**Рисунок 1.** Распределение данных по критерию «информативность»

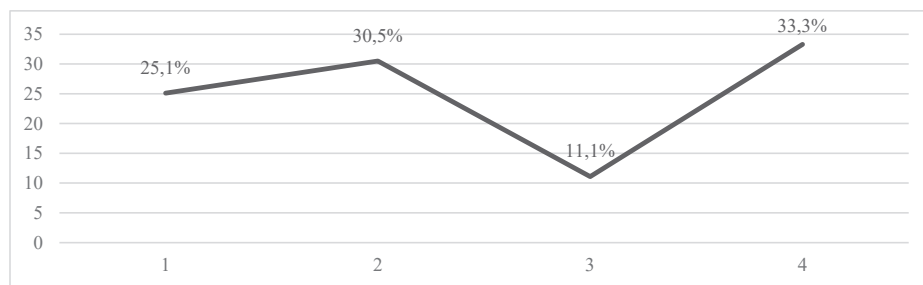
График «Распределение данных по критерию «информативность» (Рисунок 1) отражает неравномерность распределения мнений студентов по данному критерию. Ответы студентов разделились на две группы, причем 55,6 % респондентов в целом удовлетворены информационной насыщенностью учебного материала, предложенной преподавателями.

Неравномерность мнений студентов выявлена и по критерию «полнота сведений» (Рисунок 2). 52,8 % студентов считают, что преподаватели смогли предоставить полную информацию по заданиям практики, несмотря на сжатые сроки перехода на дистанционный формат.



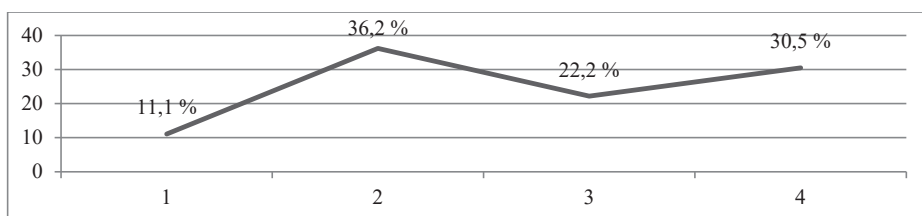
**Рисунок 2.** Распределение данных по критерию «Полнота сведений»

График распределения данных по критерию «наглядность» (Рисунок 3) показывает, что обучающиеся в своей оценке критерия «наглядность» разделились на две группы, в которых прослеживается диаметрально противоположная оценка. Большая часть студентов (55,6 %) считает, что задания на практику были представлены недостаточно наглядно. За короткое время преподавателям тяжело было оперативно переработать учебный материал и задания практики и сопроводить их иллюстративным материалом.



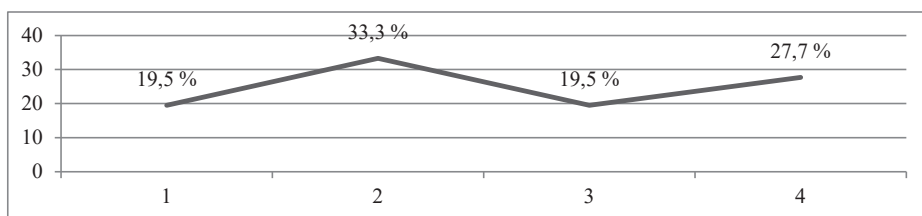
**Рисунок 3.** Распределение данных по критерию «наглядность»

Полностью удовлетворены доступностью и понятностью необходимого для практики материала 30,5 % студентов; «скорее да, чем нет» ответили 22,2 % респондентов (Рисунок 4).



**Рисунок 4.** Распределение данных по критерию «изложение материала (доступно, понятно)»

Большинство студентов (52,8 %) считают, что предложенные руководителями практики задания и учебный материал не в полную меру приближены к реальным медицинским случаям. Это могло способствовать снижению мотивации студентов к выполнению поставленных задач практики в особенных условиях. Студенты-медики ожидали от производственной практики развития общих и профессиональных компетенций. Для визуального отражения интерпретации результатов по критерию «приближенность ситуационных задач к реальным медицинским случаям» составлен график (Рисунок 5).



**Рисунок 5.** Распределение данных по критерию «приближенность к реальным медицинским случаям»

Отвечая на вопрос о методической обеспеченности, большинство респондентов (72,2 %) отметили, что для выполнения программы практики руководителем предлагались литература, видеоресурсы, необходимые источники, а также проводились своевременные консультации при выполнении индивидуальных заданий. 22,2 % респондентов отметили, что предлагались задания для самостоятельного выполнения, но без дополнительного обсуждения с руководителем было непонятно, как многие из них следует выполнять. Большая часть студентов (55,6 %) в своих ответах уточнили, что с руководителем была налажена обратная связь, в том числе и в случае возникновения вопросов по оформлению отчетной документации.

Анализ результатов по блоку вопросов, связанных с ожиданиями студентов, позволил оценить удовлетворённость студентов-медиков результатами практической подготовки в условиях пандемии COVID-19 и выявить несоответствие условий фактической реализации практики студентов-медиков – их ожиданиям. На вопрос «Достижению каких задач, на Ваш взгляд, способствовало прохождение практики в дистанционном и гибридном формате?» (выбор ответов множественный) респонденты в 41,7 % случаях ответили «развитию общих и профессиональных ком-

петенций»; 38,9 % – «приобретению первоначального опыта практической работы по организации собственной профессиональной деятельности»; 36,1 % – «проверке готовности к самостоятельной трудовой деятельности в виде оказания доврачебной и врачебной помощи»; 30,6 % – «углублению практического опыта по оказанию доврачебной и врачебной помощи». И только в 5,6 % ответов – «никаких».

Исследование не предполагало сбора данных об успеваемости студентов или других объективных показателях академической успешности, но на основании опроса можно сделать выводы о субъективной оценке эффективности дистанционного формата. Так, в ответах студентов прослеживается мнение о результативности практики в данных условиях и в данном формате. 38,9 % студентов ответили, что еще больше убедились в правильности выбора профессии; 19,4% студентов отметили, что во время практики обнаружили свои пробелы в подготовке. В ответах респондентов об удовлетворённости организацией практики в данном формате прозвучали следующие позиции: 47,2% – «практика скорее удовлетворила»; 25% – «безусловно удовлетворила»; 19,4 – «скорее не удовлетворила» и 8,3% – «безусловно не удовлетворила».

Для оценки собственных усилий студентов и их мотивационной составляющей им было предложено оценить «собственные усилия по освоению программы практики в дистанционном формате». Половина (50 %) респондентов ответили, что в полной мере проходили практику в данном формате. Другую половину ответов составили следующие комментарии: 36,1 % – «могли бы и лучше»; 8,3 % – «так себе» и 5,65 % – «жизненные обстоятельства были неблагоприятными».

В завершение анализа результатов опроса, в целях рекомендаций и предложений по улучшению качества организации практики в дистанционном формате, выделим несколько значимых, на наш взгляд, но противоречивых комментариев от респондентов:

*«Практика в данном формате меня вполне устроила и считаю, что она способствовала приобретению опыта практической деятельности. Этому результату способствовал и мой настрой, так как я понимала, что это был единственный выход в сложившейся ситуации».*

*«Будет замечательно, если практика в дистанционном формате будет включать работу с ситуационными задачами, оформление медицинской документации, действительно используемой в практике врача, подсчет статистики, например, по работе разных подразделений больниц».*

*«Хотелось бы больше примеров с реальными медицинскими случаями».*

*«Можно было всех студентов осенью пригласить разобрать все манипуляции очно, так как на зачете необходимо было продемонстрировать данные манипуляции. К сожалению, на практике вживую мы их не делали».*

*«К сожалению, мои ожидания от практики не были оправданы...»*

*«Практика должна быть очной, дистанционный формат совершенно бесполезен для производственной практики!»*

### **Дискуссионные вопросы**

В настоящем исследовании представлены результаты опроса среди участников студентов медицинского направления подготовки Казанского федерального университета, проходивших практику во время пандемии COVID-19 в дистанционном формате с преимущественным применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, а также в смешанном формате с возможностями симуляционного центра и возможностями платформы Microsoft Teams. Выявленное отношение студентов медицинского направления к подобно-

му формату организации практики в будущем может способствовать заблаговременной подготовке к реализации практики в данном формате в случае экстренной ее необходимости.

Одним из основных выводов данного исследования явились закономерные затруднения руководителей практик, связанные с очень сжатыми сроками организации практики и ее реализации в экстремальных условиях. Для решения поставленных задач руководители вынуждены были быстро разработать или запустить ранее созданные цифровые образовательные ресурсы с возможностями онлайн-консультирования и с использованием симуляционного центра для максимального приближения к реальным медицинским случаям. Наше предположение о возникновении серьезных проблем в связи со срочным переходом в данный формат практики подтвердилось.

Опрос показал, что у студентов отмечалась пониженная мотивация к прохождению практики в данном формате. Текущие результаты могут указывать на несколько обстоятельств. Во-первых, дело может быть в том, что не все студенты-медики в полную меру изучали подготовленный заблаговременно руководителем учебный материал и тем самым не знали, как выполнить индивидуальное задание практики. Во-вторых, качество предоставленных материалов не всегда соответствовало ожиданиям студентов, что наглядно отражено в сравнительных графиках. В-третьих, у студентов отсутствовала самоорганизация к выполнению заданий практики в данных условиях. Исследование показало, что большая часть респондентов по разным причинам не в полной мере приложили собственные усилия по освоению программы практики.

Несмотря на то что большинство студентов отметили в целом свою удовлетворенность форматом организации практики и окрепшее убеждение в правильности выбора профессии, многие студенты подчеркнули, что практика в подобном формате не может содействовать достижению поставленных задач. Это свидетельствует о несовпадении их ожиданий с результатами практической подготовки, а опосредованно способствует заниженной самооценке собственных усилий по освоению программы практики и низкой удовлетворенности ее результатами.

Обратная связь, полученная от обучающихся, представляется одним из наиболее полезных инструментов для усовершенствования существующих стратегий обучения и подходов к реализации практической подготовки. Результаты настоящего исследования рекомендовано учитывать при разработке образовательных программ, сосредоточив усилия на создании качественного контента на электронных образовательных платформах с возможностями использования различных виртуальных тренажеров для максимального погружения в реальные медицинские случаи. Учет данных требований, несомненно, будет способствовать удовлетворенности студентов прохождением практики в особых условиях и повышению их мотивации.

Полученные результаты соотносятся с исследованиями Е. М. Вишневой, М. Г. Евсиной (Vishneva et al., 2015), Л. Мухарямовой, А. Зиганшиной (Mukharyamova et al., 2021), Т. В. Малютиной (Malyutina, 2017). Так, в исследовании Е. М. Вишневой, М. Г. Евсиной (Vishneva et al., 2015) уделяется внимание важности прохождения студентами-медиками производственной практики, делается акцент на том, что она способствует воспитанию культуры мышления, учит системно подходить к работе в медицинском учреждении и осваивать инновации в этой области. Это соотносится с нашим исследованием, так как удовлетворенность условиями организации практики способствует более эффективному достижению вышеперечисленных компонентов. Л. Мухарямова, А. Зиганшина (Mukharyamova et al.,

2021) анализируют то, как студенты-медики оценивают обучение в дистанционном формате во время пандемии в целом, в то время как в нашем исследовании фокус направлен на изучение степени удовлетворенности организацией прохождения именно практики в дистанционном формате в условиях пандемии COVID-19, что является одним из значимых векторов для последующей организации работы в медицинском вузе. Т. В. Малютина (Malyutina, 2017) разработала модель психолого-педагогического сопровождения становления профессиональной идентичности студентов-медиков, что соотносится с нашей работой в части важности прохождения практики и удовлетворенности ею обучающимися, что также оказывает влияние на становление их как профессионалов.

Однако необходимо отметить, что вопросами выявления степени удовлетворенности условиями организации практики в период COVID-19, а также выявлением несоответствий фактической реализации практической подготовки студентов-медиков их ожиданиями в этих исследованиях либо уделялось недостаточно внимания, либо данные проблемы вовсе не затрагивались. В связи с этим нами предпринята попытка не только выявить степень удовлетворенности обучающихся медицинского направления подготовки условиями организации прохождения практики, но и выяснить то, какие трудности возникли у педагогов при ее организации.

### **Заключение**

Настоящее исследование способствовало сбору достоверных отзывов о внезапно изменившемся формате прохождения практики студентов-медиков на примере Казанского федерального университета. Наиболее важные выводы включают учет существующих проблем при организации и реализации практики в особых условиях, а именно:

1) необходима разработка руководителями практик цифровых образовательных ресурсов с сопровождающим онлайн-консультированием и использованием возможностей симуляционного центра с учетом санитарно-эпидемиологических требований для максимального приближения студентов-медиков к реальным медицинским случаям;

2) следует учитывать пониженную мотивацию студентов к прохождению практики в данном формате;

3) требует повышенного внимания отсутствие самоорганизации и несовпадение ожиданий студентов-медиков с результатами практики в данном формате;

4) нуждается в корректировке заниженная самооценка студентов собственных усилий по освоению программы практики в данных условиях.

Для решения поставленных задач руководители вынуждены были использовать поспешно разработанные цифровые образовательные ресурсы с сопровождающим онлайн-консультированием и использованием симуляционного центра (с учетом санитарно-эпидемиологических требований) для максимального приближения студентов к реальным медицинским случаям. Как показало исследование, многие студенты отметили свою удовлетворённость форматом организации практики. Учитывая мнение студентов и растущую популярность онлайн-обучения, а также вероятность повторного экстренного перевода практической подготовки в данный формат, следует рассмотреть вопрос о заблаговременной подготовке руководителями образовательных программ цифровых образовательных ресурсов с возможностями максимального приближения к реальным медицинским случаям и обеспечением постоянной обратной связи с руководителем практики.



Необходимо также отметить, что качественно подготовленный контент и усиление ее содержательной части, будет способствовать повышению мотивации студентов по выполнению поставленных задач практики, повышению самоорганизации и собственных усилий студентов по освоению программы практики в особых условиях.

Полученные результаты исследования имеют практическое значение, так как выделенные проблемы и учет конструктивных мнений студентов могут быть использованы руководителями практик в процессе разработки цифровых инструментов, направленных на достойную реализацию практической подготовки студентов-медиков.

### Благодарности

Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (ПРИОРИТЕТ-2030).

### Список литературы

- Вишнева, Е. М., Евсина, М. Г., Богословская, Л. В., Кутепов, С. М. Роль производственной практики студентов лечебно-профилактического факультета в профессиональной подготовке специалистов // *Современные наукоемкие технологии*. – 2015. – Т. 12 – №3. – С. 480–483.
- Захарова, У. С., Вилкова, К. А., Егоров, Г. В. Этому невозможно обучить онлайн: прикладные специальности в условиях пандемии // *Вопросы образования*. – 2021. – №1. – С. 115–137. – DOI:10.17323/1814-9545-2021-1-115-137
- Киреева, Т. И. Производственная практика в клинической психологии как этап формирования профессиональной идентичности // *Медицинская психология в России*. – 2016. – Т. 8. – № 5. – С. 9. – DOI:10.24411/2219-8245-2016-15091
- Кравцова, А. В., Литвинова, А. А., Асмоловский, А. В., Шаматкова, С. В. Психоэмоциональное состояние студентов-медиков, привлеченных к оказанию медицинской помощи в условиях пандемии COVID-19 // *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. Серия: Естественные и медицинские науки. – 2021. – № 1. – С. 105–113.
- Макоева, А. Ю., Нахохова, Р. П. Психологические особенности формирования профессиональной идентичности у медицинских работников // *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Психологические науки. – 2019. – № 2. – С. 25–35. – DOI:10.18384/2310-7235-2019-2-25-35
- Малютина, Т. В. Модель психолого-педагогического сопровождения становления профессиональной идентичности студентов-медиков // *Медицинский альманах*. – 2017. – №5(50). – С. 13–15.
- Мартьянович, Н. Н. Оценка удовлетворенности студентов медицинского университета дистанционным обучением на кафедре педиатрии в период самоизоляции // *Тихоокеанский медицинский журнал*. – 2020. – № 4. – С. 98–100. – DOI:10.34215/1609-1175-2020-4-98-100
- Письмо Минздрава России от 29.03.2020 N2 16-0/10/2-38 «О привлечении к оказанию медицинской помощи в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции обучающихся, получающих высшее и среднее профессиональное медицинское и фармацевтическое образование». – URL: [https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minzdrava-Rossii-ot-29.03.2020-N-16-0\\_10\\_2-38/](https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minzdrava-Rossii-ot-29.03.2020-N-16-0_10_2-38/) (дата обращения: 15.05.2023).
- Письмо Минздрава России от 29.03.2020 N2 16-0/10/2-39 «О порядке привлечения обучающихся, получающих высшее и среднее профессиональное медицинское и фармацевтическое образование, к оказанию медицинской помощи в условиях предупреждения распространения коронавирусной инфекции». – URL: [https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minzdrava-Rossii-ot-29.03.2020-N-16-0\\_10\\_2-39/](https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minzdrava-Rossii-ot-29.03.2020-N-16-0_10_2-39/) (дата обращения: 16.05.2023).
- Приказ Минздрава РФ и Минобрнауки от 27.04.2020 N2 378/619 «Об организации практической подготовки обучающихся по образовательным программам высшего ме-

дицинского образования в условиях борьбы с распространением новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации». – URL: [https://static-0.minzdrav.gov.ru/system/attachments/attaches/000/050/361/original/%D0%BE%D1%82\\_27.04.2020\\_%E2%84%96\\_378\\_619.pdf?1589378047](https://static-0.minzdrav.gov.ru/system/attachments/attaches/000/050/361/original/%D0%BE%D1%82_27.04.2020_%E2%84%96_378_619.pdf?1589378047) (дата обращения: 15.05.2023).

- Уроки «СТРЕСС-ТЕСТА» вузы в условиях пандемии и после нее. Аналитический доклад. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, 2020. –URL: [https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003\\_%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4.pdf](https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4.pdf) (дата обращения: 17.05.2023).
- Chakma, T., Thomas, B. E., Kohli, S., Moral, R., Menon, G. R., Periyasamy, M., Venkatesh, U., Kulkarni, R. N., Prusty, R. K., Balu, V., Grover, A., Kishore, J., Viray, M., Venkateswaran, C., Mathew, G., Ketharam, A., Balachandar, R., Singh, P.K., Jakhar, K., ... Panda, S. Psychosocial impact of COVID-19 pandemic on healthcare workers in India & their perceptions on the way forward - A qualitative study // *Indian Journal of Medical Research*. – 2021. – Vol. 153. – №5. – Pp. 637–648. – DOI:10.4103/ijmr.ijmr\_2204\_21
- Lawande, N. N., Kenkre, T. D., Mendes, N. A., Dias, L. M., Dias, A. S. Perspectives of Indian medical students on e-learning as a tool for medical education in the country: a quantitative study // *International Journal of Community Medicine and Public Health*. – 2020. – Vol. 7. – № 9. – Pp. 3610–3616. – DOI:10.18203/2394-6040.ijcmph20203931
- Mukharyamova, L., Ziganshina, A., Zhidjaevskij, A., Galimova, L., Kuznetsov, M. Medical students in Russia evaluate the training during the COVID-19 pandemic: a student survey // *BMC Medical Education*. – 2021. – Vol. 21. – No. 1 – 560. – DOI:10.1186/s12909-021-02997-x
- Skochelek, S.E., Stack, S.J. Creating the Medical Schools of the Future. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*. – 2017. – Vol. 92. – No. 1. – Pp 16-19. DOI: 10.1097/ACM.0000000000001160
- Topol, E. The Topol Review. Preparing the healthcare workforce to deliver the digital future. An independent report on behalf of the Secretary of State for Health and Social Care. – 2019. – URL: <https://topol.hee.nhs.uk/wp-content/uploads/HEE-Topol-Review-2019.pdf> (дата обращения: 20.05.2023).
- Torda, A. How COVID-19 has pushed us into a medical education revolution // *Internal Medicine Journal*. – 2020. – Vol. 50. – No. 9. – Pp. 1150–1153. – DOI:10.1111/imj.14882
- Upadhyay, N. Clinical training in medical students during preclinical years in the skill lab // *Advances in Medical Education and Practice*. – 2017. – Vol. 8. – Pp. 189–194. –DOI:10.2147/AMEPS130367

## References

- Chakma, T., Thomas, B. E., Kohli, S., Moral, R., Menon, G. R., Periyasamy, M., Venkatesh, U., Kulkarni, R. N., Prusty, R. K., Balu, V., Grover, A., Kishore, J., Viray, M., Venkateswaran, C., Mathew, G., Ketharam, A., Balachandar, R., Singh, P. K., Jakhar, K., ... Panda, S. (2021). Psychosocial impact of COVID-19 pandemic on healthcare workers in India & their perceptions on the way forward - A qualitative study. *Indian Journal of Medical Research*, 153(5), 637–648. [https://doi.org/10.4103/ijmr.ijmr\\_2204\\_21](https://doi.org/10.4103/ijmr.ijmr_2204_21)
- Kireeva, T. I. (2016). Industrial practice in clinical psychology as a stage of formation of professional identity. *Medicinskaya psikhologiya v Rossii – Medical psychology in Russia*, 8(5), 9. <https://doi.org/10.24411/2219-8245-2016-15091>
- Kravtsiva, A. V., Litvinova, A. A., Asmolovsky, A. V., & Shamatkova, S. V. (2021). Psychoemotional state of medical students involved in providing medical care under the pressure of the COVID-19 pandemic. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: estestvennye i medicinskie nauki – IKBFU's Vestnik. Series: Natural and Medical Sciences*, 1, 105–113.
- Lawande, N. N., Kenkre, T. D., Mendes, N. A., Dias, L. M., & Dias, A. S. (2020). Perspectives of Indian medical students on e-learning as a tool for medical education in the country: a quantitative study. *International Journal of Community Medicine and Public Health*, 7(9), 3610–3616. <https://doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20203931>
- Letter of the Ministry of Health of the Russian Federation. (2020a). “On the involvement of students receiving higher and secondary vocational medical and pharmaceutical education in the provision of medical care in the context of preventing the spread of a new coronavirus infection”;

- Letter No. 16-0/10/2-38, 29th March. [https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minzdrava-Rossii-ot-29.03.2020-N-16-0\\_10\\_2-38/](https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minzdrava-Rossii-ot-29.03.2020-N-16-0_10_2-38/)
- Letter of the Ministry of Health of the Russian Federation. (2020b). “On the procedure for involving students receiving higher and secondary vocational medical and pharmaceutical education to provide medical care in the context of preventing the spread of coronavirus infection”, Letter No. 16-0/10/2-39, 29th March. [https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minzdrava-Rossii-ot-29.03.2020-N-16-0\\_10\\_2-39/](https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minzdrava-Rossii-ot-29.03.2020-N-16-0_10_2-39/)
- Makoeva, A. Yu., & Nakokhova, R. R. (2019). Psychological features of medical professionals’ professional identity formation. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta Seriya: Psikhologicheskie nauki – Bulletin o of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2, 25–35. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2019-2-25-35>
- Malyutina, T. V. (2017). Model of psychological and pedagogical support of commencement of professional identity of medical students. *Medicinskij al'manakh – Medical almanac*, 50, 13–15.
- Martynovich, N. N., Tkachuk, E. A., & Gutsulyak, S. A. (2020). Assessment of satisfaction of students of a medical university with distance learning at the department of pediatrics during the period of self-isolation. *Tihookeanskij medicinskij zhurnal – Pacific Medical Journal*, 4, 98–100. <https://doi.org/10.34215/1609-1175-2020-4-98-100>
- Ministry of Health of the Russian Federation and the Ministry of Education and Science. (2020). “On the organization of practical training for students in educational programs of higher medical education in the context of combating the spread of a new coronavirus infection in the Russian Federation”, Order No. 378/619, 27th April. [https://static-0.minzdrav.gov.ru/system/attachments/attaches/000/050/361/original/%D0%BE%D1%82\\_27.04.2020\\_%E2%84%96\\_378\\_619.pdf?1589378047](https://static-0.minzdrav.gov.ru/system/attachments/attaches/000/050/361/original/%D0%BE%D1%82_27.04.2020_%E2%84%96_378_619.pdf?1589378047)
- Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. (2020). The lessons of the “STRESS TEST” are heard in the context of the pandemic and after it. Analytical report. [https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003\\_%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4.pdf](https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4.pdf)
- Mukharyamova, L., Ziganshina, A., Zhidjaevskij, A., Galimova, L., & Kuznetsov, M. (2021). Medical students in Russia evaluate the training during the COVID-19 pandemic: a student survey. *BMC Medical Education*, 21, 560. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02997-x>
- Skochelak, S. E., & Stack, S. J. (2017). Creating the Medical Schools of the Future. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*; 92(1), 16–19. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001160>
- Topol, E. (2019) The Topol Review. Preparing the healthcare workforce to deliver the digital future. *An independent report on behalf of the Secretary of State for Health and Social Care*. <https://topol.hee.nhs.uk/wp-content/uploads/HEE-Topol-Review-2019.pdf>
- Torda, A. (2020). How COVID-19 has pushed us into a medical education revolution. *Internal Medicine Journal*, 50(9), 1150–1153. <https://doi.org/10.1111/imj.14882>
- Upadhayay, N. (2017). Clinical training in medical students during preclinical years in the skill lab. *Advances in Medical Education and Practice*, 8, 189–194. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S130367>
- Vishneva, E. M., Evsina, M. G., Bogoslovskaya, L. V., & Kutepov, S. M. (2015). Role practice as a physician assistant students of medical-prophylactic faculty in professional training. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii – Journal Modern high technologies*, 12(3), 480–483.
- Zakharova, U., Vilkova, K., & Egorov, G. (2021). It Can't Be Taught Online: Applied Sciences During the Pandemic. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, 1, 115–137. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-115-137>

УДК 378,4

## Таксономическая модель подготовки будущих педагогов в системе социального партнерства «Педагогический вуз – Дошкольная образовательная организация»

Вероника Б. Данкова<sup>1</sup>, Ольга Ф. Шихова<sup>2</sup>, Юрий А. Шихов<sup>3</sup>,  
Агзам А. Валеев<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: veronika.veretennikova.71@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7672-4724>

<sup>2</sup> Ижевский государственный технический университет им. М. Т. Калашникова, Ижевск, Россия

E-mail: olgashihova18@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6852-7149>

<sup>3</sup> Ижевский государственный технический университет им. М. Т. Калашникова, Ижевск, Россия

E-mail: shihov55@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9538-1533>

<sup>4</sup> Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: agzam.valeev1952@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4900-4590>

DOI: 10.26907/esd.19.4.13

EDN: PDEHKN

Дата поступления: 21 февраля 2024; Дата принятия в печать: 7 ноября 2024

### Аннотация

Согласно Концепции государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года, для создания опережающей профессиональной подготовки специалистов необходимо более полно использовать механизмы социального партнерства, которое позволяет согласовать многообразные потребности рынка труда и академического сообщества. Однако для более аргументированного включения социальных партнеров в процесс профессиональной подготовки необходима многомерная модель, конкретизирующая цели и функции всех участников партнерства на каждом этапе обучения студентов в вузе.

Цель работы состоит в обосновании таксономической модели профессиональной подготовки будущих педагогов в социальном партнерстве педагогического вуза и дошкольной образовательной организации.

Методология и методика исследования основаны на системном, компетентностном и квалиметрическом подходах, позволяющих определить и согласовать с социальными партнерами компетентностно ориентированные цели профессиональной подготовки будущих педагогов в системе социального партнерства педагогического вуза и дошкольной образовательной организации. Эти цели представлены компактно в авторской таксономической модели, отражающей уровни востребованных на рынке труда знаний и умений, успешность формирования которых определяется уровнем профессиональной направленности будущих педагогов. Структура и содержательное наполнение таксономической модели подготовки студентов в социальном партнерстве педагогического вуза и дошкольной образовательной организации определены методом групповых экспертных оценок. Предлагаемая таксономическая

модель может быть полезна администрации и преподавателям вузов при проектировании учебного процесса в рамках индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, учитывающих потребности регионального рынка труда и ресурсы социальных партнеров.

**Ключевые слова:** таксономическая модель, социальное партнерство, педагогический вуз, дошкольная образовательная организация, профессионально-педагогическая компетентность, будущие педагоги, компетентностно ориентированные цели подготовки.

## Taxonomic Model of Training of Future Teachers in The System of Social Partnership “Pedagogical University – Preschool Educational Organization”

Veronika Dankova<sup>1</sup>, Olga Shikhova<sup>2</sup>, Yuri Shikhov<sup>3</sup>, Agzam Valeev<sup>4</sup>

<sup>1</sup> *Kazan Federal University, Kazan, Russia*

*E-mail: veronika.veretennikova.71@mail.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7672-4724>

<sup>2</sup> *Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk, Russia*

*E-mail: olgashihova18@mail.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6852-7149>

<sup>3</sup> *Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk, Russia*

*E-mail: shihov55@mail.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9538-1533>

<sup>4</sup> *Kazan Federal University, Kazan, Russia*

*E-mail: agzam.valeev1952@yandex.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4900-4590>

DOI: 10.26907/esd.19.4.13

EDN: PDEHKN

*Submitted: 21 February 2024; Accepted: 7 November 2024*

### Abstract

According to the Concept of the State Program of the Russian Federation “Education Development” until 2030, in order to create advanced professional training of specialists, it is necessary to more fully use the mechanisms of social partnership, which allows to coordinate the diverse needs of the labor market and the academic community. However, for a more reasoned inclusion of social partners in the process of professional training, a multidimensional model specifying the goals and functions of all partnership participants at each stage of students' education in higher education is needed.

The aim of the work is to substantiate the taxonomic model of professional training of future teachers in social partnership of pedagogical university and preschool educational organization.

The methodology and methods of the research are based on the system, competence and qualimetric approaches, which allow to determine the agreed with social partners competence-oriented goals of professional training of future teachers in the system of social partnership of pedagogical university and preschool educational organization using the method of group expert evaluations. The structure and content of the taxonomic model of students' training in social partnership between a pedagogical university and a preschool educational organization are determined by the method of group expert evaluations. The proposed taxonomic model can be useful for the university administration and academic staff in designing the educational process within the framework of individual educational trajectories of students, taking into account the needs of the regional labor market and the resources of social partners.

**Keywords:** taxonomic model, social partnership, pedagogical university, preschool educational organization, professional and pedagogical competence, future teachers, competence-oriented training goals.

## **Введение**

В 2015 году на Генеральной Ассамблее ООН (United Nations, 2017) определены цели устойчивого развития на период до 2030 года, направленные на решение глобальных проблем двадцать первого столетия, в том числе в сфере образования. Достижение этих целей требует качественной подготовки будущих педагогов, а также полноценной интеграции необходимых для этого ресурсов со стороны правительства, неправительственных организаций, академических учреждений и частного сектора.

В Национальной доктрине образования Российской Федерации, которая приняла цели устойчивого развития, отмечается, что для удовлетворения потребностей рынка труда необходимо привлекать работодателей, организации профессионального образования и других заказчиков подготовки специалистов к широкому социальному партнерству.

Идея социального партнерства, как совокупность общественных отношений, обозначена и в Законе «Об образовании в Российской Федерации». Инициаторами таких отношений могут быть, в частности, учебно-методические объединения, которые должны функционировать в форме социального партнерства для согласованного регулирования образовательных отношений, в том числе и с региональными работодателями.

Однако исследователи отмечают, что в настоящее время нет сложившегося механизма (модели) вовлечения региональных работодателей в образовательный процесс высшей педагогической школы, отсутствуют и эффективные инструменты оценки их участия в образовательной деятельности по подготовке в рамках социального партнерства студентов – будущих педагогов дошкольных организаций.

Построение такого механизма требует не только учета всех ресурсов социального партнерства вуза и дошкольной образовательной организации, но и конкретизации согласованных с социальными партнерами компетентностно ориентированных целей подготовки будущих педагогов на основе адекватно построенной таксономической модели.

Необходимость решения этой проблемы определила цель исследования: обоснование таксономической модели профессиональной подготовки студентов в социальном партнерстве педагогического вуза и дошкольной образовательной организации.

*Исследовательские вопросы* включали экспертизу содержательного наполнения таксономической модели, а также анализ возможности построения на ее основе процесса подготовки будущих педагогов по индивидуальным образовательным траекториям.

*Гипотеза исследования* состояла в том, что согласовать с социальными партнерами компетентностно ориентированные цели подготовки будущих педагогов дошкольных организаций возможно, если разработана таксономическая модель, учитывающая образовательные запросы социальных партнеров и предусматривающая проведение педагогической экспертизы ее содержательного наполнения.

## **Обзор литературы**

В научно-педагогической литературе понятие «социальное партнерство» в образовании рассматривается в рамках трех исследовательских направлений.



**Первое направление** представлено в трудах Н. А. Бахловой, А. А. Спиченко (Bakhlova & Spichenko, 2021) и других исследователей, которые рассматривают «социальное партнерство» весьма ограниченно, только во взаимодействии образовательного учреждения с работодателями.

**Второе направление** представляют, например, Ф. М. Кадырова, И. Г. Голышев, Г. В. Мухаметзянова (Mukhametzyanova et al., 2013), которые характеризуют «социальное партнерство» как взаимодействие образовательной организации с внешними, по отношению к ней, субъектами рынка труда.

**Третье направление** наиболее полно, по нашему мнению, представлено в работах Е. В. Ткаченко и И. П. Смирнова (Tkachenko & Smirnov, 2014), которые трактуют содержание понятия «социальное партнерство» как взаимодействие образовательного учреждения не только с субъектами рынка труда, но и с субъектами образовательного процесса (это преподаватели, обучающиеся, структурные подразделения образовательного учреждения и др.). Причем в работе Н. С. Игнатьева взаимодействие образовательного учреждения с субъектами рынка труда рассматривается как партнерство, направленное на удовлетворение интересов всех взаимодействующих сторон (Ignatiev, 2005), что, на наш взгляд, является очень важным, конструктивным и близким к целям данного исследования.

В отечественной научно-педагогической литературе основной акцент ставится на определении эффективной тактики социального взаимодействия. Так, в работе Н. С. Струк (Struk, 2013) представлены теоретические аспекты таксономии сети делового партнерства предприятий с различной структурой внутренних ценностных отношений и механизмом их генерирования. Ю. А. Зубок и А. С. Любутовым (Zubok & Lyubutov, 2021) разработана структурно-таксономическая модель саморегуляции социального взаимодействия молодежи на основе смыслового пространства и естественных классов-таксонов.

Каждый таксон рассматривается авторами как подпространство для конкретного смыслового поля, способствующего выявлению структуры взаимосвязей и иерархичной кластеризации процесса саморегуляции взаимодействия молодых людей друг с другом и с обществом. В данном случае структурно-таксономический подход создает возможность разработки структурно-таксономических карт, отражающих взаимосвязи внутри механизма саморегуляции (Zubok & Lyubutov, 2021).

Таксономия направлений взаимодействия высшей школы и общества, разработанная на основе институциональной парадигмы, представлена в работе Н. Ю. Власовой и ее коллег (Vlasova et al., 2022). Здесь авторы предусматривают согласование интересов и возможностей взаимовлияния основных групп стейкхолдеров (это работодатели, институты гражданского общества, некоммерческие организации, домохозяйства) системы высшего образования. Авторская таксономия определяет характер взаимодействия не только в образовании, но и в научной, социальной, политической, экономической и экологической сферах. Причем в каждой представленной сфере университет рассматривается как равноправный партнер-участник в рамках конкретных коммуникаций и связей. Более того, он является организатором коммуникаций и связей с обществом, выступая в роли катализатора и предоставляя площадку для взаимодействия с ним. Важно отметить также, что на основе предлагаемой таксономии разработана комплексная программа, позволяющая систематизировать знания и практику, представить сложившуюся систему общественных отношений, в которых высшая школа является координатором общественных коммуникаций (Vlasova et al., 2022).

Таким образом, в отечественной научно-педагогической литературе, рассматривающей вопросы таксономии образовательных целей в рамках социального

партнерства, основной акцент сделан на тактике согласованного взаимодействия социальных партнеров с образовательными организациями. Необходимость такого взаимодействия обуславливает актуальность и практическую значимость проблемы разработки таксономической модели подготовки студентов в системе социального партнерства «Педагогический вуз – Дошкольная образовательная организация».

Что касается зарубежных источников, то результаты исследований по педагогическим таксономиям можно встретить в работах Deutscher, E. A. Winther, A. Ornellas (Deutscher & Winther, 2019; Ornellas, 2018) и других исследователей. Например, в работе V. Deutscher, E. A. Winther четырехуровневая таксономия рассматривается как концептуальная основа для оценки компетентности в социальном взаимодействии.

На *первом уровне* обучающиеся получают статус субъекта, когда они становятся частью профессиональной среды и, в связи с этим, получают конкретную роль. При достижении *второго уровня* обучающиеся должны уметь реагировать на запрос своего социального окружения. На *третьем уровне* осуществляется мониторинг возможных контактов обучающихся с другими, чтобы отслеживать процесс выполнения поставленной задачи. *Четвертый уровень* представлен социальным взаимодействием обучающегося, когда он описывает случай коммуникации с другими участниками процесса. Для оценки компетентности авторы предлагают использовать описание деятельности учащихся, опросы, рейтинги экспертов и студентов, исследование с последующими выводами и т. д. (Deutscher & Winther, 2019).

Преподаватель испанского университета Оберта-де-Каталонии А. Ornellas (Ornellas, 2018) для повышения возможностей выпускников высших образовательных учреждений на рынке труда разработала таксономию навыков трудоустройства («taxonomy of employability skills»). Эти навыки, в частности, включают в себя как личные качества, так и техническую компетентность, чтобы в последующем молодые люди могли иметь реальную возможность для трудоустройства. Таксономия ориентирована на то, чтобы дать указания высшим образовательным учреждениям по оптимизации навыков выпускников в рамках их трудоустройства путем улучшения связи учебных программ высшего образования с требованиями профессионального мира. Причем список навыков – это не только необходимый атрибут выпускников, он определяет направления постоянного их обновления на протяжении всей профессиональной жизни индивида.

В контексте нашего исследования важным представляется позиция А. Braunstein и ее коллег из университета Дуйсбург-Эссен, которые предложили таксономию социального моделирования в профессиональном обучении. В ее основе лежат социальные ситуации в виде взаимодействия между обучающимися и их профессиональной средой. Именно социальное взаимодействие на будущем рабочем месте должно помочь студентам развивать их компетенции, что ведет по своей логике и к качеству обучения. В качестве оценочной основы авторы предлагают *пятиуровневую таксономию* социального внедрения: социальное положение, социальное действие, социальная реакция, социальное взаимодействие и совместное взаимодействие. Такая таксономия социального встраивания олицетворяет, по мнению исследователей, определенную степень социализации, при которой характеристика реального социального взаимодействия моделируется во время выполнения профессиональных задач (Braunstein et al., 2022).

Важным подходом к концепции таксономии можно считать ее вариант, предложенный преподавателями университета Центральной Флориды Орlando, США L. L. Martin, H. Smith, W. Phillips (Martin et al., 2005). Они представили таксономию

в виде партнерства между университетом и сообществом, а именно департаментом жилищного строительства и городского развития. Партнерство, основанное на инновациях, охватывает, например, студенческое волонтерство, прикладные исследования, институциональные изменения и др. Авторы отмечают, что инновации в партнерских отношениях реализуются преимущественно за счет продуктивной коммуникации и синергии, которые способствуют распространению накопленных знаний и технологий.

Разделяя эти позиции, исследователи N. Agarwal и M. Verma предлагают внедрение таксономии с точки зрения инноваций в педагогическом образовании с неизменным включением партнерских отношений. Авторы описывают инновационные образовательные стратегии, ориентированные на творческий подход. Их таксономия включает три типа инноваций: непрерывные инновации, динамические инновации и прерывистость данного процесса. В связи с этим разработка образовательных стратегий представляет собой систематический процесс, состоящий из ряда шагов, от анализа актуального состояния дел до обеспечения максимального успеха реализации принятой образовательной стратегии в реальных условиях. Все это детерминировано тем, что в высшем образовании уровень взаимодействия обучающихся достаточно высок, а их индивидуальные различия становятся частью профессиональных компетенций, которые у них и развивают преподаватели (Agarwal & Verma, 2020).

В весьма интересном контексте G. P. Zipp (Zipp et al., 2016) и его коллеги из университета Сетон-Холл используют таксономию SOLO (структуру наблюдаемых результатов обучения) в работе со студентами-физиотерапевтами. Они применяют ее в ординатуре в качестве основы для реализации учебных программ совместно с руководителями Института реабилитации Кессера. По оценкам исследователей, такое партнерство с программами резидентуры по неврологии позволяет студентам-ординаторам стать впоследствии опытными специалистами. В данном случае таксономия основана на пятиуровневом подходе, который классифицирует актуальный результат обучения: первый уровень – *предструктурный*: обучающийся усваивает несвязанные кусочки информации и до поры не уверен в усвоении предмета; второй уровень: *одноструктурный* – обучающийся имеет представление об информации и начинает усваивать некоторую связь между ней и представленной идеей без выстраивания значимых ассоциаций; третий уровень – *мультиструктурный*: обучающийся начинает усваивать некоторую связь между отдельными идеями и информацией без наличия метасвязи между ними; четвертый уровень – *реляционный*: обучающийся начинает видеть связь между отдельными частями полученной информации и их место в общем понимании концепции; пятый уровень – *расширенная абстракция*: обучающийся способен передавать и обобщать информацию, переносить идеи из одного контекста в другой.

Здесь уместно также отметить таксономию B. S. Bloom, направленную на систематизацию оценки обучения с учетом различных типов его целей. Его подход особенно полезен при разработке тестов, например MCQ (multiple choice questions), что в той или иной степени позволяет проверять и сложные виды обучения (Bloom et al., 1994).

Существенный вклад в образовательный процесс внесла педагогическая таксономическая модель V. S. Gerlach и D. P. Ely, где представлена эффективность модели обучения (Gerlach & Ely, 1980). Основное внимание в модели уделяется систематическому планированию и четкому целеполаганию, в рамках которых авторы ориентировались на решение одной или нескольких следующих задач: спецификация содержания учебного материала, определение цели на конкретную область

применения, мониторинг состоятельности студентов, определение стратегии форм и методов обучения, организация групп из числа обучающихся, распределение времени и этапов занятия, распределение пространства образовательной среды, выбор ресурсов, анализ обратной связи.

Содержательно подошел к разработке педагогической таксономической модели американский психолог J. P. Guilford, исследование которого связано с изучением интеллекта индивида в контексте набора его навыков (Guilford, 1977). Модель J. P. Guilford основана на рассмотрении интеллекта как процесса, в ходе которого индивид преобразует информацию окружающей среды в оперативное содержание. В своей модели автор выделяет три измерения, основанных на восприятии, преобразовании информации и выдаче ответной реакции, которые, взаимодействуя, образуют до 120 различных факторов. Согласно этой таксономической модели, интеллект индивида представляет собой набор отдельных друг от друга навыков, которые как раз и позволяют ему адаптироваться к окружающей среде. Исходя из этого, J. P. Guilford предлагает три измерения, формирующих интеллект: содержание (или его восприятие); операции, которые выполняются этим содержанием; результаты развития восприятия; качество операций. Так, в «содержание» входит вся совокупность информации, которая может быть *образной* (фиксация изобразительного ряда); *символической* (переход визуальной информации в ту или иную концептуальную идею); *семантической* (содержание информации, связанное со значением символов); *поведенческой* (моделирует различные связи с окружающей средой в виде намерений или установок).

Вместе с тем, исходя из анализа публикаций, можно сделать вывод, что в них недостаточно рассмотрена проблема построения таксономических моделей, связанных с подготовкой будущих педагогов в рамках *социального партнерства* образовательной организации и работодателей.

Несмотря на глубокую содержательность, в предлагаемых таксономиях не предусмотрен также весь реестр компетентностно ориентированных учебных целей и критериев измерения их достижения для оперативной обратной связи со студентами. В связи с этим, опираясь на представленные идеи, считаем целесообразным предложить в данной работе возможную таксономическую модель подготовки студентов – будущих педагогов в социальном партнерстве вуза и дошкольной образовательной организации.

## Материалы и методы

Методологической основой исследования являются *системный* (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев и др. (Ananyev, 1980; Leontiev, 2021), *компетентностный* (Э. Ф. Зеер, А. И. Субетто и др. (Zeer, 2005; Subetto, 2007) и *квалиметрический* (О. Ф. Шихова, Ю. А. Шихов и др. (Veretennikova et al., 2020) подходы.

С позиций *системного подхода*, деятельность субъектов, взаимодействующих в рамках социального партнерства (это обучающиеся, преподаватели, работодатели рынка труда), подчинена целям подготовки студентов, согласованных с партнерами, учитывающих их потребности и интересы на всех этапах обучения в вузе. Системный подход позволяет реализовать *принцип взаимодействия социальных институтов* в системе «Педагогический вуз – Дошкольная образовательная организация» в целях выполнения «Трех миссий университета».

*Компетентностный подход* обеспечивает моделирование с участием всех партнеров, компетентностно ориентированных целей подготовки студентов, представленных в виде эталонного тезауруса. Различие индивидуального тезауруса сту-

дента с эталонным определяет пробелы в его подготовке. Это, в свою очередь, дает обоснование выбору индивидуальной образовательной траектории обучающегося.

Компетентностный подход направлен на реализацию

- принципа самоорганизации, который предполагает, что студент целенаправленно управляет собственной деятельностью при поддержке социальных партнеров;
- принципа опережающей подготовки, ориентированного на учет в содержании индивидуальной образовательной траектории обучающегося перспективных потребностей сферы дошкольного образования (Veretennikova, 2021).

**Квалиметрический подход** позволяет провести педагогическую экспертизу с применением метода групповых экспертных оценок для определения структуры и содержательного наполнения таксономической модели подготовки студентов с привлечением в качестве экспертов представителей всех социальных партнеров в системе «Педагогический вуз – Дошкольная образовательная организация».

Исследование проводилось в 2024 году на базе Института психологии и образования Казанского федерального университета (КФУ). В нем приняли участие представители работодателей сферы дошкольного образования города Казани. В качестве экспертов были задействованы 10 преподавателей кафедры дошкольного образования КФУ и 10 управленческих работников (заведующие и старшие воспитатели ДОО), участвующих в подготовке будущих педагогов по основной профессиональной образовательной программе бакалавриата.

Для отбора квалифицированных экспертов использовались методы самооценки и взаимных рекомендаций. В первом случае кандидатам в эксперты предлагалось выразить свое отношение к перечню показателей компетентности, таких как:

- 1) знание требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования 3++;
- 2) знакомство с нормативными документами и научно-педагогической литературой по проблемам качества подготовки будущих педагогов;
- 3) умение составлять рабочие программы дисциплин;
- 4) опыт участия в педагогических экспертизах;
- 5) опыт профессионально-педагогической деятельности в дошкольной образовательной организации (ДОО);
- 6) знание рынка труда выпускников в городе Казани и Республике Татарстан и т. п.

Эти показатели было необходимо проранжировать по их значимости для кандидатов в эксперты (ранг 5 – наиболее важный показатель, ранг 1 – наименее значимый), а затем оценить себя по этим показателям.

Количественная оценка компетентности в нашем случае определялась методом взаимных рекомендаций, предусматривающим выбор экспертов из предлагаемого списка кандидатов по количеству отданных за них «голосов». В анкете, где указывались место работы, должность, ученая степень и звание, педагогический стаж преподавания дисциплин студентам бакалавриата и другие личные достижения каждого кандидата в эксперты, им предлагалось ответить на вопрос «Кого бы Вы выбрали в качестве эксперта из предложенного списка?» На основе анкетирования определялся коэффициент взаимных рекомендаций, который для каждого кандидата в эксперты тем больше, чем больше голосов подано за него. В группу экспертов-преподавателей отбирались кандидаты, комплексные коэффициенты компетентности которых находятся в интервале  $0,054 < \varphi \leq 0,2930$ . Для экспертов-работодателей этот интервал составлял  $0,086 < \varphi \leq 0,127$ .



## Результаты исследования и их обсуждение

В нашем исследовании социальное партнерство в системе «Педагогический вуз – Дошкольная образовательная организация» рассматривается как форма взаимоотношений образовательного учреждения с другими педагогическими и управленческими работниками, осуществляющими трудовую деятельность в сфере дошкольного образования. Поэтому построение и содержательное наполнение таксономической модели подготовки потребовало участия в этой работе всех партнеров вуза.

Процедуры согласования партнерами компетентностно ориентированных целей подготовки студентов представлены ниже (Таблица 1).

**Таблица 1.** Процедуры согласования компетентностно ориентированных целей подготовки студентов

| №  | Процедура  | Содержание процедуры  |
|----|--|---|
| 1. | Формирование экспертных групп партнеров  | – определение численности экспертной группы;<br>– расчет коэффициентов компетентности кандидатов в эксперты методами взаимных рекомендаций и оценки аргументированности;<br>– отбор кандидатов с наиболее высокими значениями коэффициентов компетентности  |
| 2. | Определение ресурсов партнеров   | – анализ документа «Три миссии университета», который является индикатором достижения целей Программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» (анализируются миссии вуза: образование, наука, взаимодействие с обществом)   |
| 3. | Опрос экспертов с целью выявления образовательных запросов, затруднений и вариантов поддержки со стороны партнеров | – выявление и ранжирование запросов, затруднений со стороны партнеров, обучающихся, преподавателей и работодателей, а также определить варианты поддержки для реализации основной профессиональной образовательной программы на всех этапах обучения в вузе и ДОО   |
| 4. | Разработка и педагогическая экспертиза эталонного компетентностно ориентированного тезауруса студента              | – выявление системы и иерархии профессионально-значимых компетенций на основе метода групповых экспертных оценок с привлечением в качестве экспертов представителей партнеров   |
| 5. | Построение и педагогическая экспертиза таксономической модели подготовки обучающихся                               | – выявление и согласование с партнерами структуры знаний, умений и уровней профессиональной направленности обучающихся;<br>– выявление и согласование с партнерами структуры качества индивидуальной деятельности обучающихся в соответствии с уровнем формирования профессионально-педагогической компетентности |

Фрагмент одной из анкет, использованных для опроса экспертов, представлен в Таблице 2. Здесь в колонке 1 приведены показатели, характеризующие ресурсные возможности социальных партнеров в рамках документа «Три миссии университета». Экспертам предлагалось выразить свое мнение в таблице, поставив в колонке 2 знак:



- «+», если они согласны с предоставлением социальным партнерам данного ресурса и его характеристикой;
  - «-», если не согласны;
  - «?», если они сомневаются в ответе.
- Замечания и предложения экспертов указывались в графе «Примечание».

**Таблица 2.** Анкета выявления ресурсных возможностей социальных партнеров в рамках документа «Три миссии университета»

| Ресурсы  |   | Содержание ресурсов | Мнение эксперта  | Примечание |  |
|--|---|---------------------|--|------------|--|
| Миссия   | Показатели  |                     |  |            |  |
|  |   | 1                   | 2  | 3          |  |
| Образование  | Качество знаний, навыков и умений студента  | Преподаватель       | Предоставление возможности практической подготовки на территории ДО  |            |  |
|  |   |                     | Формирование профессиональной направленности личности будущего педагога в процессе обучения  |            |  |
|  |   | Обучающийся         | Самостоятельное пополнение знаний, дополняющих теоретическую подготовку  |            |  |
|  |   |                     | Понимание значимости педагогической деятельности, любовь к детям, интерес к работе с ними  |            |  |
|  |   |                     | Совершенствование методов познавательной деятельности в процессе обучения  |            |  |
|  |   | Работодатель        | Согласование целей подготовки будущих педагогов в рамках социального партнерства для повышения качества педагогических кадров и их мотивирования |            |  |
| Использование методов, позволяющих разработать эффективную систему взаимодействия с участниками партнерства для развития ДОО |   |                     |  |            |  |
| Наука  | Научно-исследовательская деятельность обучающихся в образовательных отношениях с преподавателями и работодателями ДОО | Преподаватель       | Трансфер знаний и технологий в образовательных отношениях вуза и ДОО   |            |  |
|  |   |                     | Создание инноваций в образовательных отношениях вуза и ДОО, их внедрение в системе дошкольного образования                                       |            |  |
|  |   | Обучающийся         | Участие в научно-исследовательской работе, формирующей мировоззрение будущего педагога   |            |  |
|  |   |                     | Участие в молодежных научных конкурсах российского и международного уровня   |            |  |
|  |   |                     | Проведение научно-исследовательской деятельности в ДОО для повышения эффективности в работе с детьми   |            |  |
|  |   | Работодатель        | Обмен опытом в рамках научных конференций, презентация разработок  |            |  |
|  |   |                     | Публикация результатов научно-исследовательской деятельности в соавторстве с социальными партнерами  |            |  |

| Ресурсы                    |   | Содержание ресурсов   | Мнение эксперта   | Примечание |  |
|----------------------------|---|---|---|------------|--|
| Миссия                     | Показатели  |   |   |            |  |
|                            |   | 1   | 2   | 3          |  |
| Взаимодействие с обществом | Качество взаимодействия вуза с обществом работодателей  | Преподаватель   | Открытость, доступность к информационному обмену с социальными партнерами             |            |  |
|                            |   |   | Поддержка личного и профессионального развития обучающихся                            |            |  |
|                            |   |   | Создание условий для реализации студентами приобретенных компетенций                  |            |  |
|                            |   | Обучающийся   | Потребность служения обществу на будущем рабочем месте через свой педагогический труд |            |  |
|                            |   |   | Стремление к личностному развитию на пути продвижения к педагогическому мастерству    |            |  |
|                            |   | Работодатель  | Открытость, доступность к информационному обмену с социальными партнерами             |            |  |
|                            | Возможность повысить качество подготовки будущих педагогов за счет системной работы с представителями вуза в рамках партнерства |   |   |            |  |
|                            | Качество успешного выпускника вуза (в науке, творчестве и т.п.)   | Преподаватель   | Сопровождение инновационных идей студентов, поддержка внутренних стартапов            |            |  |
|                            |   |   | Анализ отзывов работодателей о выпускниках вуза, коррекция подготовки                 |            |  |
|                            |   | Обучающийся   | Интерес к творчеству, обеспечивающий самообразование и самовоспитание                 |            |  |
|                            |   |   | Осознание социальной значимости педагогической профессии                              |            |  |
|                            |   |   | Эмоционально-ценностное отношение к себе как профессионалу                            |            |  |
| Работодатель               |   | Организация работы ДОО соответственно целям реформ дошкольного и высшего образования в РФ |   |            |  |
|                            | Трудоустройство молодых специалистов  |   |   |            |  |

Разработанная с учетом мнений социальных партнеров *таксономическая модель подготовки студентов* (Рисунок 1) отображает уровни востребованных на рынке труда знаний и умений, успешность формирования которых определяется уровнем профессиональной направленности будущих педагогов. Синтез этих качеств можно рассматривать, по нашему мнению, как профессионально-педагогическую компетентность.

В рамках таксономической модели эксперты утвердили следующие *уровни знаний*:

- *Мировоззренческий* (М) – минимальные знания студента о будущей профессиональной деятельности в ДОО на начальном этапе обучения в вузе;
- *Базовый* (Б) – система основополагающих психолого-педагогических знаний, необходимых для дальнейшего успешного изучения общепрофессиональных и профессиональных дисциплин (модулей);
- *Программный* (П) – система психолого-педагогических знаний, достаточных для педагогической деятельности в ДОО;

– *Системно-профессиональный (С)* – система дополнительных к основной профессиональной образовательной программе, самостоятельно приобретенных студентами новых профессиональных знаний, повышающих их конкурентоспособность на рынке труда.

Выделенные экспертами уровни умений студентами:

– *Ориентировочный (I)* – способность узнавать основные факты, термины, принципы дисциплин для формирования ориентации на педагогическую профессию в ДОО и самоопределения в ней;

– *Алгоритмический (II)* – выполнение действий по образцу (типовой методике) для реализации профессиональных требований по профилю обучения, а также квалификационных требований рынка труда;

– *Аналитический (III)* – умение анализировать педагогические ситуации, связанные с ДОО, и организовывать необходимую последовательность действий их разрешения;

– *Многофункциональный (IV)* – умение ориентироваться в научных психолого-педагогических знаниях, прогнозировать профессиональные ситуации с учетом интересов и потребностей всех участников образовательных отношений в ДОО, формулировать инновационные идеи и самостоятельно добывать новые знания.

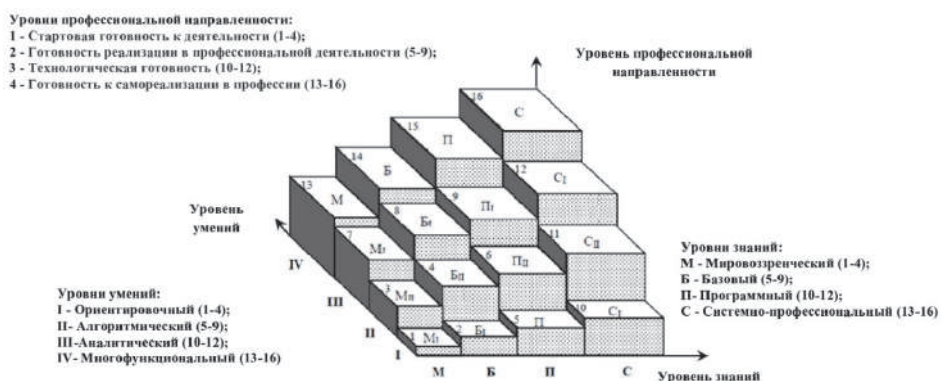


Рисунок 1. Таксономическая модель подготовки студентов

В рамках представленной модели социальное партнерство является интегрирующим и системообразующим фактором, позволяющим поэтапно формировать в учебном процессе *профессиональную направленность* студента ДОО.

Обращаясь к *профессиональной направленности* личности (Таблица 3), заметим, что ее структура представлена на основе образовательных отношений студента к *предметному миру, к другим людям, к самому себе и к обществу* (Leontiev, 2021). Исходя из этого, в структуре *профессиональной направленности* можно выделить четыре уровня: *профессионально-педагогический; профессионально-коммуникативный; профессионально-личностный; социально-профессиональный* (Veretennikova et al., 2021).

Выбор данных оснований согласуется с Законом «Об образовании в Российской Федерации». В нем *образовательные отношения* определяются как общественные отношения, направленные на создание условий для реализации права человека на образование с целью приобретения знаний, умений, навыков и компетенции. В связи с этим, А. И. Субетто вполне справедливо отмечает, что компетенция в деятельности раскрывается только в отношениях, только в знаниях и только в определенных условия деятельности (Subetto, 2007).

Таблица 3. Структура профессиональной направленности (ПН) личности студента

| Виды образовательных отношений | Уровни ПН                       | Характеристика уровней ПН   |
|--------------------------------|---------------------------------|---|
| Отношение к предметному миру   | Профессионально-педагогический  | <u>Стартовая готовность к деятельности (1)</u><br>Студент расставляет приоритеты в образовательных отношениях с партнерами сферы дошкольного и высшего образования, проявляет интерес к теоретической и практической подготовке для формирования личностных предпосылок самоопределения, которое включает систему устойчивых свойств обучающегося как настоящего и будущего субъекта на рынке труда |
| Отношение к другим людям       | Профессионально-коммуникативный | <u>Готовность реализации в профессиональной деятельности (2)</u><br>Студент стремится совершенствоваться в сфере дошкольного образования, овладеть профессией педагога, опираясь на ресурсы социальных партнеров  |
| Отношение к себе               | Профессионально-личностный      | <u>Технологическая готовность (3)</u><br>Студент стремится познавать себя в самостоятельной деятельности, организованной с учетом интересов и возможностей всех партнеров, ориентированной на собственные образовательные запросы и потребности рынка труда   |
| Отношение к миру               | Социально-профессиональный      | <u>Готовность к самореализации в профессии (4)</u><br>Студент стремится развивать профессиональные способности с учетом интересов и возможностей всех участников партнерства, ориентирован на самосовершенствование и самореализацию в профессии, повышение конкурентоспособности на рынке труда  |

Обратим внимание, что оценка качества индивидуальной подготовки студентов как нормы качества высшего образования возможна на базе теории квалиметрической таксономии. Здесь выделяются *квалитаксоны* – классы качества, определяющие отношения единства, взаимодействия субъектов образовательного процесса и определенной взаимозаменяемости профессионального пространства *социального партнерства*.

Профессиональное пространство создается в процессе интеграции образовательных структур вуза и ДОО для целенаправленного развития студента и реализации себя в профессионально-педагогической деятельности. Систематизирующим фактором формирования пространства является содержание образования, представленное в нашем случае Основной профессиональной образовательной программой бакалавриата.

Целостный процесс формирования профессионально-педагогической компетентности в индивидуальной деятельности студента определяется от отдельных операторов классифицирования до критериев качества классификации и рассматривается в виде цепочки преобразований (Subetto, 2007) (Таблица 4): пространство качества единичных компетенций → пространство свойств системных компетенций → пространство мер качества как компетентность → пространство классификаций → классификация высшего образования (система квалитаксонов) → оценка.

С позиций таксономии, качество индивидуальной учебной деятельности студента может отображаться системой квалитаксонов, характеризующих уровни формирования профессионально-педагогической компетентности: базовый, системный, технологический, профессионально-педагогический.

**Таблица 4.** Соответствие структуры качества индивидуальной деятельности студента уровням профессионально-педагогической компетентности

| Структура качества  | Уровни                         | Характеристика качества индивидуальной деятельности студента   |
|---|--------------------------------|--|
| Пространство качеств как совокупность единичных компетенций | Базовый                        | Студент опирается на базовый минимум психолого-педагогических знаний и умений, мотивирован потребностью в обеспечении готовности к будущей профессиональной деятельности и ее безопасности |
| Пространство свойств как совокупность системных компетенций | Системный                      | Студент способен применять психолого-педагогические знания, умения, алгоритмы действий в профессиональной деятельности   |
| Пространство мер качества как компетентность                | Технологический                | Студент способен к проектированию и реализации программ дошкольного образования, нацелен на профессиональное самосовершенствование, вызывает уважение участников образовательного процесса |
| Пространство классификаций – оценка                         | Профессионально-педагогический | Студент способен к саморазвитию, обладает развитым чувством эмпатии, восприимчивостью к инновациям, готовностью к творчеству для эффективной организации образовательного процесса         |

*Базовый уровень* охватывает четыре квалитаксона модели подготовки студентов в социальном партнерстве (Рисунок 1). *Системный уровень* – девять квалитаксонов, *технологический* – двенадцать, *профессионально-педагогический* – шестнадцать.

Некоторые составляющие профессионально-педагогической компетентности студента, соответствующие тому или иному квалитаксону и уровню, представлены в «эталонном» компетентностно ориентированном тезаурусе (Таблица 5).

**Таблица 5.** Компетентностно ориентированный тезаурус студента (фрагмент)

| Уровень ППК | Номер квалитаксона | Составляющие профессионально-педагогической компетентности будущего педагога   |
|-------------|--------------------|--|
| Базовый     | 1                  | <i>Способен</i> осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики (ОПК-1) |
|             | 2                  | <i>Способен</i> осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8)  |
|             | 3                  | <i>Способен</i> понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-9)               |
|             | 4                  | <i>Способен</i> осуществлять духовно-нравственное воспитание воспитанников на основе базовых национальных ценностей (ОПК-4)  |

| Уровень ППК                    | Номер квали-таксона | Составляющие профессионально-педагогической компетентности будущего педагога   |
|--------------------------------|---------------------|--|
| Системный                      | 5                   | <i>Способен</i> взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ (ОПК-7)   |
|                                | 6                   | <i>Способен</i> к проектированию и организации образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ДО (ПК-1)  |
|                                | 7                   | <i>Способен</i> осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач (УК-1)   |
|                                | 8                   | <i>Способен</i> осуществлять педагогическое сопровождение позитивной социализации и индивидуализации обучающихся (ПК-4)  |
|                                | 9                   | <i>Способен</i> использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе воспитанников с особыми образовательными потребностями (ОПК-6)        |
| Технологический                | 10                  | <i>Способен</i> использовать систематизированные теоретические и практические знания для решения исследовательских задач в области дошкольного образования (ПК-6)  |
|                                | 11                  | <i>Способен</i> использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (в том числе с использованием ИКТ) (ПК-5)  |
|                                | 12                  | <i>Способен</i> осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования воспитанников, выявлять и корректировать трудности в обучении (ОПК-5)  |
| Профессионально-педагогический | 13                  | <i>Способен</i> управлять своим временем, выстраивать и реализовать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (УК-6)  |
|                                | 14                  | <i>Способен</i> организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность воспитанников, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями ФГОС (ОПК-3)                                     |
|                                | 15                  | <i>Способен</i> проектировать и организовывать образовательную деятельность с учетом особенностей социальной ситуации развития обучающихся (включая разработку индивидуальной программы развития и индивидуальной образовательной траектории) (ПК-2) |
|                                | 16                  | <i>Способен</i> участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием ИКТ) (ОПК-2)  |

Представленная таксономическая модель, разработанная в системе социального партнерства, является многофункциональной. В частности, на организационно-педагогическом уровне она дает возможность дифференциации студентов по уровню сформированности их компетенций и реализации ими индивидуальных образовательных траекторий.

Так, проведенный в КФУ опрос показал, что среди студентов первого курса востребованы такие индивидуальные образовательные траектории, как:

- *профессионально-ориентированная*, создающая предпосылки для самоопределения студентов в сфере дошкольного образования, предусматривающая формирование их профессионально-педагогической направленности в рамках практической подготовки при поддержке социальных партнеров;



– *лично-ориентированная*, направленная на саморазвитие будущих педагогов в сфере дошкольного образования, способствующая формированию профессионально-личностной направленности с опорой на собственные образовательные запросы обучающихся с учетом интересов и возможностей партнеров;

– *коммуникативно-ориентированная*, формирующая профессионально-коммуникативную направленность личности будущих педагогов в коммуникативной деятельности, в том числе за счет ресурсов партнеров, раскрывая тем самым возможность совершенствования в сфере дошкольного образования.

В 2024 году профессионально-ориентированную траекторию выбрали 42% студентов первого курса КФУ, лично-ориентированную – 18% и коммуникативно-ориентированную – 40% обучающихся.

Отметим также, что результаты проведенного исследования обсуждались на научно-методических семинарах кафедры «Дошкольное образование» ИПиО КФУ и получили одобрение научного сообщества на конференции «Развивающее обучение: организационные основы деятельности по научно-методическому обеспечению наставничества в образовании».

### Дискуссионные вопросы

В целом рассмотренные в статье идеи не противоречат исследованиям, в которых представлены те или иные аспекты таксономии социального партнерства, смещающего акценты на запросы экономики и повышение адаптируемости выпускников вузов к рынку труда. Отметим, например, работу Н. С. Струк (Struk, 2013), где представлена таксономия сети делового партнерства предприятий, позволяющая повысить эффективность функционирования как деловых партнеров, так и экономических систем более высокого уровня. Близкие нам позиции представлены в работе Ю. А. Зубок и А. С. Любутова (Zubok & Lyubutov, 2021), где описана структурно-таксономическая модель *саморегуляции* социального взаимодействия молодежи на основе смыслового пространства и естественных *классов-таксонов*.

В ходе нашего исследования установлено, что в настоящее время механизмы социального партнерства, позволяющие согласовать многообразные потребности рынка труда и академического сообщества в подготовке квалифицированного специалиста, обозначены в текстах ряда нормативных документов, в частности в Законе «Об образовании в Российской Федерации». Он является нормативно-правовой основой социального партнерства в системе «Педагогический вуз – Дошкольная образовательная организация», указывая на субъектов (работодателей, местное сообщество), которые должны быть включены в управление образовательными организациями и оценку качества образования. Однако при этом не регламентируются корректные методы и процедуры анализа разнообразных и зачастую противоречивых требований всех партнеров. Попытка авторов решить эту проблему за счет выстраивания таксономической модели социального партнерства позволила определить малоисследованные и дискуссионные вопросы, связанные с необходимостью:

а) формирования культуры социального диалога всех участников партнерства для усиления прогностической составляющей модели, позволяющей предвидеть возможные негативные факторы для системы «Педагогический вуз – Дошкольная образовательная организация» и учитывать перспективные запросы партнеров;

б) построения на основе рассмотренной таксономии процесса подготовки студентов по индивидуальным образовательным траекториям, предусматривающей процедуры ранжирования компетенций.

Учитывая эти вопросы, отметим, что представленная таксономическая модель потребует не только постоянного согласованного взаимодействия партнеров, но

и доработки ее под цели измерения компетенций в условиях реализации «Трех миссий университета».

Результаты практического исследования имеют ограничение: представленная таксономическая модель ограничена системой социального партнерства «Педагогический вуз – Дошкольная образовательная организация».

### **Заключение**

В современных условиях проблема таксономии целей профессиональной подготовки будущих педагогов в рамках социального партнерства весьма актуальна и требует для своего решения реализации тактики согласованного взаимодействия партнеров с образовательными организациями и работодателями.

Однако анализ научно-педагогической литературы показал, что в представленных публикациях не приведена методика согласования компетентностно ориентированных целей подготовки и критериев их достижения для оперативной обратной связи со студентами и необходимой коррекции учебного процесса в интересах всех социальных партнеров.

Предлагаемая авторами таксономическая модель разработана методом групповых экспертных оценок, который позволяет согласовать компетентностно ориентированные цели подготовки студентов с региональными работодателями на всех этапах обучения.

Модель перспективна в плане индивидуализации подготовки студентов и конкретизации процедур определения ее качества за счет выделения и содержательного наполнения классов качества – квалитаксонов.

В практическом плане проводимое исследование вносит вклад и в процесс реализации государственной программы стратегического лидерства «Приоритет-2030», которая акцентирует внимание на необходимости более полного использования механизмов социального партнерства, позволяющих согласовать многообразные потребности рынка труда и академического сообщества в едином образовательном пространстве с использованием ресурсов и учетом показателей документа «Три миссии университета».

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с более полным использованием механизмов социального партнерства для решения проблемы опережающей профессиональной подготовки будущих педагогов, а также создания условий для самоуправления и саморазвития студентов, реализующих индивидуальные образовательные траектории.

### **Благодарности**

Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (ПРИОРИТЕТ-2030).

### **Список литературы**

- Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды; В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика. –1980. – 232 с.
- Бахлова, Н. А., Спиченко, А. А. Профессионально-образовательный комплекс как ведущий элемент построения системы социального партнерства в высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №. 71-1. – С. 31–34.
- Веретенникова, В. Б., Шихова, О. Ф., Шихов, Ю. А. Педагогическая экспертиза структуры и содержания профессиональных компетенций будущих педагогов системы дошкольного образования // Образование и саморазвитие. – 2020. – Т. 15. – № 4. – С. 80–98. – DOI:10.26907/esd15.4.09

- Веретенникова, В. Б. Модель проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов – будущих педагогов дошкольных организаций // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2021. – № 10 (октябрь). – С. 19–35. – URL: <http://e-koncept.ru/2021/211065.htm>. DOI: 10.24412/2304-120X-2021-11065
- Веретенникова, В. Б., Шихова, О. Ф., Телегина, Н. В. О профессиональной направленности личности студентов будущих педагогов // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 12. – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=31267> (дата обращения: 09.10.2023). –DOI:10.17513/spno.31267
- Власова, Н. Ю., Молокова, Е. Л., Куликова, Е. С. Общественное участие в высшем образовании: роль университетов // МИР (Модернизация. Инновации. Развитие). – 2022. – Т. 13. – № 3. – С. 402–419. – DOI:10.18184/2079-4665.2022.13.3.402-419
- Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. – 2005. – Т. 33. – № 3. – С. 27–35.
- Зубок, Ю. А., Любутов, А. С. Смысловое пространство реальности: структурная таксономия оснований саморегуляции взаимодействий в молодежной среде // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2021. – Т. 14. – № 3. – С. 167–181. – DOI:10.15838/esc.2021.3.75.10
- Игнатъев, Н. С. Социальное партнерство как условие повышения качества подготовки специалистов в колледже : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Ин-т педагогики и психологии проф. образования РАО. Казань. – 2005. – 30 с.
- Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения в 2 т. – Т. 1. – М.: Книга по требованию, 2021. – 392 с.
- Мухаметзянова, Г. В., Кадырова, Ф. М., Голышев, И. Г. Организационно-педагогические условия взаимодействия рынков труда и образовательных услуг региона на основе проектно-целевого подхода // Казанский педагогический журнал. – 2013. – Т. 97. – № 2. – С. 15–21.
- Струк, Н. С. Таксономия сети делового партнерства предприятий // Вестник Пермского университета. Серия: Экономика. – 2013. – Т. 17. – № 2. – С. 30–36.
- Субетто, А. И. Универсальные компетенции: проблемы идентификации и квалиметрии (в контексте новой парадигмы универсализма в XXI веке). Санкт-Петербург [и др.]: [б. и.], 2007. – 149 с.
- Ткаченко, Е. В., Смирнов, И. П. Концептуальная идея стратегии профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 1 (13). – С. 6–10.
- Agarwal, N., Verma, M.A. Study on Taxonomy of Innovations // Globus. An International Journal of Management & IT. – 2020. – Vol.11. – No. 1. – Pp. 57–64. –DOI:10.46360/globus.120192011
- Bloom, B. S. Reflections on the development and use of the taxonomy // Yearbook of the National Society for the Study of Education. – 1994. – Vol. 92. – No. 2. – Pp. 1–8.
- Bloom, B. S., Anderson, L., & Sosniak, L. Reflections on the development and use of the taxonomy // Yearbook of the National Society for the Study of Education. – 1994. – Vol. 93. – No. 2. – Pp.1–8.
- Braunstein, A., Deutscher, V., Seifried, J., Winther, E., Rausch, A. A taxonomy of social embedding-A systematic review of virtual learning simulations in vocational and professional learning // Studies in Educational Evaluation. – 2022. – Vol. 72. – P. 101098. –DOI:10.1016/j.stueduc.2021.101098
- Deutscher, V., Winther, E. A conceptual framework for authentic competence assessment in VET: A logic design model // Ed. by McGrath, S., Mulder, M., Papier, J., Suart, R. // Handbook of Vocational Education and Training. Developments in the Changing World of Work. – Cham: Springer, 2019. – Pp. 1299–1312. – DOI:10.1007/978-3-319-49789-1\_80-1
- Gerlach, V. S., Ely, D. P. Teaching & Media: A Systematic Approach (2nd ed.). – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Incorporated, 1980. – 420 p.
- Guilford, J. P. La naturaleza de la inteligencia humana. – Buenos Aires: Paidós. – 1977. – 192 p.
- Martin, L. L., Smith, H., Phillips, W. Bridging “town & gown” through innovative university-community partnerships // The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal. – 2005. – Vol. 10. – No. 2. – Pp. 1–16.
- Ornellas, A. Defining a taxonomy of employability skills for 21st-century higher education graduates // 4th International Conference on Higher Education Advances (HEAD'18). – 2018. – Pp. 1325–1332. – DOI:10.4995/HEAD18.2018.8197

United Nations. Resolution adopted by the General Assembly on 6 July 2017, Work of the Statistical Commission pertaining to the 2030 Agenda for Sustainable Development. – 2017. – URL: [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_71\\_313.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_71_313.pdf) (date of access: 26.11.2023).

Zipp, G. P., Maher, C., Donnelly, E., Fritz, B., Snowdon, L. Academicians and neurologic physical therapy residents partner to expand clinical reflection using the SOLO taxonomy: a novel approach // *Journal of Allied Health*. – 2016. – Vol. 45. – No. 2. – Pp. 15E–20E.

## References

- Agarwal, N., & Verma, M. (2020). A Study on Taxonomy of Innovations. *Globus An International Journal of Management & IT*, 11(1), 57–64.
- Ananyev, B. G. (1980). *Selected psychological works*. In 2 volumes. Pedagogika.
- Bakhlova, N. A., & Spichenko, A. A. (2021). Professional-educational complex as a leading element of building a system of social partnership in higher education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 71(1), 31–34.
- Bloom, B. S., Anderson, L., & Sosniak, L. (1994). Bloom's taxonomy: A forty-year retrospective. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 93(2), 1–8.
- Braunstein, A., Deutscher, V., Seifried, J., Winther, E., & Rausch, A. (2022). A taxonomy of social embedding-A systematic review of virtual learning simulations in vocational and professional learning. *Studies in Educational Evaluation*, 72, 101098. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101098>
- Deutscher, V., & Winther, E. (2019). A conceptual framework for authentic competence assessment in VET: A logic design model. In McGrath, S., Mulder, M., Papier, J., Suart, R. (eds). *Handbook of Vocational Education and Training. Developments in the Changing World of Work*. Springer (pp. 1299–1312). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-49789-1\\_80-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-49789-1_80-1)
- Gerlach, V. S., & Ely, D. P. (1980). *Teaching & Media: A Systematic Approach* (2nd ed.). Prentice-Hall Incorporated.
- Guilford, J. P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia humana* [The naturalness of human intelligence]. Paidós.
- Ignatiev, N. S. (2005). *Social partnership as a condition for improving the quality of specialist training in college* [Candidate of Pedagogical Sciences, Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Russian Academy of Education]. <https://search.rsl.ru/ru/record/01002971433>
- Leontiev, A. N. (2021). *Selected psychological works*. Kniga po trebovaniyu Publ.
- Martin, L. L., Smith, H., & Phillips, W. (2005). Bridging “town & gown” through innovative university-community partnerships. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 10(2), 1–16.
- Mukhametzhanova, G. V., Kadyrova, F. M., & Golyshv, I. G. (2013). Organizational and pedagogical conditions of interaction between labor markets and educational services of the region on the basis of project-targeted approach. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*, 97(2), 15–21.
- Ornellas, A. (2018, July). Defining a taxonomy of employability skills for 21st-century higher education graduates. In *4th International Conference on Higher Education Advances (HEAD'18)* (pp. 1325–1332). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/HEAD18.2018.8197>
- Subetto, A. I. (2007). *Universal competences: problems of identification and qualimetry (in the context of new universalism paradigm in 21 century)*. Publisher is not available.
- Struk, N. S. (2013). Taxonomy of business partnership network of enterprises. *Vestnik Permskogo universiteta. Seriya: Ekonomika – Perm University Herald. Economy*, 17(2), 30–36.
- Tkachenko, E. V., & Smirnov, I. P. (2014). The conceptual idea of the strategy of vocational education. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom – Professional Education in Russia and Abroad*, 1(13), 6–10.
- United Nations. (2017). Resolution adopted by the General Assembly on 6 July 2017, Work of the Statistical Commission pertaining to the 2030 Agenda for Sustainable Development. [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_71\\_313.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_71_313.pdf)

- Veretennikova, V. B., Shikhova, O. F., Shikhov, Yu. A. (2020). Academic expertise for the structure and content of professional competences for future preschool teachers. *Obrazovaniye i samorazvitiye - Education and Self Development*, 15(4), 80–98. <https://doi.org/10.26907/esd15.4.09>
- Veretennikova, V. B. (2021). The design model provides training trajectories for students-future teachers of preschool organizations. *Kontsept*, (10), 19–35.
- Veretennikova, V. B., Shikhova, O. F., & Telegina, N. V. (2021). On the professional orientation of the personality of students-future teachers. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*, 6. <https://science-education.ru/article/view?id=31267>
- Vlasova, N. Yu., Molokova, E. L., Kulikova, E. S. (2022). Public participation in higher education: the role of universities. *MIR (Modernizatsiya. Innovatsii. Razvitiye)- Modernization. Innovation. Development*, 13(3), 402–419. <https://doi.org/10.18184/2079-4665.2022.13.3.402-419>
- Zeer, E. F. (2005). Competence-based approach to education. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science*, 33(3), 27–40.
- Zipp, G. P., Maher, C., Donnelly, E., Fritz, B., & Snowdon, L. (2016). Academicians and neurologic physical therapy residents partner to expand clinical reflection using the SOLO taxonomy: a novel approach. *Journal of Allied Health*, 45(2), 15E–20E.
- Zubok, Y. A., & Lyubutov, A.S. (2021). Semantic space of reality: structural taxonomy of the foundations of self-regulation of interactions in the youth environment. *Ekonomicheskiye i sotsial'nyye izmeneniya: fakty, tendentsii, prognoz – Economic and social changes: facts, trends, forecast*, 14(3), 167–181. <https://doi.org/10.15838/esc.2021.3.75.10>

УДК 316.34

## Участие российской молодежи в образовании взрослых: роль настойчивости и образовательного статуса

Наталья Н. Кармаева<sup>1</sup>, Дарья В. Вологина<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия*

*E-mail: nkarmaeva@hse.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3963-1067>

<sup>2</sup> *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия*

*E-mail: daryavologin@gmail.com*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9021-2116>

DOI: 10.26907/esd.19.4.14

EDN: PXSIRR

*Дата поступления: 29 апреля 2024; Дата принятия в печать: 4 декабря 2024*

### **Аннотация**

Несмотря на открывающиеся для молодых специалистов возможности в образовании взрослых (ОВ), не все используют эти возможности в равной мере. Цель статьи – проанализировать, как настойчивость, а также образовательный статус индивида и родителей связаны с его участием в неформальном и информальном ОВ. В работе проверяется, способствует ли настойчивость участию молодежи, уже имеющей образовательные преимущества, в образовании взрослых. Исследование стремится внести вклад в дискуссию о воспроизводстве социальной структуры через накопление человеческого капитала. Исследование реализовано на данных лонгитюдного исследования Траектории в образовании и профессии (ТРОП) с использованием регрессионного анализа. Подтверждены гипотезы о том, что настойчивость (GRIT), которую измеряли в 14 лет, положительно связана с решением респондента обучаться и получать образование, связанное с работой, а также о том, что наличие у матери респондента высшего образования способствует участию респондента в ОВ, не связанном с трудовой деятельностью. Частично подтвердилось предположение о роли настойчивости в процессах накопления образовательных преимуществ: высокий уровень настойчивости усиливает положительный эффект от наличия у матери высшего образования в случае участия респондента в информальном образовании, связанном с работой. Полученные результаты можно использовать при разработке мероприятий, цель которых – вовлечение молодежи в процесс непрерывного образования.

**Ключевые слова:** образование взрослых, непрерывное образование, настойчивость (GRIT), молодежь, образовательный статус, образовательное неравенство.



# Participation of Russian Youth in Adult Education and Learning: The Role of Perseverance (GRIT) and Educational Status

Natalia Karmaeva<sup>1</sup>, Daria Vologina<sup>2</sup>

<sup>1</sup> HSE University, Moscow, Russia

E-mail: nkarmaeva@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3963-1067>

<sup>2</sup> HSE University, Moscow, Russia

E-mail: daryavologin@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9021-2116>

DOI: 10.26907/esd.19.4.14

EDN: PXSIRR

Submitted: 29 April 2024; Accepted: 4 December 2024

## Abstract

Despite the expanding opportunities in adult education and learning (ALE) for young people, not all individuals take advantage of them. The paper aims to analyze the relationship between the educational status of young people and their parents, their perseverance (GRIT), with their participation in informal and informal ALE. We analyze whether perseverance enhances participation in ALE among young people with educational advantages. The study tends to contribute to the wider discussion on the reproduction of social structure through human capital accumulation. We analyze the data provided by the longitudinal study “Trajectories in education and profession (TROP)” using regression analysis. We found a positive relationship between an individual's level of education and perseverance (measured at the age of 14) and participation in job-relevant ALE in adulthood (23-25 years old), and a positive relationship between mothers' higher education and participation in ALE, not relevant to the job. The hypotheses about the significant role of perseverance in further accumulation of educational advantages is partially confirmed: perseverance enhances the positive effect of higher mother's education, in participation in work-related informal learning. The results can be used in the development of activities aimed at increasing the involvement of young people in ALE.

**Keywords:** adult education and learning, non-formal education, informal learning, perseverance (GRIT), youth, educational advantages, educational inequality.

## Введение

Возможности в сфере неформального и информального образования позволяют молодежи получить знания, навыки и квалификации и тем самым сформировать человеческий капитал, который соответствует современным требованиям. Однако не все используют эти возможности в равной мере. Участие молодежи в образовании взрослых (ОВ) обусловлено социальными, культурными и экономическими факторами (Shkaratan & Yastrebov, 2010). Социальные группы с наибольшим объемом преимуществ можно выделять по признаку происхождения (профессия родителей, образование родителей или семейный доход), а также образовательного или профессионального статуса (Bessudnov & Malik, 2016). В данной статье мы фокусируемся на образовательных преимуществах: различиях в объеме навыков, знаний и других ресурсов, которые обусловлены образовательным статусом. Накопление преимуществ – это кумулятивный процесс: «образовательные преимущества, обретенные ранее, способствуют накоплению еще больших образовательных преимуществ в будущем» (Kulich et al., 2016, p. 33). Выходцы из высокообразованных семей

чаще получают высшее образование и развивают свои навыки через участие в дополнительном образовании (Bessudnov & Malik, 2016). Остается малоизученной сравнительная роль личностных качеств самих обучающихся, например их настойчивости (Cronin-Golomb & Bauer, 2023; Kajonius & Carlander, 2017), и объективных факторов социального положения семей (образовательного статуса) в процессах передачи и накопления человеческого капитала (Popov et al., 2010).

Молодежь как социально-демографическая группа имеет ряд важных особенностей, которые необходимо учитывать. Молодежи свойственно стремление к расширению кругозора и построению уникальных образовательных траекторий (Selezneva & Popova, 2018, p. 97), снижение интереса к высшему образованию (Maltseva et al., 2022;). В фокусе нашего исследования – наиболее востребованные формы образования взрослых среди молодежи: неформальное и информальное образование (Bondarenko et al., 2022; Zhelyazkova-Teya, 2020;). ЮНЕСКО определяет неформальное образование как «образование, которое институционализировано, целенаправленно и спланировано лицом или организацией, обеспечивающей предоставление образовательных услуг» (UNESCO, 2012). Неформальное образование охватывает различные программы, направленные на развитие общих и профессиональных навыков, а также на культурное развитие. Информальное образование (самообразование) характеризует «формы обучения, которые являются целенаправленными или тщательно спланированными, но не институционализированными» (UNESCO, 2012). Оно менее структурировано по сравнению с формальным или неформальным образованием и может включать в себя обучение в семье, на рабочем месте или в местном сообществе (см. обзор: Zhelyazkova-Teya, 2020)<sup>1</sup>.

В исследованиях ОБ преобладает анализ образовательных траекторий и мотивации к обучению на протяжении всей жизни, кейсов обучения и факторов, формирующих отношение к неформальному и информальному образованию (Thwe & Kálmán, 2024). Неформальное и информальное образование молодежи является востребованным способом освоения и совершенствования знаний и навыков, инструментом адаптации к рабочему процессу (Sato & Ryan, 2024). Российские исследования в основном посвящены вопросам распространения дополнительных форм образования и их эффективности (Bessonova, 2023). Однако их срезовой характер затрудняет анализ ОБ в контексте воспроизводства образовательных преимуществ (Karmaeva & Kosyakova, 2022). Кроме того, многие исследования рассматривают экономически активное население в целом, оставляя участие молодежи в ОБ без должного внимания (Travkin & Sharunina, 2016).

Исследователи подчеркивают необходимость рассматривать типы ОБ отдельно, поскольку они по-разному участвуют в накоплении преимуществ (Lee & Desjardins, 2019). Неформальное образование взрослых часто организует работодатель, вероятность участия в нем во многом зависит от характеристик рабочего места и уровня квалификации работника (Travkin & Sharunina, 2016). Обучение, не связанное с работой, сопряжено с временными и финансовыми затратами (чтение книг, посещение лекций и мастер-классов и др.), поэтому доступно молодежи с высоким уровнем экономического и культурного капиталов – в первую очередь обеспеченным молодым людям (Zhelyazkova-Teya, 2020). Информальное образование интересно в первую очередь людям с высоким уровнем самоконтроля и настойчивости, которые могут самостоятельно инициировать и направлять обучение (Cronin-Golomb & Bauer, 2023). Информальное образование остается наименее из-

<sup>1</sup> Эта типология в целом соответствует «дополнительному образованию» и «самообразованию» (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Изд-во «Омега-Л», 2013), но мы далее подчеркиваем наличие связи ОБ с работой для каждого типа.

ученным, поскольку сложно отследить участие и отдачу от этого типа образования (Bessonova, 2023). Наше исследование, выполненное с использованием лонгитюдных данных, призвано восполнить существующие лакуны в понимании факторов участия российской молодежи в разных типах ОБ.

Образовательный статус характеризует объем социокультурных ресурсов семьи и индивида, в широком смысле он связан с культурным капиталом – установками на продолжение обучения, которые формируются в процессе социализации в семье и в системе образования (Shkaratan & Yastrebov, 2010). Настойчивость (GRIT) – личностная черта, которая характеризует умение индивида преодолевать трудности и достигать долгосрочных целей (Duckworth et al., 2007; Tyumeneva et al., 2019). Настойчивость характеризует упорство, проявляемое в задачах, выполнение которых занимает много времени (Duckworth et al., 2007). По мнению Альмейды с соавторами, настойчивость объединяет в себе черты человеческого (востребованных навыков) и культурного капиталов (т. е. поведения или отношения) (Almeida et al., 2021).

Цель этой работы – проанализировать, как настойчивость, а также образовательный статус индивида и родителей связаны с участием в неформальном и информальном ОБ. Исследование стремится выяснить, способствует ли настойчивость участию в образовании взрослых молодежи с образовательными преимуществами. Согласно теории накопления преимуществ, настойчивость способствует дальнейшему накоплению образовательных преимуществ у выходцев из высокообразованных семей, которые сами имеют высшее образование. Статья стремится внести вклад в дискуссию о воспроизводстве социальной структуры через накопление образовательного капитала (Shkaratan & Yastrebov, 2010, p. 7). В работе использованы данные исследования НИУ ВШЭ «Траектории в образовании и профессии»<sup>2</sup>, которые, благодаря лонгитюдному дизайну, позволяют лучше понять предпосылки участия российской молодежи в неформальном и информальном ОБ. Используются данные о настойчивости индивида и характеристиках семьи, полученные на момент, когда респондентам было 14 лет, и данные об участии в ОБ в возрасте 24–25 лет.

### **Настойчивость и накопление образовательных преимуществ**

**Первая точка зрения** на вклад настойчивости в накопление образовательных преимуществ соответствует представлению о роли образования взрослых как «социального лифта». Так, благодаря ОБ любой, вне зависимости от социального происхождения, может повысить свой уровень образования, приобрести и усовершенствовать необходимые для работы знания и навыки и, как результат, устроиться на более оплачиваемую и престижную работу (Bukodi et al., 2019). Положительные социальные и экономические результаты участия в ОБ выявляют как зарубежные (Lee & Desjardins, 2019), так и российские исследования (Karmaeva & Kosyakova, 2022). Люди с низким социальным статусом могут воспринимать образование взрослых как способ изменения своего положения и, возможно, даже повышения своего статуса на рынке труда (Kosyakova & Gerber, 2019). ОБ может стать частью компенсаторной стратегии для выходцев из семей в том числе с низким уровнем образования родителей и/или с недостаточными финансовыми ресурсами (Bukodi et al., 2019). Они будут стремиться с помощью ОБ восполнить недостаток знаний, навыков, квалификаций, которые по различным причинам не смогли получить на предыдущих этапах образовательной траектории.

<sup>2</sup> См.: <https://trec.hse.ru/>

Настойчивость помогает индивидам, вне зависимости от их социально-экономического происхождения и уровня образования, добиваться успехов в учебе и в жизни (Kajonius & Carlander, 2017). Так, была обнаружена положительная связь между настойчивостью и академической успеваемостью у учащихся с низким социально-экономическим происхождением (Almeida et al., 2021). Возможным объяснением этого является способность настойчивых индивидов справляться с задачами в условиях образовательной среды с высокими требованиями (Almeida et al., 2021). Индивиды, обладающие настойчивостью, лучше справляются с любыми жизненными сложностями (Kajonius & Carlander, 2017), охотно продолжают обучение в системе дополнительного образования после окончания вуза (Kajonius & Carlander, 2017). Основная причина этого кроется в их стремлении к расширению горизонтов и готовности инвестировать в образование (Weisskirch, 2016). Настойчивые работники лучше адаптируются на рабочем месте благодаря активному поиску ресурсов для выполнения сложных рабочих задач (Jordan et al., 2019) и ориентируются на достижение компетентности путем приобретения новых полезных навыков (Duckworth et al., 2007). Поэтому для настойчивых людей обучение во взрослом возрасте может стать «вторым шансом» в достижении желаемого успеха.

**Вторая точка зрения** рассматривает образование во взрослом возрасте как фактор воспроизводства социального неравенства (Kosyakova & Gerber, 2019; Lee & Desjardins, 2019). Так, молодые люди, чьи родители имеют высокий уровень образования, даже при одинаковой успеваемости в школе чаще выбирают академическую траекторию – обучение в старшей школе и поступление в вуз. Именно академическая траектория и получение высшего образования обеспечивают более надежный карьерный рост (Bukodi et al., 2019). Кроме того, родители с высшим образованием часто стремятся передать ценность образования своим детям, поэтому выходцы из таких семей продолжают обучаться во взрослом возрасте (Lee & Desjardins, 2019). Индивиды, чьи родители имеют высшее образование, во взрослом возрасте чаще получают высшее образование сразу после школы и участвуют в неформальном образовании, организованном работодателем, в то время как дети из менее образованных семей часто получают высшее образование в более старшем возрасте и могут реже иметь возможность посещать такие курсы. Полученное образование может стать основой для дальнейшего развития и приобретения новых знаний и навыков на краткосрочных курсах и тренингах. С течением времени разрыв между выходцами из семей с разным объемом образовательных преимуществ только увеличивается.

Настойчивость будет способствовать дальнейшему накоплению образовательных преимуществ. Факторы семьи, системы образования и личностные характеристики (настойчивость) индивида будут усиливать друг друга: во взрослом возрасте настойчивый человек, имеющий высшее образование, самостоятельно осваивает востребованные навыки и получает от них максимальную отдачу (Heiskala et al., 2021; Kulich et al., 2016;). Кwon объясняет это тем, что люди частично преобразуют свои структурные преимущества в настойчивость за счет более выраженной восприимчивой возможности контролировать свою жизнь (Kwon, 2021).

Можно предположить, что существует значимая положительная связь между настойчивостью индивида и участием в ОВ (гипотеза 1); наличием у матери высшего образования и участием индивида в ОВ (гипотеза 2); высоким уровнем образования индивида и его участием в ОВ (гипотеза 3). Кроме того, более настойчивые индивиды, у которых есть высшее образование либо мать с высшим образованием, имеют больше шансов принять участие в ОВ по сравнению с настойчивыми индивидами без этих характеристик (гипотезы 4-5).

### Особенности участия российской молодежи в ОБ

В России молодежью считается социально-демографическая группа в возрасте от 14 до 35 лет<sup>3</sup>. Особенностью молодежи является ее быстрая адаптация к новым условиям: она наследует социальные конструкты реальности и пересматривает их значение (Zubok & Chuprov, 2017). Характерной чертой российской молодежи является понимание ею необходимости прохождения дополнительного обучения: по данным ВЦИОМ, в 2019 г. так ответили 83 % опрошенных 18–24-летних и 81 % 25–34-летних<sup>4</sup>. Другой опрос 2020 года показал, что из принявших участие в опросе 55,4 % молодых людей в возрасте 25–29 лет выразили намерение участвовать в непрерывном образовании по профессиональным интересам, и 44,6 % – по личным интересам (Bondarenko et al., 2022).

Возможная причина интереса к ОБ заключается в том, что образование, полученное в рамках формальных структур, не всегда отвечает ожиданиям молодежи (Gabdullina, 2012) и другие формы обучения и образования становятся предпочтительнее. Об этом свидетельствуют результаты опроса Попова и Стрельниковой (2017). Они показали, что у респондентов с разным уровнем образования результаты тестов на грамотность различаются незначительно. Это говорит о том, что уровень компетенций россиян не зависит напрямую от уровня их образования. Другим возможным объяснением может быть рост готовности молодых людей работать не по специальности. Молодежь ориентируется на раннюю специализацию через получение практического опыта (трудоустройство) (Maltseva et al., 2022) и через обучение на разнообразных курсах, в том числе онлайн (Narkhov et al., 2021). Популярны практики неформального образования (курсы повышения квалификации и др.) для получения новых знаний и «достижения более высоких результатов работы» (Bondarenko et al., 2022). В рамках неформального образования востребованы «короткие видеоролики на YouTube, неформальные образовательные площадки и проекты, мастер-классы, открытые лекции успешных предпринимателей» (Kicherova & Efimova, 2020, p. 324). Участие в неформальном и неформальном образовании важно для профессионального и личностного развития. Дополнительное образование позволяет молодежи компенсировать вызовы неустойчивой занятости (Kicherova & Efimova, 2020). Нужные для своей профессиональной деятельности навыки молодые люди приобретают через другие формы образования: неформального и неформального. При этом выходцы из семей с низким социально-профессиональным статусом в целом предпочитают менее рискованные и затратные стратегии — получение дополнительной квалификации в рамках уже имеющейся или смежной специализации (Kosyakova & Gerber, 2019).

### Методология

В анализе использованы данные национальной панели лонгитюдного исследования НИУ ВШЭ «Траектории в образовании и профессии» (ТРОП), а также TIMSS и PISA. Респонденты опрашивались с 2011 по 2021 гг. Из 1-й волны (2011 г.) использованы переменные пола индивида (1 – женский; 0 – мужской), образования матери (1 – есть высшее образование (ВО); 0 – нет ВО), дохода на одного члена семьи в месяц: доход семьи меньше 20 тыс. руб. (1 – да, 0 – нет), количества книг дома (до 100 (референтная категория); от 100 до 500; более 500), численности жителей населенного пункта (0 – до 500 тыс. жителей; 1 – 500 и более тыс. жителей).

<sup>3</sup> См.: Федеральный закон от 30.12.2020 г. № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» // [Kremlin.ru](http://kremlin.ru) // <http://www.kremlin.ru/acts/bank/46328/page/1>, дата обращения 17.05.2024.

<sup>4</sup> См. <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/zapros-na-obrazovanie-1>



В первой волне измерена настойчивость индивида. Настойчивость представляет собой конструкт, разработанный Дакворс и др., апробированный в России в других исследованиях (Tumeneva et al. 2019). Он служит российским аналогом конструкта GRIT, разработанного А. Дакворс. Респондентам предлагалось оценить степень согласия с 8 утверждениями (например, «Как правило, я старательно выполняю все, чем мне приходится заниматься», «Как правило, я ставлю какую-то цель, но потом меняю ее на какую-то другую») по шкале от 1 (полностью не согласен) до 5 (полностью согласен). В анализе настойчивость рассматривается как относительно устойчивая личностная характеристика (Luo et al., 2020). Конфирматорный факторный анализ выявил двухфакторную структуру настойчивости: «настойчивость в достижении целей» и «устойчивость интересов», что соответствует предыдущему анализу данных ТРОП (Tumeneva et al., 2019). Когнитивные способности индивида представлены средним баллом по математике (TIMMS). Балл по математике и конструкт настойчивости стандартизированы: стандартное отклонение равно 1, среднее значение – 0.

Из 9-й волны исследования (2020 г.) использованы данные об уровне образования, семейном положении и работе: образование индивида (ВО) (1 – есть, 0 – нет), занятость (1 – работает, 2 – не работает (референтная категория), 3 – временно неактивен); тип организации (1 – бюджетные государственные организации; 2 – частные компании (референтная категория); 3 – другое); количество сотрудников в организации (1 – менее 100 сотрудников; 2 – от 100 до 500 сотрудников; 3 – более 500 сотрудников (референтная категория)); сектор занятости (1 – промышленность; 2 – сфера услуг (референтная категория); 3 – другое); тип занятости (0 – неполная занятость, соответствующая менее 40 рабочим часам в неделю; 1 – полная занятость – 40 и более рабочих часов в неделю); наличие подчиненных (1 – есть, 0 – нет). Для переменных, характеризующих занятость, были созданы фиктивные переменные «неизвестно», принимающие значение 1 для неработающих респондентов. Заработная плата представлена в анализе в виде логарифма. Также использованы бинарные переменные «семейный статус» (1 – состоит в отношениях), «наличие детей» (1 – есть).

Для кодирования зависимых переменных, характеризующих участие в ОБ, были использованы ответы на вопрос об участии в образовании взрослых за последние 12 месяцев из 10 волны, чтобы отследить взаимосвязь предикторов с участием индивида в ОБ с интервалом в один год. Переменные преобразованы в бинарные категориальные переменные «неформальное образование, связанное/не связанное с работой» (характеризует участие в курсах повышения квалификации, программах переподготовки, курсах иностранных языков, в том числе онлайн); «информальное обучение, связанное/не связанное с работой» (включает самостоятельное чтение литературы, посещение мастер-классов, экскурсий, лекций, просмотр обучающих видеороликов, прослушивание подкастов/аудиокниг, самостоятельное получение навыков/знаний и др.), принимающие значение 1 – «участвовал/а», 0 – «не участвовал/а». Категории соответствуют предыдущим исследованиям (Karmaeva & Kosyakova, 2022; Zhelyazkova-Teya, 2020).

Итоговая выборка составила 2311 респондентов из 42 субъектов РФ, 1042 из которых – женщины. На момент опроса, когда респондентам было 14–15 лет (1-я волна), в населённых пунктах с численностью населения более 500 тысяч человек проживало 603 человека; 872 респондента жили в домохозяйствах с доходом на одного члена семьи до 20 тысяч рублей в месяц; у 1446 респондентов было до 100 книг дома, у 622 – от 100 до 500, у 166 – более 500 книг; 1148 респондентов сообщили, что их матери имеют высшее образование. Около 20 % респондентов



участвовали в неформальном и 75 % в информальном образовании в течение последнего года (9-я волна, 2020 г.); из них более половины составляют респонденты с высшим образованием и те, чьи матери имеют высшее образование (см. Приложение). На момент 24–25 лет (10-я волна, 2021 г.) 1237 имели высшее образование, 1417 состояли в отношениях, а у 388 были дети. При этом 1900 респондентов были занятыми, 1510 – на условиях полной занятости, 369 имели подчиненных, средняя заработная плата составила 37400 рублей.

В анализе использовался метод логистической регрессии. В 4 регрессионные модели были последовательно добавлены характеристики индивида и семьи, а также интеракции переменных образования матери/индивида и конструктора настойчивости. Дополнительный анализ на выборке из работающих респондентов продемонстрировал устойчивость полученных результатов.

## Результаты

Результаты анализа представлены в Таблицах 1 и 2. Настойчивость в достижении целей (далее – настойчивость) повышает шансы молодых людей принять участие в образовании и обучении, связанном с работой. Настойчивость сохраняет значимость при контроле социально-демографических показателей, показателей занятости, среднего балла TIMMS по математике, а также при добавлении интеракций (кроме неформального образования, связанного с работой, с учетом интеракции образования матери и настойчивости в достижении целей). Переменная настойчивости также значима для неформального образования, не связанного с работой, до контроля социально-демографических и других характеристик.

**Таблица 1.** Участие в неформальном образовании, связанном и не связанном с работой<sup>1</sup>

|  | Связано с работой   |                     |                     |                     | Не связано с работой |                    |                    |                    |
|--|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|----------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
|  | 1                   | 2                   | 3                   | 4                   | 1                    | 2                  | 3                  | 4                  |
| Константа  | 0.151***<br>(0.015) | 0.006***<br>(0.008) | 0.006***<br>(0.008) | 0.006***<br>(0.008) | 0.093***<br>(0.010)  | 0.01***<br>(0.014) | 0.01***<br>(0.014) | 0.01***<br>(0.014) |
| Социально-демографические и семейные характеристики      | +                   | +                   | +                   | +                   | +                    | +                  | +                  | +                  |
| Характеристики занятости                                 |                     | +                   | +                   | +                   |                      | +                  | +                  | +                  |
| Настойчивость в достижении целей                         | 1.180***<br>(0.068) | 1.122*<br>(0.068)   | 1.173*<br>(0.113)   | 1.107<br>(0.096)    | 1.115*<br>(0.065)    | 1.023<br>(0.064)   | 1.093<br>(0.102)   | 1.070<br>(0.112)   |
| Устойчивость интересов                                   | 1.036<br>(0.060)    | 1.039<br>(0.062)    | 1.021<br>(0.102)    | 1.069<br>(0.096)    | 1.012<br>(0.06)      | 1.047<br>(0.065)   | 1.051<br>(0.101)   | 1.004<br>(0.106)   |
| Образование матери (ВО)                                  | 1.380***<br>(0.151) | 1.184<br>(0.140)    | 1.179<br>(0.139)    | 1.183<br>(0.141)    | 1.839***<br>(0.214)  | 1.369**<br>(0.176) | 1.390**<br>(0.180) | 1.363**<br>(0.175) |
| Образование индивида (ВО)                                | 1.597***<br>(0.179) | 1.216<br>(0.153)    | 1.222<br>(0.153)    | 1.218<br>(0.153)    | 2.235***<br>(0.272)  | 1.302*<br>(0.179)  | 1.298*<br>(0.178)  | 1.305*<br>(0.179)  |
| Образование матери (ВО)*настойчивость интересов          |                     |                     |                     | 0.947<br>(0.116)    |                      |                    |                    | 1.068<br>(0.139)   |
| Образование матери (ВО)*настойчивость в достижении целей |                     |                     |                     | 1.031<br>(0.123)    |                      |                    |                    | 0.933<br>(0.122)   |

|  | Связано с работой |   |         |   | Не связано с работой |   |         |   |
|--|-------------------|---|---------|---|----------------------|---|---------|---|
|  | 1                 | 2 | 3       | 4 | 1                    | 2 | 3       | 4 |
| Образование индивида (ВО)*устойчивость интересов           |                   |   | 1.033   |   |                      |   | 1.000   |   |
|  |                   |   | (0.131) |   |                      |   | (0.126) |   |
| Образование индивида (ВО)*настойчивость в достижении целей |                   |   | 0.927   |   |                      |   | 0.893   |   |
|  |                   |   | (0.115) |   |                      |   | (0.111) |   |

 Таблица 2. Участие в информальном образовании, связанным и несвязанным с работой<sup>1</sup>

|  | Связано с работой |          |          |          | Не связано с работой |          |          |          |
|--|-------------------|----------|----------|----------|----------------------|----------|----------|----------|
|  | 1                 | 2        | 3        | 4        | 1                    | 2        | 3        | 4        |
| Константа  | 1.010             | 0.160    | 0.149    | 0.153    | 1.513***             | 1.328    | 1.268    | 1.317    |
|  | (0.0727)          | (0.199)  | (0.185)  | (0.190)  | (0.113)              | (1.644)  | (1.571)  | (1.628)  |
| Социально-демографические и семейные характеристики        | +                 | +        | +        | +        | +                    | +        | +        | +        |
| Характеристики занятости                                   |                   | +        | +        | +        |                      | +        | +        | +        |
| Настойчивость в достижении целей                           | 1.273***          | 1.269*** | 1.226*** | 1.151**  | 1.090                | 1.065    | 1.049    | 1.014    |
|  | (0.064)           | (0.066)  | (0.088)  | (0.078)  | (0.060)              | (0.062)  | (0.078)  | (0.077)  |
| Устойчивость интересов                                     | 0.965             | 0.952    | 0.908    | .970     | 1.040                | 1.055    | 1.010    | 1.115    |
|  | (0.046)           | (0.048)  | (0.062)  | (0.066)  | (0.055)              | (0.060)  | (0.073)  | (0.083)  |
| Образование матери (ВО)                                    | 1.268**           | 1.069    | 1.071    | 1.075    | 1.488***             | 1.293**  | 1.293**  | 1.296**  |
|  | (0.117)           | (0.110)  | (0.111)  | (0.111)  | (0.154)              | (0.150)  | (0.150)  | (0.150)  |
| Образование индивида (ВО)                                  | 2.597***          | 1.859*** | 1.864*** | 1.876*** | 3.199***             | 1.717*** | 1.721*** | 1.731*** |
|  | (0.240)           | (0.197)  | (0.198)  | (0.199)  | (0.338)              | (0.205)  | (0.205)  | (0.206)  |
| Образование матери (ВО)*устойчивость интересов             |                   |          |          | 0.938    |                      |          |          | 0.862    |
|  |                   |          |          | (0.096)  |                      |          |          | (0.102)  |
| Образование матери (ВО)*настойчивость в достижении целей   |                   |          |          | 1.255**  |                      |          |          | 1.149    |
|  |                   |          |          | (0.133)  |                      |          |          | (0.136)  |
| Образование индивида (ВО)*устойчивость интересов           |                   |          | 1.107    |          |                      |          | 1.121    |          |
|  |                   |          | (0.114)  |          |                      |          | (0.133)  |          |
| Образование индивида (ВО)*настойчивость в достижении целей |                   |          | 1.067    |          |                      |          | 1.030    |          |
|  |                   |          | (0.112)  |          |                      |          | (0.121)  |          |

<sup>1</sup>N=2311. Статистическая значимость: \* p < 0.05, \*\* p < 0.01, \*\*\* p < 0.001

" см. Приложение

**Первая гипотеза** о наличии значимой положительной связи между настойчивостью и участием в ОБ подтвердилась для типов ОБ, связанных с работой и для компонента «настойчивость в достижении целей». Полученные результаты для компонента «устойчивость интересов» говорят о том, что стабильность интересов человека в целом не связана с его образовательной активностью.

Наличие высшего образования у респондента и его матери повышает шансы принять участие в ОБ, не связанном с работой. Однако образование матери теряет значимость в анализе неформального образования, связанного с работой, при контроле социально-демографических и других характеристик. Возможным объяснением этого является то, что решение об участии в программах повышения квалификации зачастую принимает работодатель, который предпочитает обучать наиболее квалифицированных сотрудников, занятых полную рабочую неделю и т. д. (Travkin & Sharunina, 2016). Полученные результаты демонстрируют значимость образовательного статуса родителей даже во взрослом возрасте. Результаты указывают также на то, что молодежь с высшим образованием с большей вероятностью будет самостоятельно приобретать знания вне зависимости от того, имеют эти знания отношение к работе или нет. **Вторая гипотеза** о наличии положительной связи между образованием матери индивида и его участием в ОБ подтверждается для всех форм ОБ, не связанного с работой. **Третья гипотеза** о наличии положительной связи между образованием индивида и его участием в ОБ подтверждается для всех форм ОБ, кроме неформального образования, связанного с работой.

Коэффициенты взаимодействия переменных настойчивости и образования матери/индивида значимы только для неформального обучения, связанного с работой. Результаты анализа опровергают **четвертую гипотезу** о том, что настойчивые индивиды с высшим образованием имеют больше шансов принять участие в образовании и обучении взрослых. Другими словами, дополнительный эффект от взаимодействия этих переменных в целом отсутствует. Схожая гипотеза в отношении образования матери (**пятая гипотеза**) частично подтверждается. В случае неформального образования, связанного с работой, можно говорить о дальнейшем «накоплении» образовательных преимуществ благодаря личной настойчивости. Это означает, что настойчивые выходцы из высокообразованных семей будут продолжать накапливать образовательный капитал во взрослом возрасте, участвуя в неформальном образовании (например, осваивая навыки под руководством коллег, самостоятельно изучая справочные материалы, связанные с работой, в Интернете и пр.).

### Дискуссионные вопросы

В контексте существующей научной дискуссии наше исследование еще раз показывает, что настойчивость, в частности настойчивость в достижении целей, можно считать важным личностным ресурсом молодого поколения. Как было выявлено ранее, настойчивость – индивидуальная характеристика, повышающая эффективность адаптационных процессов совладания с трудностями (Porov et al., 2010). Авторы исследований ОБ подчеркивают, что «преуспевающие» и «менее успешные» группы населения значительно различаются по своему ресурсному потенциалу: в разрезе уровня образования и культурного капитала индивидов (Kosyakova, 2019), культурного и экономического капитала родителей. Это утверждение можно считать в целом справедливым и для 24–25-летних респондентов, которые приняли участие в нашем исследовании. Интересно, что такие личностные характеристики, как настойчивость, участвуют в процессах накопления преимуществ обособленно, другими словами, не усиливают эффект от «выигрышного» бэкграунда, за исключе-

нием неформального образования, связанного с работой. В дальнейшем мы также планируем изучить, какую пользу приносит участие в ОБ молодым людям с разным уровнем образования и настойчивости, учитывая их происхождение.

К ограничениям исследования можно отнести необходимость учитывать обстановку на рынке труда, сложившуюся в условиях пандемии COVID-19. Эта ситуация повлияла на рынок труда и на образовательное поведение молодых людей, что может привести к смещению ответов в нашей выборке. Поэтому необходимо проверить данные исследовательские вопросы на других или последующих выборках.

### **Заключение**

В работе сопоставлены факторы образовательных характеристик семьи, индивида и личной настойчивости в накоплении образовательных преимуществ у российской молодежи. В целом, более настойчивые индивиды и те, чьи родители (матери) имеют высшее образование, с большей вероятностью примут участие в ОБ во взрослом возрасте. Кроме того, наличие высшего образования у матери индивида и у него самого положительно и значимо связано с его участием в ОБ. Это говорит о значимой роли семьи с ее образовательными и культурными ресурсами «в воспроизводстве человеческого капитала новых поколений социально-продвинутых индивидов» в России (Shkaratan & Yastrebov, 2010, p. 5).

Результаты исследования демонстрируют, что настойчивость обеспечивает преимущества в дальнейшей образовательной карьере. Полученные результаты можно учитывать при разработке мероприятий, цель которых – способствовать вовлечению молодежи в непрерывное образование. Обучающиеся, обладающие недостаточным объемом ресурсов, в частности образовательных, нуждаются в дополнительной поддержке при выборе образовательных ресурсов и в ходе обучения. Поскольку предыдущие исследования выявили связь настойчивости с восприятием возможности контролировать свою жизнь, важным может оказаться информационно-консультационная поддержка в выборе образовательных программ. Однако оценка целесообразности подобных мер требует дополнительного анализа и обоснования.

### **Финансирование**

Исследование выполнено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

### **Funding**

The article was prepared within the framework of the HSE University Basic Research Program.

### **Список литературы**

- Бессонова, М. О. Дополнительное образование молодежи через призму развития нового социального института // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. – 2023. – № 4 (853). – С. 114–121.
- Бессуднов, А. Р., Малик, В. М. Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы // Вопросы образования. – 2016. – № 1. – С. 135–167. – DOI:10.17323/1814-9545-2016-1-135-167
- Бондаренко, Н. В., Гохберг, Л. М., Зорина, О. А., Кузнецова, В. И., Кузьмичева, Л. Б., Озерова, О. К., Саутина, Е. В., Сутырина, Т. А., Шкалева, Е. В., Шугаль, Н. Б. Индикаторы образования: 2022: статистический сборник. – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2022. – DOI: 10.17323/978-5-7598-2598-2

- Габдуллина, Э. Н. Профессиональные ценности и ориентации молодежи в системе непрерывного образования (на материалах социологических исследований энергетической отрасли Республики Татарстан) // Вестник Вятского государственного университета. – 2012. – № 4 (4). – С. 95–99.
- Желязкова-Тей, Т. К. Что говорят индикаторы неформального образования о его роли для взрослых в новом веке // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 8. – С. 47–51.
- Зубок, Ю. А., Чупров, В. И. Современная социология молодежи: изменяющаяся реальность и новые теоретические подходы // Россия реформирующаяся. – 2017. – № 15. – С. 12–48.
- Кичерова, М. Н., Ефимова, Г. З. Влияние неформального образования на человеческий капитал: поколенческий подход // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24. – № 2 (99). – С. 316–338.
- Кулич, Н., Скопек, Я., Тривенти, М., Дэмрих, Й., Блосфельд, Х.-П. Слишком высокие ожидания? Результаты международного мультидисциплинарного исследования роли раннего воспитания и образования в социальном неравенстве // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2016. – Т. 19. – № 5 (88). – С. 15–38.
- Мальцева, В. А., Сальникова, И. Е., Шабалин, А. И. Вместо университета — в колледж: что приводит успевающих одиннадцатиклассников в СПО? // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2022. – № 3. – С. 34–66. – DOI:10.14515/monitoring.2022.3.2090
- Нархов, Д. Ю., Нархова, Е. Н., Шкурин, Д. В. Динамика образовательной активности студенчества под воздействием цифровизации // Образование и наука. – 2021. – Т. 23. – № 8. – С. 147–188. – DOI:10.17853/1994-5639-2021-8-147-188
- Попов, Д. С., Тюменева, Ю. А., Кузьмина, Ю. В. Индивидуально-психологические предикторы в лонгитюдных исследованиях образовательных и профессиональных карьер // Вопросы образования. – 2010. – № 4. – С. 30–54. – DOI:10.17323/1814-9545-2010-4-30-53
- Селезнева, А. В., Попова, С. Ю. Социальная активность молодежи: состояние проблемы и перспективы развития // Образование личности. – 2018. – № 2. – С. 96–103.
- Шкаратан, О. И., Ястребов, Г. А. Социокультурная преемственность в российской семье (опыт эмпирического исследования) // Общественные науки и современность. – 2010. – № 1. – С. 5–27.
- Almeida, D. J., Byrne, A. M., Smith, R. M., Ruiz, S. How Relevant Is Grit? The Importance of Social Capital in First-Generation College Students' Academic Success // Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice. – 2021. – Vol. 23. – No. 3. – Pp. 539–559. – DOI:10.1177/1521025119854688
- Bukodi, E., Bourne, M., Bethhäuser, B. Cognitive Ability, Lifelong Learning, and Social Mobility in Britain: Do Further Qualifications Provide Second Chances for Bright People from Disadvantaged Backgrounds? // European Sociological Review. – 2019. – Vol. 35. – No. 1. – С. 49–64. – DOI:10.1093/esr/jcy047
- Cronin-Golomb, L. M., Bauer, P. J. Self-motivated and directed learning across the lifespan // Acta Psychologica. – 2023. – Vol. 232 (103816). – DOI:10.1016/j.actpsy.2022.103816
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., Kelly, D. R. Grit: perseverance and passion for long-term goals // Journal of Personality and Social Psychology. – 2007. – Vol. 92. – No. 6. – Pp. 1087–1101. – DOI:10.1037/0022-3514.92.6.1087
- Heiskala, L., Erola, J., Kilpi-Jakonen, E. Compensatory and multiplicative advantages: Social origin, school performance, and stratified higher education enrolment in Finland // European Sociological Review. – 2021. – Vol. 37. – No. 2. – Pp. 171–185. – DOI:10.1093/esr/jcaa046
- Jordan, S. L., Ferris, G. R., Hochwarter, W. A., Wright, T. A. Toward a Work Motivation Conceptualization of Grit in Organizations // Group & Organization Management. – 2019. – Vol. 44. – No. 2. – Pp. 320–360. – DOI:10.1177/1059601119834093
- Kajonius, P. J., Carlander, A. Who gets ahead in life? Personality traits and childhood background in economic success // Journal of Economic Psychology. – 2017. – Vol. 59. – Pp. 164–170. – DOI:10.1016/j.joep.2017.03.004
- Karmaeva, N. N., Kosyakova, Y. Perpetuating Inequality through Participation in Adult Learning and Education in Russia // International Journal of Lifelong Education. – 2022. – Vol. 41. – No. 4-5. – Pp. 513–532.

- Kosyakova, Y., Gerber, T. P. Adult Education, Stratification, and Regime Change: Upgrading and Sidestepping in Russia, 1965–2005 // *Sociology of Education*. – 2019. – Vol. 92. – No. 2. – Pp. 124–149. – DOI:10.1177/0038040718823192
- Kwon, H. W. What Can Sociology Say About Grit? A Cross-Cultural Exploration of the Relationships between Socioeconomic Status, Sense of Control, and Grit // *Socius*. – 2021. – Vol. 7. – Pp. 1–12. – DOI:10.1177/23780231211005216
- Lee, J., Desjardins, R. Inequality in Adult Learning and Education Participation: The Effects of Social Origins and Social Inequality // *International Journal of Lifelong Education*. – 2019. – Vol. 38. – No. 3. – Pp. 339–359.
- Luo, J., Wang, M.-C., Ge, Y., Chen, W., Xu, S. Longitudinal Invariance Analysis of the Short Grit Scale in Chinese Young Adults // *Frontiers in Psychology*. – 2020. – Vol. 11. – DOI:10.3389/fpsyg.2020.00466
- Sato, Y., Ryan, Y. Career Preparation Through Part-Time Jobs? Study on Informal Learning of International Students of Professional Training Colleges in Japan / Ed. by Pilz, M. // *Informal Learning in Vocational Education and Training. Internationale Berufsbildungsforschung*. – Springer VS, Wiesbaden, 2024. – Pp. 165–180. – DOI:10.1007/978-3-658-44341-2\_8
- Thwe, W. P., Kálmán, A. Lifelong Learning in the Educational Setting: A Systematic Literature Review // *Asia-Pacific Education Researcher*. – 2024. – Vol. 33. – Pp. 407–417. – DOI: 10.1007/s40299-023-00738-w.
- Travkin, P., Sharunina, A. The returns to training in Russia: A difference-in-differences analysis // *International Journal of Training and Development*. – 2016. – Vol. 20. – No. 4. – Pp. 262–279. – DOI:10.1111/ijtd.12088
- Tyumeneva, Y., Kardanova, E., Kuzmina, J. Grit: Two Related but Independent Constructs Instead of One. Evidence From Item Response Theory // *European Journal of Psychological Assessment*. – 2019. – Vol. 35. – No. 4. – Pp. 469–478.
- UNESCO. International Standard Classification of Education (ISCED-2011). – UNESCO Institute for Statistics, 2012. – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.
- Weisskirch, R. S. Grit, Self-Esteem, Learning Strategies and Attitudes and Estimated and Achieved Course Grades among College Students // *Current Psychology*. – 2016. – Vol. 37. – Pp. 21–27. – DOI:10.1007/s12144-016-9485-4

## References

- Almeida, D. J., Byrne, A. M., Smith, R. M., & Ruiz, S. (2021). How Relevant Is Grit? The Importance of Social Capital in First-Generation College Students' Academic Success. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 23(3), 539–559. <https://doi.org/10.1177/1521025119854688>
- Bessonova, M. O. (2023). The further education of young people through the prism of the development of a new social institution. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obshchestvennyye nauki – Vestnik of Moscow State Linguistic University. Social Sciences*, 4(853), 114–121.
- Bessudnov, A. R., & Malik, V. M. (2016). Socio-Economic and gender inequalities in educational trajectories upon completion of lower secondary education in Russia. *Voprosy Obrazovaniya – Education Issues Moscow*, 1, 135–167. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-1-135-167>
- Bondarenko, N. V., Gokhberg, L. M., Zorina, O. A., Kuznetsova, V. I., Kuzmicheva, L. B., Ozerova, O. K., Sautina, E. V., Sutyryna, T. A., Shkaleva, E. V., & Shugal, N. B. (2022). *Education indicators: 2022: statistical collection*. National Research University Higher School of Economics. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2598-2>
- Bukodi, E., Bourne, M., & Betthäuser, B. (2019). Cognitive Ability, Lifelong Learning, and Social Mobility in Britain: Do Further Qualifications Provide Second Chances for Bright People from Disadvantaged Backgrounds? *European Sociological Review*, 35(1), 49–64. <https://doi.org/10.1093/esr/jcy047>
- Cronin-Golomb, L. M., & Bauer, P. J. (2023). Self-motivated and directed learning across the lifespan. *Acta Psychologica*, 232(103816). <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103816>



- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Gabdullina, E. N. (2012). Professional values and orientations of youth in the system of continuing education (based on the materials of sociological research of the energy industry of the Republic of Tatarstan). *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta – Herald of Vyatka State University*, 4(4), 95–99.
- Heiskala, L., Erola, J., & Kilpi-Jakonen, E. (2021). Compensatory and multiplicative advantages: Social origin, school performance, and stratified higher education enrolment in Finland. *European Sociological Review*, 37(2), 171–185. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa046>
- Jordan, S. L., Ferris, G. R., Hochwarter, W. A., & Wright, T. A. (2019). Toward a Work Motivation Conceptualization of Grit in Organizations. *Group & Organization Management*, 44(2), 320–360. <https://doi.org/10.1177/1059601119834093>
- Kajonius, P. J., & Carlander, A. (2017). Who gets ahead in life? Personality traits and childhood background in economic success. *Journal of Economic Psychology*, 59, 164–170. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2017.03.004>
- Karmaeva, N. N. & Kosyakova, Yu. (2022). Perpetuating Inequality through Participation in Adult Learning and Education in Russia. *International Journal of Lifelong Education*, 41(4-5), 513–532.
- Kicherova, M. N., & Efimova, G. Z. (2020). The impact of non-formal education on human capital: a generational approach. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of education*, 24(2(99)), 316–338.
- Kosyakova, Y., & Gerber, T. P. (2019). Adult Education, Stratification, and Regime Change: Upgrading and Sidestepping in Russia, 1965–2005. *Sociology of Education*, 92(2), 124–149. <https://doi.org/10.1177/0038040718823192>
- Kulich, N., Skopek, Y., Triventi, M., Demrikh, Y., & Blossfeld, Kh.-P. (2016). High Expectations? Lessons Learned from a Cross-National and Multidisciplinary Study on the Role of Childcare and Early Education in Social Inequality. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 19(5(88)), 15–38.
- Kwon, H. W. (2021). What Can Sociology Say About Grit? A Cross-Cultural Exploration of the Relationships between Socioeconomic Status, Sense of Control, and Grit. *Socius*, 7, 1–12. <https://doi.org/10.1177/237802312111005216>
- Lee, J., & Desjardins, R. (2019). Inequality in adult learning and education participation: The effects of social origins and social inequality. *International Journal of Lifelong Education*, 38(3), 339–359.
- Luo, J., Wang, M.-C., Ge, Y., Chen, W., & Xu, S. (2020). Longitudinal Invariance Analysis of the Short Grit Scale in Chinese Young Adults. *Frontiers of Psychology*, 11(466). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00466>
- Maltseva, V. A., Salnikova, I. E., & Shabalin, A. I. (2022). Vocational School Instead of a University: What Brings Successful Eleventh Graders to Vocational Education? *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskoye i sotsial'nyye peremeny – Monitoring of Public Opinion: Economic and social Changes*, 3, 34–66. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.3.2090>
- Narkhov, D. Y., Narkhova, E. N., & Shkurin, D. V. (2021). Dynamics of educational activity of students under the influence of digitalisation. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science*, 23(8), 147–188. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-8-147-188>
- Popov, D. S., Tyumeneva, Yu. A., & Kuzmina, Yu. V. (2010). Individual psychological predictors in longitudinal studies of professional and educational careers. *Voprosy Obrazovaniya Educational Studies Moscow*, 4, 30–54. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2010-4-30-53>
- Sato, Y., & Ryan, Y. (2024). Career Preparation Through Part-Time Jobs? Study on Informal Learning of International Students of Professional Training Colleges in Japan. In Pilz, M. (Ed.), *Informal Learning in Vocational Education and Training* (pp. 165–180). Internationale Berufsbildungsforschung. Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-44341-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-44341-2_8)
- Selezneva, A. V., & Popova, S. Yu. (2018). Social activity of youth: status, problems and prospects for development. *Obrazovanie Lichnosti – Personality Education*, 2, 96–103.
- Shkaratan, O. I., & Yastrebov, G. A. (2010). Sociocultural Continuity in the Russian Family (Experience of Empirical Research). *Obshchestvennyye nauki i sovremennost' – Social Sciences and Contemporary World*, 1, 5–27.

- Thwe, W. P., & Kálmán, A. (2024). Lifelong Learning in the Educational Setting: A Systematic Literature Review. *Asia-Pacific Education Research* 33, 407–417. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00738-w>
- Travkin, P., & Sharunina, A. (2016). The returns to training in Russia: A difference-in-differences analysis. *International Journal of Training and Development*, 20(4), 262–279. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12088>
- Tyumeneva, Y., Kardanova, E., & Kuzmina, J. (2019). Grit: Two Related but Independent Constructs Instead of One. Evidence From Item Response Theory. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 469–478.
- UNESCO. (2012). *International Standard Classification of Education (ISCED-2011)*. UNESCO Institute for Statistics. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>
- Weisskirch, R. S. (2016). Grit, Self-Esteem, Learning Strategies and Attitudes and Estimated and Achieved Course Grades among College Students. *Current Psychology*, 37, 21–27. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9485-4>
- Zhelyazkova-Teya, T. K. (2020). What do the indicators of informal education say about its role for adults in the new century? *Vyssheye obrazovaniye segodnya – Higher Education Today*, 8, 47–51.
- Zubok, Y. A., & Chuprov, V. I. (2017). Modern Sociology of Youth: Changing reality and theoretical approaches. *Rossiya reformiruyushchayasya – Russia is reforming*, 15, 12–48.

УДК 373.2

## Возможности и ограничения содержания программ, направленных на развитие понимания дошкольниками эмоций

Ольга С. Павлова

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия*

*E-mail: luminosita@yandex.ru*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5225-1284>*

DOI: 10.26907/esd.19.4.15

EDN: TDQEYC

*Дата поступления: 3 октября 2023; Дата принятия в печать: 2 декабря 2024*

### **Аннотация**

Большое количество исследований о ценности и способах развития понимания ребёнком эмоций привело к появлению целого ряда программ, направленных на это. Программы имеют разное, иногда взаимоисключающее содержание. Поэтому целью исследования стало выявление возможностей и ограничений содержания программ, направленных на развитие у детей понимания эмоций. Методом в данном исследовании выступил сравнительный анализ программ в аспекте использования компонентов понимания эмоций, представленных в модели Ф. Понса и П. Л. Харриса. Было выбрано 8 образовательных программ развития понимания дошкольниками эмоций, представленных в рецензируемых изданиях. В результате проведенного исследования были выявлены возможности, предоставляемые содержанием этих программ, базирующихся на различных подходах к пониманию ребенком эмоции, и ограничения, определяемые такими подходами. Также были выделены особенности темы понимания эмоций, позволяющие при проектировании программ углубить их содержание.

**Ключевые слова:** понимание эмоций, образовательная программа, дошкольный возраст, эмоциональный интеллект, эмоциональная грамотность, эмоциональная компетентность.

## Possibilities and Limitations of the Content of Programs Aimed at Developing Preschoolers' Understanding of Emotions

Olga Pavlova

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia*

*E-mail: luminosita@yandex.ru*

*ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5225-1284>*

DOI: 10.26907/esd.19.4.15

EDN: TDQEYC

*Submitted: 3 October 2023; Accepted: 2 December 2024*

### **Abstract**

There are many studies about the values and ways to develop a child's understanding of emotions. This led to the design of a number of programs aimed at developing an understanding of emotions. Such programs have different content, often contradictory in comparison with each other. Therefore, the purpose of the study was to identify the possibilities and limitations of the content of programs

aimed at developing an understanding of emotions. The method in this study was a comparative analysis of programs. The programs were compared using the components of understanding emotions highlighted in the F. model. Pons and P.L. Harris. Eight educational programs for developing preschoolers' understanding of emotions presented in peer-reviewed publications were selected. As a result of the conducted research, the possibilities of the content of programs based on various approaches to the child's understanding of emotion were highlighted. The limitations of programs determined by such approaches were also highlighted. In addition, the features of the topic of understanding emotions were highlighted, which make it possible to deepen the content of programs when designing.

**Keywords:** understanding of emotions, educational program, preschool children, emotional intelligence, emotional knowledge, emotional competence.

## Введение

### *Актуальность проблемы*

Ценность развития понимания ребенком дошкольного возраста эмоций определяется прежде всего исследованиями, отражающими влияние этого развития на различные аспекты обучения и воспитания ребенка. Так, ряд исследований фиксировал взаимосвязь между академической успеваемостью и пониманием ребенком эмоций (Cavadini et al., 2021; Jones et al., 2011).

В других исследованиях показано влияние понимания ребенком эмоций на способность успешно взаимодействовать с окружающими (Cao et al., 2023; Svetsitskaya, 1992). Здесь же необходимо отметить, что существуют исследования, показывающие связь недостаточного понимания ребенком эмоций и его агрессивного поведения с окружающими (Laurent et al, 2018).

Вместе с тем, ценность развития понимания дошкольником эмоций определена сензитивностью дошкольного периода детства к ориентировке в собственных переживаниях (Vygotsky, 1984). В многочисленных исследованиях о постепенном совершенствовании понимания ребенком дошкольного возраста эмоций можно найти подтверждение этого положения.

Например, в работе А. М. Щетининой была показана постепенная дифференциация восприятия лицевой экспрессии ребенком в период дошкольного возраста. Согласно ее исследованию, обособление такого восприятия происходит от довербального и диффузно-аморфного дифференцирования отдельных признаков экспрессии к аналитико-синтетическому восприятию (Shchetinina, 1984). В работе Е. М. Листик показано, что способность ребенка старшего дошкольного возраста к распознаванию эмоциональных состояний проходит в своем развитии этапы от «дифференциации эмоциональных состояний у взрослых» к «дифференциации собственных эмоциональных состояний», а далее – к «использованию эталонов эмоций и категорий эмоциональных состояний» (Listik, 2003, p. 23). Многочисленные исследования Ф. Понса и П. Л. Харриса позволили выстроить теоретическую модель развития понимания эмоций у ребенка от 3 до 11 лет (Pons et al., 2004). Здесь авторы показывают, как происходит становление представлений об эмоциях от понимания причин эмоций, исходящих из окружающего мира, к пониманию внутренних причин эмоций, таких, например, как нравственные принципы.

Ввиду указанной ценности развития понимания эмоций существует большое количество образовательных программ, направленных на это (Jackman et al., 2019; Kusche & Greenberg, 2006). Методология таких программ разнообразна и потому их содержание часто противоречит друг другу. Например, часть из них предполагает изучение только шести базовых эмоций, другие же – большого числа оттенков эмоций. Одни программы сфокусированы на изучении эмоций через их печатные изображения, другие для этого обращаются к играм-драматизациям. Таким образом,

существует проблема полноты содержания программ и ее связи с методологией, лежащей в их основе.

#### *Анализ литературы*

Сравнение программ, направленных на развитие понимания эмоций, с разной методологией в их основании проводится во многих исследованиях. Однако, как правило, такое сравнение в большей степени касается конкретных показателей эффективности программы, а не ее содержания. Также существуют мета-аналитические обзоры, в которых сравниваются данные эффективности из разных исследований (Blewitt et al., 2018; Durlak et al., 2011 и др.). Более того, часть научных работ рассматривает только детей из неблагополучных семей (Yang et al., 2019 и др.), в то время как другая часть сравнивает использование узконаправленных и универсальных программ (Murano et al., 2020 и др.). Таким образом, основной целью указанных исследований выступает оценка эффективности и результатов развития понимания детьми эмоций без анализа содержания самих программ. Также необходимо указать работу И. О. Карелиной, целью которой являлся анализ форм работы, методов и содержания парциальных программ эмоционального развития детей (Karelina, 2020). Однако проблема полноты содержания с учетом разных методологий, лежащих в основе программ, не рассматривалась, так как все объекты анализа базируются на культурно-историческом подходе.

Таким образом, исследование содержания программ развития понимания эмоций с разной методологией, включая культурно-исторический подход, до настоящего времени не проводилось.

#### *Цель и задачи исследования*

Исходя из сказанного выше, целью данной статьи выступает выявление возможностей и ограничений содержания программ, направленных на развитие понимания эмоций детьми дошкольного возраста.

В свою очередь задачами исследования являются:

1. Сравнение программ, направленных на развитие понимания эмоций, по критериям полноты содержания.
2. Выявление возможностей и ограничений содержания программ в зависимости от используемого методологического подхода к пониманию эмоций.

#### *Теоретический и практический вклад материалов статьи*

Решение данной проблемы позволит исследователям ориентироваться в ограничениях и возможностях содержания программ, базирующихся на различной методологии. Выделение подобных ограничений и возможностей позволит практикующим педагогам сделать обоснованный выбор образовательной программы с наиболее полным содержанием в процессе проектирования ее вариативной части.

#### **Методология исследования**

##### *Методы и методики исследования*

Существует целый ряд понятий, апеллирующих к пониманию ребенком эмоций. Каждое из них имеет свою методологическую основу. Так, при рассмотрении социальной компетентности, которая направлена на развитие навыков общения, умения разрешать проблемы социального взаимодействия и умения управлять своим гневом, выделяют эмоциональную грамотность (Izard et al., 2001; Rubin & Rose-Krasnor, 1992). В понятие «эмоциональная грамотность» (emotional knowledge) включают способность идентифицировать и понимать свои собственные чувства,

а также чувства других людей и применять такие знания в ситуациях общения. В рамках исследований способности разума мыслить о самом себе существует конструкт «понимание эмоций» (emotion understanding), определяемый как способность понимать природу, причины и последствия эмоций других людей и своих собственных (Pons et al., 2019; Prusakova, 2005).

Рассматривая развитие ребенка, часто выделяют эмоциональную компетентность (emotional competence). В науке ее раскрывают как эффективное взаимодействие с окружающими в ситуациях, связанных с возникновением эмоций (Denham, 2001; Saarni et al., 2007). В рамках данного подхода у детей различают следующие компоненты: представление о широком круге эмоций; распознавание собственных эмоций и эмоций окружающих; называние эмоций; сочувствие другим; регуляция эмоциональных реакций; представление о разнице между ощущениями от эмоций и их внешними проявлениями, а также представление, что во взаимоотношениях с окружающими важную роль играет выражение эмоций (Denham, 2007).

Также существует понятие эмоционального интеллекта (emotionally intelligent) как способности распознавать эмоциональные реакции в себе, других людях и эффективно использовать эти знания (Goleman, 1995). В данном понятии выделяют компоненты: способность различения собственных эмоций и эмоций окружающих, способность контролировать эмоции и способность использовать эту информацию для руководства своим мышлением и действиями.

В культурно-историческом подходе изучается понимание эмоционального состояния другого и его причин (Listik, 2003; Shchetinina, 1984; Strelkova, 1987), понимание ребенком лицевой экспрессии (Anderson, 2013; Shchetinina, 1984), а также эмоциональное предвосхищение ситуации (Zaporozhec & Neverovich, 1986). Таким образом, в данном подходе понимание эмоционального состояния другого определяется как опознание эмоций человека через интерпретацию ситуации в целом и мысленное воссоздание выражения этого состояния.

Исходя из сказанного, существуют разные подходы к пониманию ребенком эмоции. Такие подходы ложатся в основу программ эмоционального развития, в том числе тех, которые были рассмотрены в данном исследовании. Однако, несмотря на разную методологическую базу программ, компоненты понимания ребенком эмоций в подходах сходны, что позволяет сравнивать содержание программ между собой. Именно поэтому был выбран метод сравнительного анализа. Использование данного метода заключалось в сопоставлении содержания программ между собой относительно оценочных критериев. Результатом сравнения стали выделенные в содержании программ каждого подхода особенности, позволяющие углубить тему понимания эмоций. Такие особенности были обозначены как возможности содержания каждой программы. Другим результатом сравнения стало обнаружение отсутствия в программе одного подхода особенностей, характерных для содержания остальных программ. Такие особенности были обозначены как ограничения содержания программ каждого из подходов.

#### *Объекты исследования*

Данное исследование является теоретическим, анализу подвергались программы дошкольного образования. Главным было наличие задач, направленных на развитие понимания эмоций ребенком дошкольного возраста. Рассматривались программы дошкольного образования за последние двадцать лет.

Поиск производился в базах данных «Scopus» и «elibrary.ru» в июне 2023 года по следующим поисковым словам: «social-emotional learning children intervention», «social-emotional learning children program», «emotionall learning children intervention»,



«emotional learning children program», «understanding emotions children program», «emotion comprehension children program», «comprehension children intervention», «understanding emotions children intervention», «программа понимания эмоций», «программа распознавания эмоций», «программа понимания эмоций дошкольник», «понимание эмоционального состояния», «эмоции дошкольник развитие». По каждому поисковому запросу в базе данных «Scopus» рассматривались первые сто публикаций среди самых цитируемых и последних опубликованных. В базе данных «elibrary.ru» изучались первые сто среди самых релевантных.

Таким образом, программы должны соответствовать следующим условиям:

1) в программе должны быть задачи, направленные на развитие понимания эмоций ребенком дошкольного возраста;

2) программа должна быть представлена в статье рецензируемого издания и опубликована с 2003 по 2023 год.

Название отобранных программ, их авторы, год издания, а также описание программ показаны в Таблице 1. В описание включены поставленные авторами программ задачи и обозначенное ими содержание в плоскости развития понимания эмоций. В таблице программы разделены в зависимости от методологического подхода к конструкту «понимание эмоций».

**Таблица 1.** Исследуемые программы по развитию понимания дошкольниками эмоций

| Название  | Задачи   | Содержание   |
|---|--|--|
| <i>Подход «социальная компетентность»</i>                               |  |  |
| Программа «Incredible years» (Webster-Stratton et al., 2008)            | Развитие эмоциональной грамотности, умения управлять гневом  | Выражение эмоций словесно; распознавание эмоций по выражению лица, позам, жизненным ситуациям; управление гневом; понимание необходимости гнева; фиксация на причины эмоций другого; понимание естественности эмоций                                       |
| Программа «Fun FRIENDS» (Pahl & Barrett, 2007)                          | Развитие социально-эмоциональных навыков   | Распознавание эмоций по выражению лица, позам, жизненным ситуациям; оценка последствий эмоций; использование стратегий помощи себе; понимание и забота об эмоциях других   |
| Программа «Settle Your Glitter» (Thierry et al., 2022)                  | Развитие понимания собственных эмоций и способности их контролировать, понимания эмоций других и способности сопереживать им | Распознавание эмоций по выражению лица, ощущениям в теле, жизненным ситуациям; использование стратегий помощи себе; понимание и забота об эмоциях других; понимание сочувствия другим как необходимость для себя; поощрение позитивных эмоций в самом себе |
| Программа «Second Step Early Learning Curriculum» (Upshur et al., 2017) | Развитие социально-эмоциональных умений ребенка  | Распознавание эмоционального состояния человека по мимике, движениям, контексту; представление о естественной природе эмоций; сочувствие эмоциям окружающих, использование стратегии самопомощи  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| Программа «Open-Mind» (Jackman et al., 2019)  | Повышение уровня социально-эмоциональных умений и осознанности ребенка   | Выражение эмоций словесно; распознавание эмоций по выражению лица, ощущениям в теле, жизненным ситуациям; понимание естественности эмоций; использование стратегий помощи себе и другим; понимание эмоций другого  |
| <i>Культурно-исторический подход</i>  |  |  |
| «Программа развития эмоциональной сферы старших дошкольников в процессе общения со сверстниками» (Pina, 2009) | Расширение представлений об эмоциях; развитие эмоциональной произвольности; коррекция негативных эмоциональных состояний; обогащение эмоциональной сферы положительными эмоциями | Расширение представлений об эмоциях человека; осознание своих эмоций и распознавание эмоциональных состояний других; выражение своих эмоций социально приемлемыми способами; использование средств передачи эмоциональных состояний  |
| <i>Подход «эмоциональный интеллект»</i>   |  |  |
| Программа «PATHS» (Kusche & Greenberg, 2006)  | Содействие социальному и эмоциональному развитию ребенка   | Распознавание эмоций по выражению лица, ощущениям в теле, жизненным ситуациям; выражение эмоций словесно; использование стратегий помощи себе; фиксация на причины эмоций другого; оценка последствий эмоций; понимание сочувствия другим как необходимость для себя           |
| <i>Подход «эмоциональная компетентность»</i>  |  |  |
| Программа «Emotional competence learning (ECL) program» (Wu et al., 2021)                                     | Развитие эмоциональной компетентности детей  | Выражение эмоций словесно; распознавание эмоций по выражению лица и жизненным ситуациям; управление гневом; понимание ощущений при смене эмоций; понимание смешанных эмоций; понимание эмоций другого; понимание естественности эмоций; использование методов выражения эмоций |

### *Оценочные критерии*

Одним из самых разработанных подходов к содержанию понимания ребенком эмоций является подход Ф. Понса и П. Л. Харриса (Pons et al., 2019). В связи с этим сравнительный анализ содержания программ в данном исследовании проводился с учетом критериев, сформулированных с опорой на модель конструкта «понимания эмоций» Ф. Понса и П. Л. Харриса. Эта модель включает в себя компоненты понимания эмоций, овладение которыми протекает на протяжении периода детства.

Согласно Ф. Понсу и П. Л. Харрису, все компоненты понимания эмоций разделены на три группы, поэтому в данной статье каждая группа представляла собой критерий исследования программ. Первый критерий включил в себя исследование содержания программ с точки зрения возникновения эмоций. Следовательно, оценивая программу с позиции первого критерия, необходимо исследовать ее на предмет следующего содержания:

- распознавание эмоций;
- внешние причины эмоций;
- смешанная и конфликтная природа эмоций.

Второй критерий включил в себя исследование содержания программ с точки зрения внутренних причин эмоций. Следовательно, оценивая программу с позиции второго критерия, необходимо исследовать ее на предмет следующего содержания:

- влияние собственных желаний, знаний и убеждений на эмоции человека;
- возможность снижения интенсивности эмоции со временем;
- влияние воспоминаний на эмоции;
- влияние возраста на эмоции;
- возможность регулировать эмоции с помощью стратегий поведения;
- влияние социальных и нравственных норм на эмоции.

Третий критерий включил в себя исследование содержания программ с точки зрения последствий эмоций. Следовательно, оценивая программу с позиции третьего критерия, необходимо исследовать ее на предмет следующего содержания:

- влияние эмоций на поведение;
- влияние эмоций на умственные способности.

Таким образом, исследование программ проводилось по трем критериям:

1. Использование тематического блока «Возникновение эмоций».
2. Использование тематического блока «Внутренние причины эмоций».
3. Использование тематического блока «Последствия выражения эмоций».

## Результаты исследования программ

### *Тематический блок «Возникновение эмоций» в содержании программ*

Первой составляющей анализа содержания программ с позиции тематического блока «Возникновение эмоций» является аспект распознавания эмоций. Такой аспект содержит в себе проблему количества изучаемых ребенком эмоций. Анализ не выявил зависимость количества изучаемых эмоций в программе от методологии, лежащей в ее основе. В части программ, опирающихся на подход «социальная компетентность» (программы «Incredible years», «OpenMind»), а также в программе, опирающейся на подход «эмоциональный интеллект» (программа «PATHS»), предполагается обращение не только к базовым эмоциям (грусть, гнев, радость, страх, интерес), но и к ряду более сложных (фрустрация, разочарование и др.). В других же программах авторы обращаются только к базовым эмоциям.

Также в содержание аспекта распознавания эмоций входит вид материала, на основе которого изучаются эмоции. Использование изображаемых игроком эмоций в рамках игр-драматизаций как материала для развития понимания мимики показано в программах, опирающихся на культурно-исторический подход, а также на подходы «эмоциональная компетентность», «эмоциональный интеллект» («Программа развития эмоциональной сферы старших дошкольников в процессе общения со сверстниками», «Emotional competence learning (ECL) program», «PATHS»). При этом в программах, основанных на подходе «социальная компетентность», не используются игры-драматизации с целью изучения мимики. В целом использование возможностей театрализованных игр для изучения эмоций наиболее характерно для программы на основе культурно-исторического подхода («Программа развития эмоциональной сферы старших дошкольников в процессе общения со сверстниками»). Для этого в программе используется целый ряд игр с правилами и игр-драматизаций, в которых необходимо изображать эмоцию (например, «море волнуется раз», «музей восковых фигур» и др.).

В дополнение к сказанному, материалом изучения эмоций в большинстве программ являются также печатные изображения экспрессии лица и изображения ситуаций, в которых герои выражают эмоции. Однако только в программах,

основанных на подходах «эмоциональная компетентность» и «эмоциональный интеллект», можно зафиксировать обращение к воспоминаниям как к материалам для изучения эмоций (программы «Emotional competence learning (ECL) program», «PATHS»). Более того, в программе, основанной на подходе «эмоциональная компетентность», используется видеофиксация реальных ситуаций, позволяющая спустя время обращаться к воспоминаниям об эмоциях в форме видеоизображений.

Кроме распознавания внешней экспрессии содержанием аспекта распознавания эмоций может выступать обращение к проблеме ощущений в теле в процессе переживания эмоций. Такое обращение зафиксировано в программах, основанных на подходе «социальная компетентность» и «эмоциональная компетентность» (программы «Incredible years», «Fun FRIENDS», «Settle Your Glitter», «Second Step Early Learning Curriculum», «OpenMind», «Emotional competence learning (ECL) program»). Авторы данных программ используют компонент ощущений в теле как средство осознания эмоций в целом и средство опознания конкретной эмоции в частности. В программах рассматривается напряжение мышц, а также состояние дыхания, тембра голоса, кожных покровов и ощущений в моменты смены эмоций с одной на другую.

Второй составляющей анализа содержания программ с позиции тематического блока «Возникновение эмоций» является аспект внешних причин эмоций. Данный аспект широко рассматривается в анализируемых программах, кроме программы, основанной на культурно-историческом подходе («Программа развития эмоциональной сферы старших дошкольников в процессе общения со сверстниками»). В этой программе анализ причин эмоций заменен на анализ целостной позиции сверстника в общении.

Наконец, третьей составляющей анализа содержания программ с позиции тематического блока «Возникновение эмоций» является вопрос о смешанных эмоциях. В исследуемых программах данная тематика рассматривается редко. Можно зафиксировать косвенное обращение к смешанным эмоциям в некоторых программах, основанных на подходе «социальная компетентность». Так, в программе «Fun FRIENDS» смешанные эмоции рассматриваются с целью выбора стратегий поведения на примере конкретных ситуаций, где герой чувствует сразу несколько эмоций. В программе «OpenMind» к смешанным эмоциям обращаются в рамках узкой темы, а именно в процессе изучения гнева и влияния других эмоций на него.

В программе, основанной на подходе «эмоциональная компетентность» (программа «Emotional competence learning (ECL) program»), отдельно выделяют тематику чувствования нескольких эмоций сразу. Здесь предполагается и объяснение этих состояний, и поиск таких сложных эмоций в реальных ситуациях, происшедших с детьми.

#### *Тематический блок «Внутренние причины эмоций» в содержании программ*

Первой составляющей анализа содержания программ с позиции тематического блока «Внутренние причины эмоций» является аспект влияния собственных желаний, знаний и убеждений на эмоции. Обращение к данной тематике осуществляется в программах, основанных на подходе «социальная компетентность», через поиск причин возникновения у людей разных эмоций в одних и тех же ситуациях (программа «Incredible years», «Settle Your Glitter» и «Second Step Early Learning Curriculum»). Также обращение к внутренним причинам эмоций происходит в программах, основанных на подходах «социальная компетентность», «эмоциональный интеллект» и на культурно-историческом подходе, при изучении возможностей подружиться со сверстником, решить проблемную ситуацию в общении (програм-

мы «PATHS», «Incredible years», «OpenMind», «Settle Your Glitter», «Fun FRIENDS», «Программа развития эмоциональной сферы старших дошкольников в процессе общения со сверстниками»).

Второй составляющей анализа содержания программ с позиции тематического блока «Внутренние причины эмоций» является аспект снижения интенсивности эмоций во времени. Данная тематика освещена в программах, основанных на подходе «социальная компетентность» и «эмоциональная компетентность». Так, в программах «Incredible years», «Emotional competence learning (ECL) program» и «Settle Your Glitter» в рамках изучения негативных эмоций затрагивается вопрос снижения интенсивности эмоций во времени. В программе «OpenMind» изменение интенсивности эмоций рассматривается особенно подробно с помощью упражнения «подзарядка эмоций». В рамках такого упражнения ребенку необходимо положить значок в специальную коробку «подзарядки эмоций», если он с большой интенсивностью выражает негативные эмоции, не пытаясь их остановить. Такое упражнение позволяет наглядно продемонстрировать ребенку возможность снижения интенсивности эмоций во времени.

Третьей составляющей анализа содержания программ с позиции тематического блока «Внутренние причины эмоций» является аспект понимания влияния воспоминаний на эмоции. Обращение к данной тематике встречается только в некоторых программах, основанных на подходе «социальная компетентность» (программа «Incredible years», «OpenMind»). Здесь влияние воспоминаний на эмоции рассматривается в контексте стратегий самоуспокоения. Дополнительно в программе «OpenMind» предполагается в рамках стратегии самоуспокоения соединения приятных воспоминаний с ощущениями в теле.

Четвертой составляющей анализа содержания программ с позиции тематического блока «Внутренние причины эмоций» является аспект возможности регулировать эмоции с помощью стратегий поведения. Для освещения этой темы используется обучение детей стратегиям проживания эмоций. Так, в программах, основанных на подходах «социальная компетентность», «эмоциональная компетентность» и «эмоциональный интеллект», используются средства, позволяющие различать деструктивные и конструктивные стратегии проживания эмоций. Для этого обращаются к приему «светофор», с помощью которого взрослый фиксирует внимание ребенка на возможности остановиться при деструктивных стратегиях (программа «Fun FRIENDS»). Также используются объяснения, наглядные средства, показывающие сложность работы мозга в состоянии негативных эмоций (программы «Incredible years», «OpenMind», «Settle Your Glitter», «Emotional competence learning (ECL) program», «Second Step Early Learning Curriculum», «PATHS»).

Среди стратегий проживания эмоций в перечисленных программах используются те, что связаны с дыханием и другими релаксационными упражнениями. Такие стратегии не представлены только в программах, основанных на подходах «эмоциональная компетентность» и «эмоциональный интеллект» (программы «Emotional competence learning (ECL) program», «PATHS»). Также при анализе выделены стратегии, направленные на мыслительные процессы, такие как позитивное мышление и поиск выхода на его основе. Данные стратегии представлены в программах, основанных на культурно-историческом подходе и подходе «социальная компетентность». Еще одним способом обращения к теме возможности регулировать выражения эмоций является обучение стратегиям, в которых выделены конкретные шаги действия в определенной последовательности. Такие стратегии применяются в программах, основанных на подходах «социальная компетентность», «эмоциональный интеллект». Наиболее популярной в использовании здесь явля-

ется та, в которой ребёнок должен назвать эмоцию или показать ее на картинке, сказать себе «стоп», переждать ее (программы «Incredible years», «Fun FRIENDS», «Second Step Early Learning Curriculum», «OpenMind», «PATHS»).

Пятой и шестой составляющей анализа содержания программ с позиции тематического блока «Внутренние причины эмоций» является аспект понимания влияния возраста на эмоции и понимания влияния социальных и нравственных норм на эмоции. Эти компоненты не представлены в содержании анализируемых программ.

#### *Тематический блок «Последствия выражения эмоций» в содержании программ*

Тематический блок «Последствия выражения эмоций» в исследуемых материалах почти не представлен. В программах, основанных на подходе «социальная компетентность», этот тематический блок представлен в аспектах понимания влияния эмоций на поведение. Так, в программе «Second Step Early Learning Curriculum» рассматриваются конкретные примеры влияния эмоций гнева и страха на действия ребенка. Также в программах этого подхода рассматриваются стратегии сохранения спокойствия. При этом подчеркивается важность этих стратегий для того, чтобы не дать эмоциям влиять на поведение (программа «Fun FRIENDS», «OpenMind», «Settle Your Glitter»). Кроме того, в программе «Fun FRIENDS» в рамках бесед с детьми ставится акцент на том, что поведение может быть осознанным выбором человека.

Другой составляющей анализа содержания программ с позиции тематического блока «Внутренние причины эмоций» является аспект влияния понимания эмоций на умственные способности. Такая тема затронута в программах разных подходов (программа «Second Step Early Learning Curriculum» и «PATHS»). Здесь использовано описание героя, который не справляется с обучением в школе ввиду неумения понимать эмоции. Использование данной тематики обусловлено задачами указанных программ по подготовке детей к школе.

#### **Дискуссионные вопросы**

В рамках данного анализа выявлено, что в программах, основанных на культурно-историческом подходе к пониманию ребенком эмоций и на подходе «эмоциональный интеллект», не включено изучение ощущений в теле в процессе переживания эмоций. С одной стороны, это объясняется нацеленностью данных подходов на обобщение смысла эмоций, на их осмысление в контексте человеческих взаимоотношений (Vygotzky, 1984). Однако при ближайшем рассмотрении при обоих подходах также предполагается детализация каждой эмоции. Так, в исследованиях в рамках культурно-исторического подхода была доказана необходимость использовать приемы подражания выражениям различных эмоциональных состояний для развития способности понимать эмоциональное состояние, что предполагает обращение к ощущениям в теле (Shchetinina, 1984). В рамках же подхода «эмоциональный интеллект» исследователи указывают на необходимость изучения мимики и голоса в процессе переживания эмоции, чему также способствует обращения к ощущениям в теле (Mayer et al., 2004). Более того, существуют исследования, подтверждающие связь обучения ощущениям в теле в процессе переживания эмоции и эмоционального интеллекта (Iménez-Picón et al., 2021).

В целом становится очевидной необходимость взаимообогащения программ, основанных на разных подходах к пониманию ребенком эмоций, в части содержания.



## Заключение

Таким образом, в рамках данного исследования были выделены группы программ относительно лежащего в их основании подхода к пониманию ребенком эмоций. В результате анализа таких программ можно зафиксировать возможности и ограничения их содержания.

Так, программа, опирающаяся на подход «эмоциональная компетентность», предоставляет ряд возможностей в расширении содержания темы понимания эмоций. Прежде всего, здесь обращаются к воспоминаниям как к средству изучения эмоций, используя для этого видеоизображения. Также программа содержит тематику смешанных эмоций и в рамках конкретных примеров, и в рамках обобщенного понятия. В дополнение к этому в данной программе обращаются к теме ощущений в теле в процессе переживания эмоций. Ощущения фиксируют в момент смены эмоций с одной на другую, что значительно расширяет возможности осознать каждую эмоцию за счет сравнения. Кроме того, в программе затрагивают вопросы изменения интенсивности эмоций во времени, что углубляет понимание ребенком природы эмоций. Наконец, программа акцентирует внимание детей на разделении эмоций на деструктивные и конструктивные. Для этого рассматриваются варианты выражения эмоций и механизм работы мозга в момент сильной эмоции, что позволяет глубже изучать тему возможности регуляции собственных эмоций. Среди ограничений использования данного подхода в программах для развития понимания эмоций можно констатировать недостаточное использование тематики влияния желаний и убеждений на эмоции человека.

В рамках культурно-исторического подхода программа, направленная на развитие способности ребенка понимать эмоции, предоставляет возможности расширять содержание тематики распознавания эмоций через поддержку активности ребенка. Использование различных видов деятельности для выражения эмоций самим ребенком позволяет глубже осознать внешнюю экспрессию эмоций и их внутренние причины. При этом основным ограничением данного подхода является отсутствие обращений к внешним причинам эмоций как к первому шагу осознания причин эмоций.

Программы, основанные на подходе «эмоциональный интеллект», при обучении распознаванию эмоций предполагают использование воспоминаний ребенка о собственных эмоциональных состояниях и эмоциях окружающих людей. Также в программах данного подхода используют конкретные, наглядные шаги как средства регуляции эмоций, что способствует углублению понимания темы регуляции эмоций. В качестве ограничения содержания программ, основанных на подходе «эмоциональный интеллект», необходимо указать отсутствие релаксационных и дыхательных упражнений как способов раскрыть тематику регулирования эмоций через конкретные практические действия.

Использование подхода «социальная компетентность» в программе, направленной на развитие понимания эмоций, предоставляет следующие возможности в расширении ее содержания. В такую программу включаются вопросы ощущений в теле, а именно состояние дыхания, кожных покровов, ощущений в мышцах, что позволяет значительно углубить тему распознавания эмоций. Кроме того, здесь уделяется внимание причинам эмоций разных людей в одних и тех же ситуациях. Также данный подход предполагает изучение интенсивности эмоций. В дополнение к этому в программу, основанную на подходе «социальная компетентность», включают вопросы деления эмоций на конструктивные и деструктивные и обучают детей стратегиям проживания эмоций с использованием конкретных, наглядных шагов. Среди ограничений данного подхода в программах необходимо выделить

отсутствие использования игр-драматизаций как материала для обучения ребенка распознаванию эмоций.

Обобщая полученные данные, можно выделить ряд особенностей, позволяющих при проектировании углубить содержание программ, направленных на развитие понимания эмоций. Так, тематический блок «Возникновение эмоций» можно углубить, обращаясь к изучению внешней экспрессии в играх-драматизациях. Также расширения этого блока можно добиться, используя воспоминания об эмоциях через видеоизображения, ощущения в теле при переживании эмоций. Наконец, расширение данного блока также возможно в случае применения темы смешанных эмоций, а именно с помощью совместного с ребенком поиска стратегий поведения при переживании сразу нескольких эмоций.

Тематический блок «Внутренние причины эмоций» можно расширить, рассматривая поведение других через призму желания подружиться. Также тема внутренних причин эмоций углубляется при рассмотрении эмоций разных людей в одной и той же ситуации. Кроме того, расширить этот тематический блок можно, применяя разделение эмоций на деструктивные и конструктивные, а также используя воспоминания, позитивные мысли как средство регулировать эмоции.

Тематический блок «Последствия выражения эмоций» может быть углублен в процессе обсуждения выбора способов выражения эмоций и ответственности за этот выбор.

#### **Комментарии об открытом доступе к данным, этике и конфликте интересов**

Работа выполнена автором самостоятельно по публикациям, расположенным в открытом доступе, все ссылки оформлены. Заявленная работа не имеет отношения к коммерческим продуктам. Конфликт интересов отсутствует.

#### **Список литературы**

- Андерсон, М. Н. Возрастная изменчивость распознавания эмоций детьми от 6 до 11 лет: автореф. ... дис. кан. псих. наук. – СПб: 2013. – 24 с.
- Выготский, Л. С. Детская психология. Собрание Сочинений. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
- Запорожец, А. В., Неверович Я. З. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
- Ильина, С. В. Развитие эмоциональной сферы старших дошкольников в процессе общения со сверстниками: дис. канд. псих. наук: – Курск: 2009. – 225 с.
- Карелина, И. О. Развитие понимания детьми эмоций в дошкольной образовательной организации: обзор парциальных программ // *Aktuální Pedagogika*. – 2020. – № 4. – С. 10–18.
- Листик, Е. М. Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте: автореф. ... дис. канд. психол. наук – М.: 2003. – 24 с.
- Прусакова, О. А. Генезис понимания эмоций: автореф. ... дис. канд. психол. наук – М.: 2005. – 27 с.
- Свенцицкая, Ю. А. Оценка лицевой экспрессии взрослого человека детьми 6–7-летнего возраста: автореф. ... дис. канд. психол. наук – СПб: 1992. – 16 с.
- Стрелкова, Л. П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: автореф. ... дис. канд. психол. наук – М.: 1987. – 24 с.
- Щетинина, А. М. Восприятие и понимание детьми эмоционального состояния человека: автореф. ... дис. канд. психол. наук – Л.: 1984. – 19 с.
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe P., McKay T., Skouteris H. Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: a systematic review and meta-analysis // *JAMA Network Open*. – 2018.– Vol. 1. – No. 8. – Pp. 1–19. – DOI:10.1001/jamanetworkopen.2018.5727

- Cao, Y., Wang, H., Lv, Y., Xie, D. The influence of children's emotional comprehension on peer conflict resolution strategies // *Frontiers in Psychology*. – 2023. – Vol. 14. – Pp. 1–8. – DOI:10.3389/fpsyg.2023.1142373
- Cavadini, T., Richard, S., Dalla-Libera, N., Gentaz, E. Emotion knowledge, social behaviour and locomotor activity predict the mathematic performance in 706 preschool children // *Scientific Reports*. – 2021. – Vol. 11. – Pp. 1–13. – DOI:10.1038/s41598-021-93706-7
- Denham, S. Dealing with Feelings: Foundations and Consequences of Young Children's Emotional Competence // *Early Education and Development*. – 2001. – Vol. 12. – Pp. 5–10. – DOI:10.1207/s15566935eed1201\_1
- Denham, S. Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships // *Cognition, Brain, and Behavior*. – 2007. – Vol. 1. – Pp. 1–48.
- Durlak, J. A., Weissberg, R., P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions // *Child Development*. – 2011. – Vol. 82. – No.1. – Pp. 405–432. – DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Goleman, D. Emotional intelligence. – New York: Bantam Book, 1995. – 536 p.
- Iménez-Picón, N., Romero-Martín, M., Ponce-Blandón, JA., Ramirez-Baena, L., Palomo-Lara JC, Gómez-Salgado J. The Relationship between Mindfulness and Emotional Intelligence as a Protective Factor for Healthcare Professionals: Systematic Review // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2021. – Vol. 18. – No. 10. – Pp. 1–14. – DOI:10.3390/ijerph18105491
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., Youngstrom, E. Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk // *Psychological Science*. – 2001. – Vol. 12. – No.1. – Pp. 18–23. – DOI:10.1111/1467-9280.00304
- Kusche, C. A., Greenberg, M. T. Brain development and social-emotional learning: An introduction for educators. The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social emotional learning in the classroom. – Thousand Oaks CA: Corwin Press, 2006. – 273 p.
- Jackman, M. M., Nabors, L. A., McPherson, C. L., Quaid, J. D., Singh, N. N. Feasibility, Acceptability, and Preliminary Effectiveness of the OpenMind Program for Pre-School Children // *Journal of Child and Family Studies*. – 2019. – Vol. 28. – Pp. 2910–2921. – DOI:10.1007/s10826-019-01506-5
- Jones, S. M., Brown, J., Aber, L. Two-Year Impacts of a Universal School-Based Social-Emotional and Literacy Intervention: An Experiment in Translational Developmental Research // *Child Development*. – 2011. – Vol. 82. – No. 2. – Pp. 533–554. – DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x
- Laurent, G., Hecht, H., Ensink, K., Borelli, J. Emotional Understanding, Aggression, and Social Functioning Among Preschoolers // *American Journal of Orthopsychiatry*. – 2018. – Vol. 90 – No. 1 – Pp. 9–21. – DOI: 10.1037/ort0000377
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*. – 2004. – Vol. 15. – No. 3. – Pp. 197– 215. – DOI:10.1207/s15327965plii1503\_02
- Murano, D., Sawyer, J. E., Lipnevich, A. A. A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. // *Review of Educational Research*. – 2020. – Vol. 90. – No. 2 – Pp. 227–263. – DOI:10.3102/0034654320914743
- Pahl, K., Barrett, P. The Development of Social-Emotional Competence in Preschool-Aged Children: An Introduction to the Fun FRIENDS Program // *Australian Journal of Guidance and Counselling*. – 2007. – Vol. 17. – No. 1. – Pp. 81–90. – DOI:10.1375/ajgc.17.1.81
- Pons, F., Harris, P. L., de Rosnay, M. Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organizations // *European Journal of Developmental Psychology*. – 2004. – Vol. 1. – Pp. 127–152. – DOI:10.1080/17405620344000022
- Pons, F., Harris, P. L. Children's understanding of emotions or the "error" of Pascal / Ed. by V. LoBue, K. Perez Edgar, K. Buss // *Handbook of emotional development*. – Springer, 2019. – Pp. 431–449
- Thierry, K., Vincent, R., Norris, K. A Mindfulness-Based Curriculum Improves Young Children's Relationship Skills and Social Awareness. *Mindfulness*. – 2022 – Vol. 13. – No. 3. – Pp. 1–12. – DOI:1-12. 10.1007/s12671-022-01830-w
- Rubin, K., Rose-Krasnor, L. Interpersonal Problem-Solving and Social Competence in Children. // *Handbook of Social Development* – 1992. – Pp. 283 – 323. – DOI:10.1007/978-1-4899-0694-

6\_12

- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., Witherington, D. Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. *Handbook of Child Psychology*. – 2007. – Pp. 226 – 284. – DOI:10.1002/9780470147658.chpsy03
- Upshur, C. C., Heyman, M., Wenz-Gross, M. Efficacy trial of the Second Step Early Learning (SSEL) curriculum: Preliminary outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*. – 2017. – Vol. 50. – Pp. 15–25. – DOI:10.1016/j.appdev.2017.03.004
- Webster-Stratton, C., Reid, M., Stoolmiller, M. Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools // *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*. – 2008. – Vol. 49 – No. 5. – Pp. 471–488. – DOI:10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x
- Wu, J., Zhang, M., Wenqi, L., Wu, Y., Li, H. School-Based Training for Sustainable Emotional Development in Chinese Preschoolers: A Quasi-Experiment Study. *Sustainability*. – 2021. – Vol. 13 – No. 6331. – Pp. 1–15. – DOI:10.3390/su13116331
- Yang, W., Datu, J. A. D., Lin, X., Lau, M. M., Li, H. Can early childhood curriculum enhance social-emotional competence in low-income children? A metaanalysis of the educational effects // *Early Education and Development*. – 2019. – Vol. 30. – No. 1. – Pp. 36–59. – DOI:10.1080/10409289.2018.1539557

## References

- Anderson, M. N. (2013). *Age variability of emotion recognition by children from 6 to 11 years old* [Extended abstract of PhD, St. Petersburg State University]. <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01005531299?page=1&rotate=0&theme=white>
- Blewitt, C., Fuller-Tyzkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe P., McKay T., & Skouteris H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: a systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open*, 1(8), 1–8. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>
- Cao, Y., Wang, H., Lv, Y., & Xie, D. (2023). The influence of children's emotional comprehension on peer conflict resolution strategies. *Frontiers in Psychology*, 14, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1142373>
- Cavadini, T., Richard, S., Dalla-Libera, N., & Gentaz, E. (2021). Emotion knowledge, social behaviour and locomotor activity predict the mathematic performance in 706 preschool children. *Scientific Reports*, 11, 1–13. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-93706-7>
- Denham, S. (2001). Dealing with Feelings: Foundations and Consequences of Young Children's Emotional Competence. *Early Education and Development*, 12, 5–10. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201\\_1](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201_1)
- Denham, S. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, and Behavior*, 1, 1–48.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, Inc.
- Илина, С. В. (2009). *The development of the emotional sphere of older preschoolers in the process of communicating with peers* [Extended abstract of PhD, Kursk]. <https://search.rsl.ru/ru/record/01003461724?ysclid=m4spf7q43n996035778>
- Iménez-Picón, N., Romero-Martín, M., Ponce-Blandón, J. A., Ramirez-Baena, L., Lara, J. C., & Gómez-Salgado, J. (2021). The Relationship between Mindfulness and Emotional Intelligence as a Protective Factor for Healthcare Professionals: Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5491. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105491>
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18–23. <http://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>

- Jackman, M. M., Nabors, L. A., McPherson, C. L., Quaid, J. D., & Singh, N. N. (2019). Feasibility, Acceptability, and Preliminary Effectiveness of the OpenMind Program for Pre-School Children. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2910–2921. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01506-5>
- Jones, S. M., Brown, J., & Aber, L. (2011). Two-Year Impacts of a Universal School-Based Social-Emotional and Literacy Intervention: An Experiment in Translational Developmental Research. *Child Development*, 82(2), 533–554. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x>
- Karelina, I. O. (2020). Development of children's understanding of emotions in a preschool educational organization: a review of partial programs. *Aktualni Pedagogika – Actual Pedagogy*, 4, 10–18.
- Kusche, C. A. & Greenberg, M. T. (2006). Brain development and social-emotional learning: An introduction for educators. *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social emotional learning in the classroom*, 15–34.
- Laurent, G., Hecht, H., Ensink, K., & Borelli, J. (2018). Emotional Understanding, Aggression, and Social Functioning Among Preschoolers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 90(1), 9–21. <https://doi.org/90.1037/ort0000377>
- Listik, E. M. (2003). *Developing the ability to recognize emotions in the older preschool age* [Extended abstract of PhD, Moscow State University]. <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01002655686?page=1&rotate=0&theme=white>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications, *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503\\_02](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02)
- Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227–263. <https://doi.org/10.3102/0034654320914743>
- Pahl, K., & Barrett, P. (2007). The Development of Social-Emotional Competence in Preschool-Aged Children: An Introduction to the Fun FRIENDS Program. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17(1), 81–90. <https://doi.org/10.1375/ajgc.17.1.81>
- Pons, F., & Harris, P. L. (2019). Children's understanding of emotions or the “error” of Pascal: Review and prospects. In V. LoBue, K. Perez Edgar, & K. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 431–449). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_17)
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organizations. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Prusakova, O. A. (2005). *The genesis of understanding emotions* [Extended abstract of PhD, State University of Humanities]. [https://new-disser.ru/\\_avtoreferats/01002748600.pdf](https://new-disser.ru/_avtoreferats/01002748600.pdf)
- Rubin, K., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal Problem-Solving and Social Competence in Children. In V. Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of Social Development* (pp. 283– 325). Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0694-6\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0694-6_12)
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2007). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. In V. Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 226–300). <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0305>
- Shchetinina, A. M. (1984). *Children's perception and understanding of a person's emotional state* [Extended abstract of PhD, Leningrad Pedagogical University]. <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01003436909>
- Strelkova, L. P. (1987). *Psychological features of empathy development in preschoolers* [Extended abstract of PhD, Academy of Pedagogical Sciences of the USSR]. [http://irbis.gnpbu.ru/Aref\\_1987/Strelkova\\_L\\_P\\_1987.pdf](http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1987/Strelkova_L_P_1987.pdf)
- Svetsitskaya, Y. A. (1992). *Assessment of adult facial expression by children aged 6-7 years* [Extended abstract of PhD, St. Petersburg State University]. <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01000063713?page=1&rotate=0&theme=white>
- Thierry, K., Vincent, R., & Norris, K. (2022). A Mindfulness-Based Curriculum Improves Young Children's Relationship Skills and Social Awareness. *Mindfulness*, 13, 730–741. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01830-w>
- Upshur, C. C., Heyman, M., & Wenz-Gross, M. (2017). Efficacy trial of the Second Step Early Learning (SSEL) curriculum: Preliminary outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 50, 15–25. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.03.004>

- Vygotsky, L. S. (1984). *Child psychology*. Collected works in 6 vol. (Vol. 4). Pedagogika
- Webster-Stratton, C., Jamila Reid, M., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 49, 471–488. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>
- Wu, J., Zhang, M., Wenqi, L., Wu, Y., & Li, H. (2021). School-Based Training for Sustainable Emotional Development in Chinese Preschoolers: A Quasi-Experiment Study. *Sustainability*, 13(11), 6331. <https://doi.org/10.3390/su13116331>
- Yang, W., Datu, J. A. D., Lin, X., Lau, M. M., & Li, H. (2019). Can early childhood curriculum enhance social-emotional competence in low-income children? A metaanalysis of the educational effects. *Early Education and Development*, 30(1), 36–59. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1539557>
- Zaporozhec, A.V., & Neverovich, Y. A. Z. (1986). *Development of social emotions in preschool children: Psychological research*. Pedagogika.



УДК 37.015.31

## Изучение социальных представлений о дружбе: межпоколенческий аспект

Алиса Д. Текучева<sup>1</sup>, Анна В. Кандаурова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия*

*E-mail: alisa101201@mail.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8736-4705>

<sup>2</sup> *Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия*

*E-mail: kandaurova@list.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0466-3675>

DOI: 10.26907/esd.19.4.16

EDN: UGFOWY

*Дата поступления: 22 февраля 2024; Дата принятия в печать: 26 ноября 2024*

### Аннотация

В данном исследовании проведен качественный анализ понятия «дружба» в представлении респондентов в возрастном диапазоне от 6 до 64 лет. Целью исследования является изучение возрастных особенностей в представлениях о дружбе. В основу определения и выбора возрастных групп респондентов для исследования была положена наиболее распространенная классификация Э. Эриксона; исследование опирается на изучение ассоциативных рядов в следующих возрастных группах: школьный возраст (6-12 лет), подростковый и юношеский возраст (13-19 лет), ранняя зрелость (20-25 лет) и средняя зрелость (26-64). Выборка составила 259 человек. Методом сбора данных выступил свободный ассоциативный эксперимент, результаты были обработаны с помощью методики прототипического анализа, предложенной П. Вержесом. Для изучения факторов формирования и развития представлений использовался качественный анализ эссе «Как сформировалось мое представление о дружбе?». Для школьного возраста (6-12 лет) применялся метод неструктурированного интервью. Полученные результаты исследования по изучению социальных представлений о дружбе в разном возрасте подтвердили предположения о том, что представления зависимы от социального и жизненного опыта человека, хотя ядро представлений относительно стабильно на протяжении всей жизни. Остается открытым вопрос зависимости представлений о дружбе от внешних социализирующих факторов, социальных и культурных факторов меняющегося мира. Кроме того, можно сделать вывод о неоднозначности семантического аспекта среди респондентов разного возраста, разной культуры и образования. Вопрос об актуализации данной проблемы для родителей, о степени важности данного вопроса в семейном воспитании не являлся предметом отдельного психолого-педагогического научного исследования. Представляется релевантным провести дальнейшие исследования этой темы в контексте семейных ценностей и подходов к воспитанию.

**Ключевые слова:** дружба, возрастная динамика представления, ассоциативные ряды, прототипический анализ, ядро представлений, отношения, семья.

## Exploring Social Perceptions of Friendship: An Intergenerational Perspective

Alisa Tekucheva<sup>1</sup>, Anna Kandaurova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia*

*E-mail: alisa101201@mail.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8736-4705>

<sup>2</sup> *Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia*

*E-mail: kandaurova@list.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0466-3675>

DOI: 10.26907/esd.19.4.16

EDN: UGFWY

*Submitted: 22 February 2024; Accepted: 26 November 2024*

### Abstract

This study presents a qualitative analysis of the concept of “friendship” as perceived by respondents aged from 6 to 64 years. The research aims to examine age-related characteristics in people's understanding of friendship. The age groups for the study were determined based on Erik Erikson's widely recognized developmental stages classification. The study analyzed associative patterns across four age groups: school-age children (6-12 years), adolescents and teenagers (13-19 years), young adults (20-25 years), and middle-aged adults (26-64 years). The sample consisted of 259 participants. Data was collected through a free association experiment and processed using P. Verges's prototypical analysis technique. To investigate the factors influencing the formation and development of friendship concepts, we conducted a qualitative analysis of essays titled “How did my understanding of friendship develop?”. For school-age children (6-12 years), unstructured interviews were employed. The findings confirmed our hypothesis that while perceptions of friendship depend on an individual's social and life experiences, the core understanding remains relatively stable throughout life. Questions remain regarding how external socialization factors and changing social and cultural dynamics influence friendship perceptions. Furthermore, the results revealed significant semantic variations not only across age groups but also across cultural and educational backgrounds. The issue of how parents view this topic's relevance and its importance in family upbringing has not been specifically addressed in psychological and pedagogical research. Future studies examining this topic within the context of family values and parenting approaches would be valuable.

**Keywords:** friendship, age dynamics of representation, associative series, prototypical analysis, nucleus of representations, relationships, family.

### Введение

Среди многообразия проблем современной психологии проблема дружбы и дружеских отношений в настоящее время становится все более популярной и активно исследуемой. Известно, что дружеские отношения не только имеют субъективную ценность, но и играют важную роль в процессе социализации и становления человека как личности. По убеждению Ару Адема, «представление о дружбе является одной из культурных универсалий для всей мировой цивилизации на всем протяжении развития человечества с древнейшего периода и до наших дней» (Ару, 2021, р. 4). Особенно ценным как в процессе развития человека, так и во всей его повседневной жизни является дружеское общение, имманентно включающее в себя функции социальной поддержки, эмоциональной отзывчивости, понимания, удовлетворения социальных потребностей, другие. В нашем обществе дружба воспринимается как ценность и традиционно считается одной из

самых значимых социальных связей, которые сопровождают нас на протяжении всей жизни. Вероятно, такое понимание дружбы связано с ее идеализацией в общественном представлении. Между тем сегодня все чаще можно услышать мнение о том, что в электронно-цифровом мире, в ускоряющемся темпе жизни, в непрерывной многозадачности каждого жизненного момента для дружбы как несколько архаичной ценности все меньше остается времени, места и желания (Dubrovskaya & Zhernakova, 2022; Minaeva & Lobanova, 2021). По меткому замечанию З. Баумана, лозунгом сегодняшнего дня стали гибкость и индивидуализм (Bauman, 2005).

Данное положение обусловило выбор направления для исследования – изучение особенностей представлений о дружбе у людей разных возрастных групп, поскольку гипотетически можно предположить, что представления о дружбе, ее значимости и характере могут меняться не только с возрастом человека и накоплением жизненного опыта, но и под влиянием современных социальных и культурных факторов. Принимая посыл, что первые представления о дружбе как о ценности и о способе организации межличностных и социальных отношений закладываются в дошкольном возрасте стараниями семьи, исследовательский интерес заключается в изучении представлений о дружбе в более старшем возрасте, учитывая, что дальнейшее развитие личности подвергается влиянию значительного числа факторов социализации и отражает жизненный опыт межличностного взаимодействия. Исследование возрастной динамики представлений о дружбе позволит понять, меняются ли представления о дружбе с возрастом, оказывает ли влияние на представления о дружбе семья. В современных исследованиях также подчеркивается влияние семейных отношений, выражаемых родителями отношений на формирование представлений и ценностей у детей, на развитие важных качеств и способностей, таких как отзывчивость, сострадание, сочувствие и социальная позиция (Filipova, 2002).

Цель проведенного исследования заключалась в определении представлений о дружбе в разных возрастных группах респондентов. Тип экспериментального исследования – квазиэксперимент.

Предметом выступили ассоциативные ряды представлений о дружбе, формирующиеся у людей в возрастных группах: школьный возраст (6-12 лет), подростковый и юношеский возраст (12-19 лет), ранняя зрелость (20-25 лет) и средняя зрелость (период 26-64 лет).

В задачи статьи входят выявление особенностей возрастной динамики представлений о дружбе; анализ факторов, влияющих на становление и развитие этих представлений; обзор и обсуждение результатов исследования.

## Обзор литературы

Феномен дружбы и как ценности, и как формы межличностных отношений в исследовательском плане редко становился самостоятельным предметом педагогических и психологических исследований. Вероятно, для фундаментальных психолого-педагогических научных изысканий дружба представляется «как нечто эфемерное и не заслуживающее пристального внимания» (Subbotina, 2022, p. 3). Однако осмысление современной социокультурной ситуации, нередко деструктивно влияющей на процессы социализации детей и молодежи, актуализирует проблему исследования феномена дружбы. Поэтому Федеральным государственным бюджетным научным учреждением «Институт изучения детства, семьи и воспитания» взаимоотношения с друзьями и понятие дружбы определены как мониторинговые показатели сформированности ценностных ориентаций современной молодежи.

Обращение к словарно-энциклопедическим источникам, к сожалению, не дает достаточно ясного содержания данного понятия, что ограничивает его дефиницию. Так, в Энциклопедическом словаре под редакцией А. А. Ивина<sup>1</sup> дружба трактуется как «избирательно-личностные отношения между людьми, которые базируются на взаимном признании, доверии, доброжелательности и заботе»; в Философском энциклопедическом словаре Л. Ф. Ильичева<sup>2</sup> это «отношения между людьми, основанные на взаимной привязанности, общности интересов и духовной близости» (С. К. Летагина, интегрируя ряд определений, пишет: «В научных исследованиях в зависимости от исходных теоретико-методологических установок дружба рассматривалась как своеобразная форма обмена, удовлетворение эмоциональных потребностей, информационный процесс взаимного познания, социальное взаимодействие индивидов, уникальный и неповторимый диалог личностей» (Letyagina, 2010, p. 57).

Интерес к дружбе в зарубежных исследованиях в основном проявился в середине 50-х годов прошлого века в области социологии в фоновом понимании социального взаимодействия. В отечественной социальной психологии дружба изучалась как один из видов межличностных отношений и в том или ином контексте к данному феномену обращалось большинство ученых. Пожалуй, наиболее значительную роль в исследовании феномена дружбы сыграли труды И. С. Кона: «Дружба» (Психологический очерк, 1987), «Психология ранней юности» (1989), «Психология юношеской дружбы» (1973). В работе «Дружба», автор дает следующее определение: «Это свободно устанавливаемые взаимные отношения, характеризующиеся эмоциональной насыщенностью, эмоциональной и инструментальной поддержкой, эксклюзивностью, близостью и личностным отношением к партнеру» (Кон, 2005, p. 17). Автор рассматривает не только функции дружбы, но и ее типы: «утилитарная дружба (основывается прежде всего на взаимовыгоде), иначе называемая квази-дружбой; гедонистическая дружба (основанная на общении с приятным человеком); нравственная дружба (бескорыстная дружба, не требующая ничего взамен)» (Кон, 2005, p. 17). В том числе именно И.С. Коном было проведено одно из первых исследований о том, как люди представляют себе дружбу. Вместе с тем данные исследования в большей степени носят социологический характер. На фоне стремительных изменений современного мира все большее число гуманитарных исследований сегодня обращается к собственно проблеме отдельного человека, к его качествам и способностям, к его адаптивным и личностным ресурсам. Так, на современном этапе наблюдается тенденция активного изучения представлений о разных социальных явлениях и феноменах, например: о счастье, о деньгах, о порядочности, правде, лжи и т. д. (Кон, 2005). Стоит отметить очевидную недостаточность разработанности феномена «дружба», хотя в ряду современных исследований он не обделён вниманием ученых. Представление о друге и враге у лиц среднего зрелого возраста представлены в работах В. Д. Альперович (Alperovich, 2011). Е. Е. Моховой при изучении особенностей дружбы были выявлены различия между дружбой мальчиков и девочек. Автором подчеркивается, что фокус дружбы у девочек сконцентрирован на межличностных отношениях, в то время как мальчики больше внимания уделяют предметной стороне дружеских отношений (Mokhova, 2004). Е. В. Юрковой подчеркивается важность изучения представлений о дружбе у респондентов пожилого возраста, хотя автором и не выявлены различия у представителей разных полов в возрасте ранней и средней

<sup>1</sup> Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. – М., 2004.

<sup>2</sup> Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М., 1983. – С. 117.

зрелости (Yurkova, 2004). Н. С. Смирновой изучены дружеские отношения подростков из неблагополучных семей (Smirnova, 2002). С. К. Летыгина в 2010 году сравнивала социальные представления о дружбе у девушек и юношей 16-17 лет и мужчин и женщин 35-45 лет (Letyagina, 2010).

Следует подчеркнуть, что среди научных исследований феномена дружбы и социальных представлений о ней педагогические и психологические диссертации в основном датируются началом 2000-х годов (Mokhova, 2004; Smirnova, 2008; Yurkova, 2004). Одной из современных работ следует назвать работу А. В. Лаптевой, исследующей возрастные особенности представлений о дружбе у детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (Lapteva, 2019). В отличие от психолого-педагогической науки, дружба пользуется высоким исследовательским интересом в области социологии и в языкознании, причем как в начале XXI века, так и в настоящее время. Так, М. А. Нышпора в рамках кандидатской диссертации по социологии обращается к концептуализации дружбы на примере студенческой дружбы (Nyshpora, 2017); большое число исследований дружбы можно встретить в филологии (Aru, 2022; Masgutova, 2010; Stogova, 2001).

Анализ научных работ не выявил интереса к факторам развития представлений о дружбе. Известно, что первые ценностные представления, в том числе представления о дружбе, изначально закладываются в семье, как социализирующем факторе микроуровня. Как подчеркивала А. Б. Абдулкадырова, «именно родители, формирующие позиции и нормы у ребенка в системе социальных отношений, и определяют в дальнейшем его стиль жизни и жизненный сценарий» (Abdulkadyrova, 2014, р. 148). Таким образом, с учетом социально-культурных изменений, происходящих в мире, интерес данного исследования представляется в выявлении возможной динамики представлений о дружбе в разных возрастных группах. Необходимость проведения данного исследования продиктована его практической значимостью для психологической и педагогической практики в осуществлении поддержки людей на разных этапах жизни. Понимание возрастной динамики представлений о дружбе поможет разработать эффективные стратегии поддержки и адаптации, особенно в ситуациях перехода от одного возрастного периода к другому.

### **Методология исследования**

В основу определения и выбора возрастных групп респондентов для исследования была положена наиболее распространенная классификация Э. Эриксона. Наше исследование опирается на изучение ассоциативных рядов в следующих возрастных группах: школьный возраст (6-12 лет), подростковый и юношеский возраст (13-19 лет), ранняя зрелость (20-25 лет) и средняя зрелость (период 26-64 лет). Выборка составила 259 человек. Из общего числа респондентов 13,7 % входят в возрастную группу 6-12 лет (школьный возраст), 26 % – 12-19 (юношеский возраст), 42% – 20-25 (ранняя зрелость), а 58% – 26-64 лет (средняя зрелость).

В основу исследования были положены рабочие гипотезы:

- социальные представления о дружбе стабильны на протяжении возраста от 20 до 64 лет (H0);
- социальные представления о дружбе с возрастом человека меняются, но их ядро остается стабильным (H1).

### *Методы исследования*

Методом сбора данных выступил свободный ассоциативный эксперимент, в ходе которого респондентам было предложено написать шесть ассоциаций к слову «дружба». Результаты были обработаны с помощью методики прототипического

анализа, предложенной П. Вержесом (Verges, 1992). Обработка данных сводилась к разделению полученных в результате эксперимента ассоциаций на «зоны» в зависимости от частоты встречаемости и ранга ассоциации. В зону ядра попадают ассоциации, имеющие низкий ранг и высокую частотность, к периферической зоне, напротив, относятся ассоциации с высоким рангом и низкой частотностью. К переходной области – так называемой зоне изменений – относятся как ассоциации с низкими рангом и частотностью, так и ассоциации с высокими рангом и частотностью. Всего было собрано 965 ассоциаций для понятия «дружба». Для изучения факторов формирования и развития представлений использовался качественный анализ эссе «Как сформировалось мое представление о дружбе?». Для школьного возраста (6-12 лет) применялся метод неструктурированного интервью. В результате дальнейшей обработки некоторые ассоциации, являющиеся синонимами, были объединены в одну группу. Таким образом, сформировался набор из 198 ассоциаций. Анализ частоты встречаемости и средних рангов выявленных ассоциаций позволил сделать некоторые выводы, описанные далее.

## Результаты

Прототипический анализ позволяет изучить структуру представлений об объекте в различных группах. Структура представлений, выявленная в ходе обработки данных ассоциативного ряда в каждой из групп респондентов, включает центральное ядро – наиболее стабильную и устойчивую часть представления, поскольку «понятия, вокруг которых формируется представление, отличаются высокой степенью согласованности в группе» (Yurkova, 2004). Данное положение позволяет изучать структуру представлений об одном и том же объекте (дружба) в различных группах, поскольку ядро дает понимание ценности и норм, определенных в культуре группы. Периферическая система конкретизирует значения ядра, связывая его с конкретной ситуацией развития субъекта. Она вариативна и изменчива, обусловлена индивидуальным опытом, но подчиняется ядру.

В Таблице 1 приведены результаты для респондентов возраста 6-12 лет (школьный возраст). В школьном возрасте ядром понятийного аппарата представления о дружбе выступают такие понятия, как веселье и хранение секретов.

**Таблица 1.** Прототипический анализ П. Вержеса понятия «дружба», школьный возраст

|   | <b>Низкий ранг<br/>(&lt; среднего а)</b>     | <b>Высокий ранг<br/>(&gt; среднего а)</b>                          |
|---|--|--|
| <b>Высокая частота понятий<br/>(&gt; или = медиане)</b> | <i>Ядро представлений</i>                    | <i>Потенциальная зона изменений</i>                                |
|   | Веселье (1; 5,5)<br>Хранение секретов (3; 6) | Общение (4; 4)   |
| <b>Низкая частота понятий<br/>(&lt; медианы)</b>        | <i>Потенциальная зона изменений</i>          | <i>Периферическая система</i>                                      |
|   | Преданность (5; 5)<br>Честность (5; 5)       | Доброта (7; 5,5)<br>Ум (7; 2)<br>Поддержка (7; 2)<br>Защита (9; 1) |

В Таблице 2 представлены результаты для респондентов следующей возрастной группы – подростковый и юношеский возраст. Внутри ядра так же, как и на предыдущем этапе, закрепляется понятие «веселье», но на вторую позицию выходит «общение», «хранение секретов» отходят в зону периферии.



Таблица 2. Прототипический анализ П. Вержеса понятия «дружба», подростковый и юношеский возраст

|   | Низкий ранг<br>(< среднего а)         | Высокий ранг<br>(> среднего а)      |
|---|---------------------------------------|-------------------------------------|
| <b>Высокая частота понятий</b><br>(> или = медиане) | <i>Ядро представлений</i>             | <i>Потенциальная зона изменений</i> |
|   | Веселье (2; 18)<br>Общение (1; 19; 5) | Поддержка (3; 18)<br>Помощь (3; 18) |
| <b>Низкая частота понятий</b><br>(< медианы)        | <i>Потенциальная зона изменений</i>   | <i>Периферическая система</i>       |
|   | Доверие (5; 14)                       | Секреты (7; 14)<br>Советы (6; 13)   |

Анализ ассоциативного понятийного аппарата для возраста 20-25 лет (ранняя зрелость) представлен в Таблице 3. Интересно, что ассоциативная диада «дружба-веселье» по-прежнему закрепляется в «ядре», но понятия, которые на предыдущих возрастных этапах находились в потенциальной зоне изменений, выходят на передний план ассоциаций.

Таблица 3. Прототипический анализ П. Вержеса понятия «дружба», ранняя зрелость

|   | Низкий<br>(< среднего а)  | Высокий<br>(> среднего а)   |
|---|---|---|
| <b>Высокая частота понятий</b><br>(> или = медиане) | <i>Ядро представлений</i>   | <i>Потенциальная зона изменений</i>   |
|   | Поддержка (1; 3)<br>Веселье (2; 1)<br>Доверие (3; 1)<br>Понимание (4,5; 1)<br>Смех (4,5; 1)<br>Взаимовыручка (6,5; 1)<br>Уважение (6,5; 1)  | Радость (28,5; 0)<br>Забота (28,5; 0)<br>Взаимность (28,5; 0)<br>Тепло (28,5; 0)<br>Секреты (28,5; 0)<br>Уверенность (28,5; 0)<br>Досуг (28,5; 0)<br>Жвачка (28,5; 0)<br>Принятие (28,5; 0)<br>Крепкая (28,5; 0)<br>Ценность (28,5; 0)<br>Мир (28,5; 0)<br>Преданность (28,5; 0)<br>Детство (28,5; 0)<br>Комфорт (28,5; 0)<br>Улыбка (28,5; 0)<br>Подруга (28,5; 0)<br>Друг (28,5; 0) |
| <b>Низкая частота понятий</b><br>(< медианы)        | <i>Потенциальная зона изменений</i>   | <i>Периферическая система</i>   |
|   | Помощь (10; 0,5)<br>Надежность (10; 0,5)<br>Честность (10; 0,5)<br>Верность (10; 1)<br>Общение (10; 1)<br>Любовь (13; 1)<br>Счастье (16,5; 0)<br>Школа (16,5; 0)<br>Интерес (16,5; 0) | Близость (73; 0)<br>Объятия (73; 0)<br>Искренность (73; 0)<br>Связь (73; 0)<br>Вместе (73; 0)<br>Уют (73; 0)<br>Откровенность (73; 0)<br>Сила (73; 0)<br>Добро (73; 0)  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | Взаимопонимание (16,5; 0)<br>Взаимопомощь (16,5; 0)<br>Опора (16,5; 0,5) | Жизнь (73; 0)<br>Игры (73; 0)<br>Правда (73; 0)<br>Прогулки (73; 0)<br>Стремление (73; 0)<br>Стильная (73; 0) |
|--|--|---|

Анализ частоты встречаемости и средних рангов выявленных ассоциаций позволил сделать вывод о том, что ядро представлений респондентов средней зрелости о понятии «дружба» составляют следующие понятия: «поддержка», «радость», «доверие», «опора», «веселье». В Таблице 4 приведены результаты ответов респондентов ранней зрелости.

**Таблица 4.** Прототипический анализ П. Вержеса понятия «дружба», ранняя зрелость

|   | <b>Низкий<br/>(&lt; среднего)</b>  | <b>Высокий<br/>(&gt; среднего)</b>  |
|---|--|---|
| <b>Высокая частота понятий<br/>(&gt; или = медиане)</b> | <i>Ядро представлений</i>  | <i>Потенциальная зона изменений</i>   |
|   | Поддержка (1; 3,5)<br>Доверие (2; 2,5)<br>Радость (3; 1)<br>Опора (4; 0)<br>Веселье (5; 1)<br>Понимание (7; 0)<br>Верность (7; 0)<br>Помощь (7; 0) | Честность (21,5; 0)<br>Школа (21,5; 0)<br>Тепло (21,5; 0)<br>Секреты (21,5; 0)<br>Досуг (21,5; 0)<br>Искренность (21,5; 0)<br>Связь (21,5; 0)<br>Вместе (21,5; 0)<br>Крепость (21,5; 0)<br>Ответственность (21,5; 0)<br>Уверенность (21,5; 0,5)<br>Взаимовыручка (21,5; 0)  |
| <b>Низкая частота понятий<br/>(&lt; медианы)</b>        | <i>Потенциальная зона изменений</i>  | <i>Периферическая система</i>   |
|   | Близость (9,5; 0,5)<br>Объятия (9,5; 0,5)<br>Счастье (13; 0)<br>Забота (13; 0)<br>Взаимность (13; 0)<br>Надежность (13; 0)<br>Смех (13; 0,5)       | Уважение (39,5; 0)<br>Общение (39,5; 0)<br>Интерес (39,5; 0)<br>Взаимопонимание (39,5; 0)<br>Взаимопомощь (39,5; 0)<br>Жвачка (39,5; 0)<br>Крепкая (39,5; 0)<br>Ценность (39,5; 0)<br>Мир (39,5; 0)<br>Преданность (39,5; 0)<br>Уют (39,5; 0)<br>Откровенность (39,5; 0)<br>Сила (39,5; 0)<br>Добро (39,5; 0)<br>Жизнь (39,5; 0)<br>Игры (39,5; 0)<br>Правда (39,5; 0)<br>Отношения (39,5; 0)<br>Доброта (39,5; 0)<br>Беззаботность (39,5; 0)<br>Интересы (39,5; 0)<br>Товарищ (39,5; 0)<br>Приключения (39,5; 0)<br>Принятие (39,5; 0) |

Анализ результатов изучения представлений о дружбе в разных возрастных группах позволил сделать следующие выводы:

- ядро представлений о дружбе закрепляется с раннего детства. Так, с возрастом в структуре ядра представлений остается неизменной ассоциативная диада «дружба-веселье»;
- с возрастом ядро представлений расширяется такими ассоциациями, как поддержка, доверие, уважение, опора, понимание, верность, помощь;
- во всех возрастах отмечается зависимость личностного отношения к дружбе от представления о ней.

Важным является и динамика ассоциации общения в представлении о дружбе. Так, «хранение секретов», основная ассоциация для возраста 6-12 лет, к следующему возрастному периоду уже оказывается в зоне периферии, а «общение», напротив, выходит из зоны потенциальных изменений в «ядро» и закрепляется там на протяжении всей жизни. Такие ассоциации, как «помощь», «верность» и «опора», которые находятся в зоне потенциальных изменений в период ранней зрелости, к периоду средней зрелости становятся «ядром» понимания дружбы. «Уважение», называемое респондентами в возрасте 20-25 лет, наоборот, к средней зрелости отходит в зону периферии и не так часто упоминается респондентами в старшем возрасте, видимо, «уважение» представляется имманентной и очевидной характеристикой дружбы во взрослом возрасте.

Анализ периферийной зоны позволяет заключить, что отдельные ассоциации остаются в этой зоне неизменно в течение жизни («уют», «откровенность», сила», «добро», «игры»).

Следующим методом исследования был анализ эссе «Что сформировало мое представление о дружбе?» и неструктурированное интервью для респондентов младшего возраста. В Таблице 5 представлены результаты ранжирования первых трех факторов формирования представлений о дружбе по результатам анализа эссе.

**Таблица 5.** Факторы формирования представлений о дружбе в разных возрастных группах

| Возраст респондентов / ранг | 12-19 лет         | 20-25 лет                                    | 26-64 лет  |
|-----------------------------|-------------------|--|--|
| Первое место                | Семья             | Личный опыт                                  | Семья  |
| Второе место                | Друзья и знакомые | Книги, «герои моего времени», яркие личности | Личная нравственная культура и саморазвитие; опыт социальных отношений |
| Третье место                |                   | Семья  | Искусство и культура (книги, фильмы, исторические события)             |

Интерпретируя полученные результаты, следует остановиться на семье, как факторе формирования первых представлений о дружбе. В школьном возрасте семья по-прежнему является наиболее референтным фактором социализации (школьники еще делятся с родителями историями о своей дружбе, обидах, ссорах и конфликтах, опираются на мнение семьи о способах своего поведения, доверяют мнению родителей и их опыту). В юношеском возрасте человек стремится к независимости и самостоятельности, избегает откровенных разговоров с родителями, нередко сомневается в их советах, старается опираться на свой опыт или опыт своих кумиров. В зрелом возрасте у человека стабилизируется нравственный уро-

вень представлений, его рефлексия выводит семью вновь на первое место в роли формирования представлений о дружбе. При этом в зрелом возрасте значительно расширяется общий список факторов. Приведем наиболее яркие примеры из эссе респондентов.

*«Я – поздний ребенок в семье, и мои первые понятия о дружбе сформировались под влиянием советских мультфильмов, которые мы смотрели вместе с родителями, потому что они их знали и любили. Такие герои, как Лыенок и Черепаха, Малыш, Енот и другие помогли мне стать добрым и отзывчивым человеком. И я живу под девизом: «Если друг не смеется, ты включи ему солнце, ты включи ему звезды, это просто» (19 лет).*

*«Я родился в семье офицера, а дружба для военных как присяга для Родины. Я с детства знал, каким надо стать другом» (17 лет).*

*«Мне бабушка говорила: «Осторожнее, всем доверять нельзя, всего рассказывать нельзя». Мне это очень помогает в жизни!» (23 года).*

*«Мое представление о дружбе складывалось в процессе общения, предательства, совместного интереса в ходе моего взросления» (21 год).*

*«Чем старше я становлюсь, тем больше я верю В. С. Высоцкому» (47 лет).*

Для респондентов подросткового и юношеского возраста важными являются позиции преданности и честности в дружбе. В этом возрасте, как наиболее сенситивном для развития межличностных навыков общения и взаимодействия, особенно остро стоят проблемы предательства, надежности, верности в дружеских отношениях. Подростки весьма болезненно переживают сложные отношения со сверстниками. Для респондентов взрослых групп дружба является положительным фактором, наличие которого часто воспринимается как некая константа, что осложняет возможность рефлексии представления о ней. Разумеется, для респондентов 6-12 лет ассоциативные ряды представлений о дружбе краткосрочны: в их ядре закреплено «веселье» и «хранение секретов», следовательно, в случае нарушения одного из «правил дружбы» сама дружба теряет ценность: *«Я перестану с ней дружить, если она расскажет мой секрет кому-нибудь»; «Если мне с ними весело, то я, конечно, буду с ними дружить!»*

### Дискуссионные вопросы

Результаты, полученные в ходе исследования социальных представлений о дружбе в разных возрастных группах, подтвердили выдвинутое предположение о зависимости представлений от социального и жизненного опыта человека, вместе с тем ядро представлений является относительно стабильным на протяжении всей жизни. Остаются открытыми вопросы зависимости представлений о дружбе от внешних социализирующих факторов, о влиянии социальной и культурной детерминации меняющегося мира. Кроме того, можно сделать вывод о неоднозначности семантического аспекта в ответах респондентов разного возраста и разной культуры и образования. Например, в работах М. В. Субботиной предлагается классифицировать дружбу по целевому назначению (Subbotina, 2022). Несмотря на то что в нашем исследовании мы не ставили задачу дифференцировать виды дружбы, данный аспект может также иметь существенный интерес в анализе представлений о дружбе.

В аналогичном исследовании, проведенном С. К. Летягиной в 2010 году, респонденты взрослой группы (35-45 лет) социальные представления о дружбе связывали с такими ассоциациями, как взаимопонимание, честность, взаимопомощь, взаимовыручка, общение и доверие. Респонденты группы молодых людей (16-17 лет) свои социальные представления о дружбе ассоциируют с взаимопо-

мощью, доверием, уважением, поддержкой, взаимопониманием, общением, надежностью (Letyagina, 2010). Таким образом, исследования С. К. Летягиной показали, что в течение десяти лет люди сместили взаимопонимание как ассоциацию о дружбе из ядра представления в периферическую систему. Возможно, причины такой трансформации также кроются в специфике современной социальной ситуации, обусловленной стремительным развитием информационного и виртуального взаимодействия.

### **Заключение**

Результаты изучения социальных представлений о дружбе в разных возрастных группах респондентов показали:

– во-первых, относительную стабильность ядра представлений, сохраняющегося на протяжении жизни человека. Данный вывод позволяет предполагать возможность формирования представлений о дружбе в детском возрасте в семье, наряду с другими общечеловеческими ценностями. Вопрос об актуализации данной проблемы у родителей, о степени важности данного вопроса в семейном воспитании не являлся предметом отдельного психолого-педагогического научного исследования. Решением данной педагогической задачи могут стать: а) обсуждение важности дружбы в процессе развития и социализации детей и подростков; б) создание информационных и методических массивов о дружбе; в) проведение дискуссий с подростками, совместный просмотр фильмов и других материалов, обсуждение книг, отражающих дружбу и т. п.;

– во-вторых, снижение доли значимости таких ассоциаций, как доверие, поддержка, взаимопонимание, бескорыстность и помощь, во всех анализируемых ассоциативных рядах говорит о некотором изменении в отношении ценности и значимости дружбы в целом. Разумеется, данный вопрос представляется сложным, но попытки его решения в ходе воспитательного воздействия в современном образовательном пространстве на всех уровнях образования все-таки вселяют надежду. Накопленный опыт предыдущих поколений в области искусства, литературы, кино и мультипликации, неблагодарно забытый, сможет оказать существенную помощь в разрешении данного противоречия;

– в-третьих, полученные результаты позволяют говорить о стабильности ядра представлений о дружбе в разных группах респондентов, что подтверждает научную надежность подхода и методики прототипического анализа, предложенных П. Вержесом. Интерпретация полученных результатов подтверждает гипотезу Н1 и отвергает гипотезу Н0.

Данная работа несет в себе важные и эмпирически доказанные результаты как для научного психологического сообщества, так и для практических психологов и педагогов, они позволят оказывать психолого-педагогическую помощь людям разных возрастов и в разных жизненных ситуациях с использованием социальной поддержки дружбы. Проведенное исследование и полученные результаты определили направления дальнейшей работы с большей детализацией возраста респондентов, аксиологического анализа и осмысления феномена дружбы, с применением других методов диагностики и обработки результатов.

#### *Комментарии:*

1) конфликтов интересов нет;

2) этические вопросы относительно участия респондентов в исследовании соблюдены, получено персональное согласие на участие, в том числе от родителей обучающихся до 18 лет. Соблюдение конфиденциальности обеспечивается отсутствием персональной информации о респондентах.

## Список литературы

- Абдулкадырова, А. Б. Факторы, влияющие на формирование и развитие ценностной картины мира человека // Язык и культура. – 2014. – № 12. – С. 147–150.
- Альперович, В. Д. Влияние противоречий отношений личности на трансформацию ее представлений о друге и враге // Северокавказский психологический вестник. – 2011. – Т. 9. – № 2. – С. 35–38.
- Ару, А. Семантические преобразования лексемы дружба в моделях концептуальной метафоризации // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета. – 2021. – Вып. 3 (55). – С. 9–22.
- Ару, А. Языковая репрезентация концепта «дружба» в русской речи: автореферат диссертации ... кандидата филологических наук : 10.02.01 / Ару Адем; [Место защиты: ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»]. – Нижний Новгород, 2022. – 26 с.
- Бауман, З. Индивидуализированное общество. – John Wiley & Sons, 2013. – 390 с.
- Дубовская, Е. М., Жернакова, Д. А. Сравнительный анализ понятий «реальной» и «виртуальной» подростковой дружбы // Новые психологические исследования. – 2022. – Т. 2. – № 3. – С. 110–133. – DOI:10.51217/npsyresearch\_2022\_02\_03\_06
- Кон, И. С. Дружба. – СПб: Питер, 2005. – 329 с.
- Лаптева, А. В. Возрастные особенности представлений о дружбе у детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.10 / Лаптева Анастасия Валерьевна; [Место защиты: Санкт-Петербургский государственный университет]. – Санкт-Петербург, 2019. – 333 с.
- Летягина, С. К. Социальные представления о дружбе в различных возрастных группах // Ученые записки. – 2010. – Т. 3. – № 11. – С. 56–61.
- Масгутова, М. Ф. Специфика реализации концептуального представления «дружба» в сознании языковой личности : автореферат диссертации ... кандидата филологических наук : 10.02.19 / Масгутова Марина Фаритовна; [Место защиты: ГОУ ВО «Челябинский государственный университет»]. – Челябинск, 2010. – 22 с.
- Минаева, Е. В., Лобанова А. А. Характерные особенности дружеских отношений в младшем школьном возрасте // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: Сб материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары, 2021. – С. 103–106.
- Мохова, Е. Е. Возрастная динамика представлений о друге и дружбе в младшем школьном возрасте : автореферат диссертации ... кандидата психологических наук : 19.00.13 / Мохова Екатерина Евгеньевна; [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова]. – Москва, 2004. – 25 с.
- Нышпора, М. А. Теоретико-методологическая концептуализация дружбы как комплекса форм социального взаимодействия: на примере студенческой дружбы: диссертация ... кандидата социологических наук: 22.00.01 / Нышпора Маргарита Андреевна; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»]. – Саратов, 2017. – 178 с.
- Смирнова, Н. Л. Типы социальных представлений об интеллектуальной личности // Социальные представления и мышление личности: материалы научной конференции. – М.: Изд-во Института психологии РАН. – 2002. – С. 129–139.
- Стогова, А. В. Феномен дружбы в представлениях и социальной практике европейских интеллектуалов XVII века : автореферат диссертации ... кандидата исторических наук : 07.00.03 / Стогова Анна Вячеславовна; [Место защиты: Центр интеллектуальной истории ин-та всеобщей истории РАН]. – Москва, 2001. – 23 с.
- Субботина, М. В. Феномен дружбы в контексте изучения социального благополучия // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2022. – Т. 22. – № 2. – С. 451–460. – DOI:10.22363/2313-2272-2022-22-2-451-460
- Филиппова, Г. Г. Психология материнства : учебное пособие для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 212 с.
- Юркова, Е. В. Проявление социальных представлений о дружбе в межличностных отношениях: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.05 / Юркова Елена Владимировна; [Место защиты: Российский государственный педагогический университет имени



А.И. Герцена]. – СПб., 2004. – 168 с.  
 Verges, P. L'Evocation de l'argent: Une methode pour la definition du noyau central d'une representation // Bulletin de Psychologie. – 1992. – Vol. XLV. – No. 405. – Pp. 203–209.

## References

- Abdulkadyrova, A. B. (2014). Factors influencing the formation and development of a person's value picture of the world. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 12, 147–150.
- Alperovich, V. D. (2011). Influence of contradictions of personality's relations on transformation of its representations about friend and enemy. *Severokavkazskij psihologicheskij vestnik – North Caucasian Psychological Bulletin*, 9(2), 35–38.
- Aru, A. (2021). Semantic transformations of the lexeme friendship in models of conceptual metaphorisation. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta – Nizhny Novgorod Linguistics University Bulletin*, 55, 9–22.
- Aru, A. (2022). Linguistic representation of the concept of “friendship” in Russian speech [PhD Dissertation, Lobachevsky National Research Nizhny Novgorod State University]. [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_011030349/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_011030349/) (000199\_000009\_011030349)
- Bauman, Z. (2005). *The individualised society*. John Wiley & Sons.
- Dubrovskaya, E. M., & Zhernakova, D. A. (2022). Comparative analysis of the concepts of ‘real’ and ‘virtual’ adolescent friendships. *Novye psihologicheskie issledovaniya – New psychological research*, 2(3), 110–133. [https://doi.org/10.51217/npsyresearch\\_2022\\_02\\_03\\_06](https://doi.org/10.51217/npsyresearch_2022_02_03_06)
- Filippova, G. G. (2002). *The psychology of motherhood*. Yurait.
- Kon, I. S. (2005). *Friendship*. Piter.
- Lapteva, A. V. (2019). *Age-related features of ideas about friendship among children and adolescents with disabilities* [PhD Dissertation, St. Petersburg State University]. [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_008589918/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_008589918/) (000199\_000009\_008589918)
- Letyagina, S. K. (2010). Social Conception about Friendship in Different Age Groups. *Uchenye zapiski – Scientific notes*, 3(11), 56–61.
- Masgutova, M. F. (2010). *The specifics of the implementation of the conceptual concept of “friendship” in the consciousness of a linguistic personality* [PhD Dissertation Chelyabinsk State University]. [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_004616426/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_004616426/) (000199\_000009\_004616426)
- Minaeva, E. V., & Lobanova, A. A. (2021). Characteristic features of friendship relations at the younger school age. In *Pedagogy, psychology, society: from theory to practice* (pp. 103–106). Cheboksary.
- Mokhova, E. E. (2004). *Age dynamics of ideas about each other and friendship in primary school age* [PhD Dissertation, Lomonosov Moscow State University]. [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_002664395/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002664395/) (000199\_000009\_002664395)
- Nyshpora, M. A. (2017). *Theoretical and methodological conceptualization of friendship as a complex of forms of social interaction* [PhD Dissertation, Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky] [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_008712990/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_008712990/) (000199\_000009\_008712990)
- Smirnova, N. L. (2002). Types of social representations of intellectual personality. In *Social perceptions and personality thinking: Conference Proceedings* (pp. 129–139). Institut psihologii RAN.
- Stogova, A. V. (2004). *The phenomenon of friendship in the ideas and social practice of European intellectuals of the XVII century* [PhD Dissertation, Center for Intellectual History of the Institute of Universal History of the Russian Academy of Sciences]. [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_002310906/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002310906/) (000199\_000009\_002310906)
- Subbotina, M. V. (2022). The phenomenon of friendship in the social well-being study. *Vestnik RUDN. Seriya: Sociologiya – RUDN Journal of Sociology*, 22(2), 451–460. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2022-2-451-460>
- Verges, P. (1992). L'Evocation de l'argent: Une methode pour la definition du noyau central d'une representation. *Bulletin de Psychologie*, 45(405), 203–209.
- Yurkova, E. V. (2004). *The manifestation of social ideas about friendship in interpersonal relations* [PhD Dissertation, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University] [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_002665941/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002665941/) (000199\_000009\_002665941)

УДК 371.3, 316.776

## Образовательный видеоблогинг: поиски смыслов и концептуализация понятий

Александра Г. Филипова<sup>1</sup>, Варвара Р. Малахова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Владивостокский государственный университет, Владивосток, Россия

E-mail: alexgen77@list.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7475-1961>

<sup>2</sup> Владивостокский государственный университет, Владивосток, Россия

E-mail: vareffka@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1663-6340>

DOI: 10.26907/esd.19.4.17

EDN: WUAZPT

Дата поступления: 29 февраля 2024; Дата принятия в печать: 6 декабря 2024

### Аннотация

Актуальность исследования образовательного видеоблогинга определяется стремительным распространением технологий онлайн-обучения. Видеоблоги встраиваются в онлайн-курсы или являются самостоятельным образовательным продуктом в виде канала учителя, снимающего видео по своему предмету, помогают в самообучении, построении индивидуальных образовательных маршрутов.

Целью работы является изучение концептуальных основ и смыслов в предметном поле образовательного видеоблогинга. Задачи исследования предполагают определение преимуществ и ограничений использования видеоблогов на основе анализа англоязычных публикаций. Поисковые запросы в ведущих базах данных позволили сформировать массив публикаций. Знакомство с содержанием статей и/или их аннотаций наполняло смыслами три подхода к интерпретациям: видеоблогинг как образовательная технология, как средство коммуникации и как способ продвижения имиджа учителя. К результатам можно отнести: а) выделение дополнительного смысла образовательного блогинга как инструмента рефлексии обучающихся и учителей, б) акцент на профессиональной идентичности учителей, ведущих блоги. Образовательный блогинг выходит за рамки формального образования как содержательно, так и по форме подачи материала. Эксперименты в данной области открывают возможности для когнитивного развития обучающихся, для реализации информационной и коммуникативной задач, а также для мотивации учащихся.

Разные типы образовательных видеоблогов рассматриваются как инструменты организации обучения и самообучения. Видеоблоги как средство самопрезентации трансформируются в инструмент саморефлексии педагога и обучающегося. Видеоблогинг как способ продвижения имиджа педагога преобразуется в направлении развития профессионального сообщества, формирования цифровой грамотности и цифровой идентичности.

**Ключевые слова:** образовательный видеоблогинг, видеоблог, YouTube, цифровизация образования, учитель.

# Educational Video Blogging: Search for Meanings and Conceptualization of Concepts

Alexandra Filipova<sup>1</sup>, Varvara Malakhova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Vladivostok State University, Vladivostok, Russia

E-mail: alexgen77@list.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7475-1961>

<sup>2</sup> Vladivostok State University, Vladivostok, Russia

E-mail: vareffka@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1663-6340>

DOI: 10.26907/esd.19.4.17

EDN: WUAZPT

Submitted: 29 February 2024; Accepted: 6 December 2024

## Abstract

The relevance of the study of educational video blogging is determined by the rapid spread of online learning technologies. Video blogs are embedded in online courses or are an independent educational product in the form of a teacher's channel filming videos on their subject, helping in self-study, building individual educational routes.

The purpose of the article is to study the conceptual foundations and meanings in the subject field of educational video blogging. The objectives of the study involve highlighting the advantages and limitations of using video blogs based on the analysis of English language publications.

Search queries in leading databases made it possible to form an array of publications. Familiarization with the content of articles and / or their annotations filled three approaches to interpretations with meaning - video blogging as an educational technology, as a means of communication, and as a way to promote the image of a teacher.

The results of the article were the allocation of an additional meaning of educational blogging as a tool for reflection of students and teachers, as well as an emphasis on the professional identity of teachers who blog. Educational blogging goes beyond formal education both in content and in the formats of presentation of material. Experiments in this area demonstrate the possibilities for cognitive development of students, implementation of information and communication tasks, as well as a motivational effect.

Different types of educational video blogs are considered as tools for organizing training and self-study. Video blogs as a means of self-presentation are transformed into a tool for self-reflection of the teacher and the student. Video blogging as a way to promote the image of a teacher is transformed in the direction of developing a professional community, forming digital literacy and digital identity.

**Keywords:** pedagogical video blogging, video blogging, digital storytelling, YouTube, digitalization of education, teacher.

## Введение

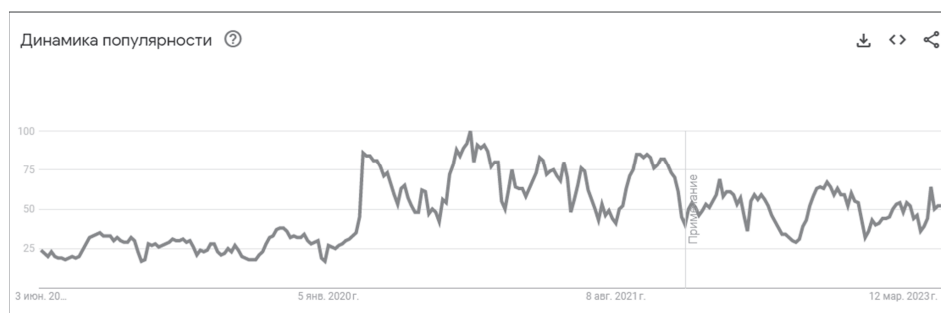
Пандемия COVID-19 простимулировала интенсификацию процесса цифровизации современного образования на разных ступенях обучения. Российские учителя, впервые столкнувшиеся с форматом онлайн-обучения, в большинстве своем оказались не готовы к такому внезапному переходу. Об этом свидетельствуют, в частности, исследования ФОМ (Oslon et al., 2022). Во время самоизоляции учителя в качестве одного из возможных форматов подачи материала учащимся использовали ссылки на видеоролики и образовательные платформы и сами снимали видео.

В 2022 году Министерство просвещения РФ приняло решение о создании общественного совета учителей-блогеров, задачами которого стало обсуждение вопросов, касающихся системы образования, а также разработка мер и инициатив,

направленных на повышение престижа педагогической профессии<sup>1</sup>. Данный совет реализовал ряд мероприятий, направленных на повышение квалификации педагогов и развитие системы инклюзивного образования. В 2023 году он был преобразован во Всероссийское сообщество наставников и просветителей<sup>2</sup>.

Российские образовательные учреждения в своей работе руководствуются Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 02.08.2022 № 653 «Об утверждении федерального перечня электронных образовательных ресурсов, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования».

Об актуализации цифровых средств обучения свидетельствует динамика поисковых запросов по данным сервиса Google Trends за период 2015-2023 гг. Как видно из Рисунка 1, всплеск поисковых запросов, связанных с цифровым обучением, фиксируется начиная с 5 января 2020 года.



**Рисунок 1.** Динамика поисковых запросов «e-learning» за последние 5 лет по всему миру

Как платформа для размещения обучающих видео часто используется YouTube. Согласно статистическим данным, представленным YouTube, в 2023 году ежедневно просматривался 1 млрд часов видеоконтента. Каждую минуту пользователи YouTube загружают более 500 часов видео на YouTube, и 2 млрд зарегистрированных пользователей посещают данный видеохостинг ежемесячно<sup>3</sup>; 41% россиян используют YouTube каждый день, по данным за октябрь 2022 года охват составил 50,5 млн пользователей в день. YouTube занимает 2-е место в рейтинге самых популярных сайтов России<sup>4</sup>.

YouTube также рекомендовал себя как дополнительная обучающая платформа, работающая по запросу. Более того, многие люди используют YouTube как источник информации по вопросам, касающимся науки, технологий и медицины (Duncan et al., 2013).

<sup>1</sup> «Общественный совет при Минпросвещения поддержал идею создания Совета учителей-блогеров» URL: <https://edu.gov.ru/press/5259/obschestvennyy-совет-pri-minprosveshcheniya-podderzhal-ideyu-sozdaniya-soveta-uchiteley-bloggerov/>

<sup>2</sup> Официальная группа Всероссийского сообщества наставников-просветителей - [https://vk.com/nastavniki\\_prosvetiteli](https://vk.com/nastavniki_prosvetiteli)

<sup>3</sup> Hale, J. More Than 500 Hours Of Content Are Now Being Uploaded To YouTube Every Minute. – 2019. URL: <https://www.tubefilter.com/2019/05/07/number-hours-video-uploaded-to-youtube-per-minute/>

<sup>4</sup> Бегин, А. Статистика YouTube в 2023 году. – 2023. URL: <https://inclient.ru/YouTube-stats/> (дата обращения: 03.07.2023г.).

Рядом исследователей отмечается усиление образовательного потенциала видеохостинга YouTube. Также отдельные исследователи обращают внимание на рост неинституционального сегмента образовательного видеоблогинга (Baum & Markham, 2009). В качестве примера можно привести один из самых успешных немецких каналов образовательных видео на YouTube с общим числом просмотров более 350 миллионов – «simpleclub»<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/user/thesimplemaths>. На YouTube simpleclub ведут двенадцать каналов по различным направлениям, наиболее популярные из них – математика, биология, химия, история, физика, география. Как пишет N. Girgla, у основателей simpleclub появилась идея создавать образовательные видео, когда они были в выпускном классе школы и искали образовательные видео для себя. Поиск затруднялся тем, что содержание и подача большинства видео были скучными и пресными<sup>6</sup>. В результате они стали снимать свои собственные видео и пытались объяснять вещи так, как если бы они объясняли их другу<sup>7</sup>. Другой пример – американский канал YouTube «CrashCourse», имеющий в общей сложности около 11,6 млн подписчиков<sup>8</sup>.

В то же время можно констатировать рост интереса к использованию YouTube как транслятора формального образования и, соответственно, рост количества исследований в данной области (Burns et al., 2020; Mahasneh et al., 2021). Российские учителя активно осваивают технологии онлайн-обучения, ведут блоги. В рейтинге, подготовленном в 2023 году информационно-аналитическим интернет-порталом «МИР24», отмечаются Youtube-каналы Петра Земскова – учителя математики и геометрии, Андрея Федотова – учителя английского языка, Николая Милованова – учителя математики и физики<sup>9</sup>.

Массовые опросы подтверждают значимость видеоформата подачи учебного материала, размещаемого на YouTube. Так, опрос более 800 немецких подростков в 2019 году показал, что примерно 50 % учащихся считают YouTube «важным» или «очень важным» для своих школьных занятий. Эти учащиеся сообщили, что они использовали YouTube для просмотра учебного контента, который не был понят в классе, для поиска информации и объяснений при выполнении домашних заданий, для подготовки к тестам и экзаменам, а также в качестве общего источника знаний (Rat für Kulturelle Bildung, 2019). Это перекликается с данными отечественных исследований (Filipova & Bukhtiyarova, 2023; Skrypnikova & Filipova, 2023).

Образовательный видеоблогинг может решить задачи персонализации учебного материала, повысить мотивацию школьников и студентов к обучению, расширить возможности обучения за счет гибкости и интерактивности и таким образом эффективно дополнить традиционные методы обучения. Помимо обучения образовательный видеоблогинг, согласно нашей гипотезе, может реализовать коммуникацию между учителями и обучающимися, а также способствовать популяризации образования и продвижению педагогической профессии.

<sup>5</sup> TheSimpleClub. - 2019. URL: <https://simpleclub.com/de/p/unlimited-basic/>.

<sup>6</sup> Girgla N. Wir wollten etwas Lockeres machen. YouTuber von Simple Club. Rhein-Neckar-Zeitung. – 2019. – URL: [https://www.rnz.de/nachrichten/mosbach\\_artikel,-YouTuber-von-simple-club-wir-wollten-etwas-lockeres-machen\\_-arid,444817.html](https://www.rnz.de/nachrichten/mosbach_artikel,-YouTuber-von-simple-club-wir-wollten-etwas-lockeres-machen_-arid,444817.html).

<sup>7</sup> Beacker L. Nachhilfe von den Kumpels aus dem Internet. Lernvideos von YouTube-Stars. – 2016. – URL: Available at: <https://www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/buero-co/YouTube-stars-bieten-erfolgreiche-nachhilfevideos-14569699.html>.

<sup>8</sup> YouTube. CrashCourse. – 2020. – URL: <https://www.YouTube.com/user/crashcourse>.

<sup>9</sup> Ученье – в сеть: пять популярных учителей-блогеров <https://mir24.tv/articles/16542928/uchene-v-set-pyat-populyarnyh-uchitelei-blogerov>.

С развитием образовательного видеоблогинга возникает необходимость в систематическом исследовании. Настоящее исследование направлено на выявление особенностей, вызовов и перспектив трех подходов: видеоблогинга как технологии обучения, как средства коммуникации между учителями и учащимися, как инструмента продвижения профессии учителя и совершенствования педагогического мастерства.

Теоретический и практический результат исследования заключается в анализе англоязычных публикаций на тему образовательного видеоблогинга и выделении ключевых концептов данной предметной области, в осмыслении преимуществ и ограничений использования образовательных видеоблогов в школе. Материалы зарубежных исследований приводят данные об эффективности образовательных блогов не только в работе со школьниками, но и в подготовке будущих учителей, в воздействии на их профессиональную мотивацию. Важными особенностями образовательного видеоблогинга являются рефлексивность и интерактивность.

### **Подходы, лежащие в основе исследования**

Предварительно нами были обозначены три основных подхода в интерпретации видеоблогинга в педагогическом контексте: видеоблогинг как средство/технология обучения, видеоблогинг как средство коммуникации учителя и учащегося и видеоблогинг как средство продвижения профессии учителя, совершенствования педагогического мастерства. Сразу заметим, что большинство публикаций, отобранных в рамках настоящего обзора, подготовлены в русле первого подхода. Оставшиеся интерпретации, как правило, не выделяются исследователями в качестве отдельных, самостоятельных предметов изучения, а вплетены в общий контекст цифровизации образовательного процесса (e-learning), подготовку будущих учителей (Filipova et al., 2023).

### **Этапы исследования**

Для создания поисковых запросов в рамках нашего исследования, мы воспользовались ресурсами, такими как Science Direct, ResearchGate и Google Scholar. Наши запросы включали выражения «educational video blog» и «educational vlog». Мы также проводили отбор публикаций, которые содержат слово «blog» вместе с одним из следующих: «teacher», «education», «school», «student» в названии, аннотации или ключевых словах.

После создания предварительного списка публикаций мы применяли следующие критерии отбора: 1) тема напрямую связана с образованием, формальным или неформальным, а также с видеоблогингом; 2) статья написана на английском языке; 3) публикация представляет собой журнальную статью, главу из книги, диссертацию или материалы конференции; 4) текст работы находится в открытом доступе.

Из изначального набора в 246 статей были отобраны 135, соответствующие установленным критериям. В процессе анализа были исключены те статьи, которые не включали исследование видеоблогов в учебном контексте. Кроме того, в результате анализа мы выявили новые направления исследования, такие как «цифровая идентичность» и «цифровой сторителлинг», а также рефлексии, что расширило смысловое поле изучения образовательного видеоблогинга.

### **Методы исследования**

Систематический обзор литературы путем поиска и отбора англоязычных публикаций по теме образовательного видеоблогинга в Science Direct, ResearchGate и Google Scholar позволил собрать массив из 135 публикаций.



К собранным публикациям применялся метод качественного анализа – глубокий анализ отдельных статей и их выводов. Это помогло понять концептуальные основы и дополнительные смыслы видеоблогинга.

Для сопоставления различных типов образовательных видеоблогов и их функций в контексте формального и неформального образования использовался метод сравнительного анализа. Метод анализа тенденций позволил проследить изменения в интерпретациях образовательного видеоблогинга на основе собранных материалов.

Все методы позволили сформировать комплексное представление о состоянии и перспективах образовательного видеоблогинга, а также исследовать его значение в современном образовательном контексте.

## Результаты

### *Блог как технология обучения и средство коммуникации*

В публикациях приводятся классификации видеоблогов по разным основаниям. По составу авторов типологизируются блог преподавателя (tutor blog), личный блог студента (learner blog), блог учебной группы (class blog). По форме выделяют макроблог – блог, включающий в себя большой объем учебной информации; микроблог – блог с краткими записями, содержательным компонентом которого выступают небольшие текстовые заметки, картинки, цитаты, ссылки, видео (Andresen, 2005). Также блоги классифицируются по степени включенности в процесс обучения, по типу содержащихся мультимедийных файлов, по правоотношениям внутри блога (возможность принимать участие в обсуждениях, публиковать сообщения) (Andreev, 2001).

Блог может использоваться как инструмент для организации индивидуальной или групповой работы, в публикациях часто можно встретить деление блогов на персональные и коллективные (например, школьные). Второй вид блогов, по-видимому, наиболее востребован именно как технология обучения, поскольку, с одной стороны, он может быть использован как электронный журнал/дневник для фиксации учеником собственных размышлений по поводу учебного материала, в т. ч. в форме докладов и презентаций, подготовленных на его основе (Armstrong et al., 2004). А с другой – стимулирует творчество и групповые взаимодействия как в процессе создания видео, так и в ходе его анализа. В этом случае можно интерпретировать учебный (школьный) блог как средство обучения, созданное школой, где учителя являются основными поставщиками информации и создателями контента (Chen et al., 2015).

Это, в свою очередь, сближает блог с образовательными платформами. На образовательных платформах хранятся обучающие материалы, осуществляется коммуникация между педагогами и обучающимися. В педагогической литературе можно встретить описание разных образовательных платформ, дифференцируемых в зависимости от предметной области, таких как Blogger.com (Rashtch et al., 2010), Learner's Digest Blog (Quadir et al., 2022) и др. На некоторых платформах блоги / видеоблоги выступают одним из форматов подачи информации.

M. Laanpere, K. Pata, P. Normak описали происходящий сдвиг поколений в системах технического обучения (TEL), утверждая, что закрытые и статичные системы управления обучением, принадлежащие второму поколению, будут заменены на открытые и развивающиеся экосистемы цифрового обучения третьего поколения (web 3.0) (Laanpere et al., 2014). Технологическую основу современного образования составляют системы управления обучением (LMS) и системы управления курсами (CMS).

H. Coates, R. James, G. Baldwin указывают на такие особенности LMS, как сочетание синхронной и асинхронной связи (объявления, электронная почта, чаты, рассылки, сервисы для обмена мгновенными сообщениями, дискуссионные форумы); разработка и доставка контента (учебные ресурсы, репозитории учебных объектов, ссылки на интернет-источники); проведение формирующего (в процессе обучения) и итогового оценивания учащихся (тестирование разных видов, совместная работа, обратная связь); управление классами и пользователями (регистрация, зачисление, расписание, управление деятельностью студентов и электронным рабочим временем) (Coates et al., 2005).

Блог в контексте школьного обучения исследуется психологами. Последние проводят эксперименты по выявлению специфики обучения посредством блогинга. К примеру, эксперимент, описанный Delgado и др. на выборке из 188 учащихся младших классов двух испанских школ, был направлен на сопоставление влияния ведения заметок при обучении через текст и через блог. Было выявлено, что ведение заметок помогало лучше понимать материал при использовании текста, при этом изучение материала через видеоблог позволяло учащимися выделять больше главных идей (Delgado et al., 2022).

S. Kohler и T. Dietrich сравнивают ситуации использования образовательных видео учителями в классе и их самостоятельного просмотра учащимися на YouTube. Исследователи пришли к выводу, что образовательные видео более эффективны тогда, когда обучающиеся могут обсуждать их с другими или непосредственно, или через комментарии к видео, составление отзывов, запросы новых тем (Kohler et al., 2021).

Karamina с соавторами делают заключение о том, что 10-20-минутные видео позволяют учащимся лучше концентрироваться на образовательном контенте. Также сделаны выводы о том, что использование обучающих материалов на основе видеоблогов YouTube при обучении IPS (общественные науки) в 8-м классе сделало занятия более эффективными и увлекательными, учителя активнее использовали метод проблемного обучения (PBL) (Karamina et al., 2020).

Блог используется для публикации материалов (докладов, презентаций, проектов) студентами. В этом случае обучающиеся имеют возможность не только совершенствовать свои письменные навыки, делиться своими результатами, идеями, размышлениями, но и получать обратную связь от сверстников и педагогов (Bartlett-Bragg, 2003).

Zahn с соавторами приводят в качестве примера удачного использования мультимедийных элементов школьные уроки дизайна. В эксперименте участвовали 24 пары учащихся, использующих два вида инструментов для создания видео. Первый вид – усовершенствованный видеоинструмент WebDiver, поддерживающий функции сегментации, редактирования и комментирования, второй – обычная программа для воспроизведения видео. Видеоинструмент WebDiver позволил учащимся «погрузиться» в видео, выбирать, редактировать и реорганизовывать сегменты для общения с аудиторией или для анализа, сравнения, аннотирования в целях критического осмысления. Данная программа оказалась более эффективной для понимания учащимися темы, формирования у них когнитивных навыков, создания качественных дизайнерских продуктов, а также взаимодействия в парах (Zahn et al., 2010).

По мнению M. Liu, блоги на основе видео обладают большим потенциалом для повышения успеваемости учащихся, поскольку они предоставляют учащимся больше возможностей для онлайн-обучения, взаимодействия со сверстниками и совершенствования навыков устной презентации (Liu, 2016).

Большое количество англоязычных публикаций посвящено описанию результатов педагогических экспериментов с включением видеоблогов в образовательный процесс. В публикации S. Ahmed описаны результаты применения шкалы оценивания эффективности обучения в контрольной и экспериментальной группах, сформированных из 12 студентов-преподавателей 4-го курса EFL (английский как иностранный язык) педагогического факультета Суэцкого университета. Участники экспериментальной группы прошли обучение видеоблогингу и создали групповой видеоблог. На протяжении семестра они снимали себя на видео во время педагогической практики и выкладывали видео, отражали свои успехи в обучении в видеоклипах, а также комментировали работу друг друга. После эксперимента обеим группам была предложена шкала оценки педагогической самоэффективности. Статистический анализ показал значительное улучшение оценки самоэффективности обучения между предварительным и последующим тестами в экспериментальной группе, в то время как в контрольной группе существенных изменений не было зафиксировано (Ahmad, 2014).

Про мотивационный эффект использования видеоблогов говорит Cofield, сравнивая успешность онлайн-обучения студентов младших курсов бакалавриата Университета Монтевалло. Ему удалось зафиксировать мотивационный эффект, проявившийся в возможности инструкторов добавить «личное присутствие на занятиях» и содействовать «построению онлайн-комьюнити» (Cofield, 2001).

Блоги можно рассматривать и как средство самообучения. Перевернутый класс Salman Khan<sup>10</sup> иллюстрирует возможности использования видеоблогов в образовательном процессе, не прекращающегося и за стенами школы. Videоблоги облегчают процесс самообучения и стимулируют интерес учащихся посредством использования техники «думай вслух» (Taşlıbeyaz, 2019).

Образовательный видеоблогинг выступает базой для развития неформального образования с персонализацией процесса обучения и нивелированием доминирующего эффекта институциональной структуры, где учащиеся начинают играть активную роль в процессе обучения и заниматься его регуляцией.

### *Рефлексия в блогинге*

Барлетт-Брегг, описывая пятиэтапный процесс ведения блога обучающимся, делает акцент на рефлексии. Учащиеся заводят блог и фиксируют учебные события, в т. ч. выражая свои чувства, эмоции и оценивая полученный опыт. На этапе «рефлексивного монолога» они начинают осознавать весь спектр рефлексивного процесса. Постепенно студенты находят свой стиль самовыражения, предполагаемую аудиторию и переходят на стадию «рефлексивного диалога». На завершающем этапе обучающиеся переходят от публикации знаний к их осмыслению, начинают читать блоги друг друга, делать комментарии, делиться своим опытом и мнением, предоставляют другим возможность учиться, создавая «артефакты знаний» (Bartlett-Bragg, 2003, p. 6).

Рефлексия как метод работы с детьми посредством создания видеороликов описан в проекте ЭМО («экологичное мгновенное отражение»). Проект был реализован авторами в летнем лагере неформального обучения школьников науке, технологиям, инженерии и математике (STEM). Rose и соавторы использовали видеоразмышление на уроках с учащимися 9-х классов, чтобы помочь им оценить себя и сам процесс обучения. Авторы собрали некоторые эпизоды видеоразмышлений и организовали совместный просмотр итогового видео в последний день лагеря.

<sup>10</sup> <https://support.khanacademy.org/hc/en-us/articles/202483180-What-is-the-history-of-Khan-Academy>

Добавление видео в процесс размышления, по их мнению, обеспечило подлинную рефлексивную практику (Rose et al., 2016).

В исследовании Bower с соавторами ответы студентов на вопросник, посвященный рефлексии, показали, что видеоразмышления способствовали улучшению презентационных способностей обучающихся. Респонденты также сообщили о снижении коммуникативной тревожности и повышении уверенности в себе в результате использования системы Video Reflection (Bower et al., 2011).

Рефлексия очень важна в блогинге как для детей, так и для взрослых, создающих видеоконтент, в том числе учителей. Применение видеорефлексии повышает коммуникативную компетентность будущих педагогов.

Исследование участников программы подготовки будущих учителей (57 участников, 2007-2008 гг.) в Шведском университете показало значимость рефлексивного диалога посредством ИКТ для поддержки коммуникации, таких как цифровые портфолио, блоги, видеоматериалы и видеоконференции. Авторами делается вывод о поддержке индивидуальной рефлексии и критического мышления через ведение образовательных блогов в контексте педагогического образования (Granberg, 2010).

Через блогинг реализуется внимание к чувствам, переживаниям, мнению обучающегося. К примеру, опрос учителей турецкого языка показал, что они выделяют следующие возможности использования блога в образовательном процессе: «студенты могут выражать себя, свою позицию в различных ситуациях / в разное время», «мысли и чувства могут быть представлены как благо», «обеспечивается передача мыслей и чувств аудитории». Данные утверждения поддержало большинство респондентов-учителей. Одним из наиболее популярных ответов на вопрос о целях использования блогов на уроках турецкого языка стал еще один конструктивный посыл: «предоставить студентам возможность выражать собственное мнение» (Аксау, 2012, р. 1656).

Согласно Brune, использование блогов в школах позволяет поддерживать сопричастность и выбор, публичное обсуждение, коллективное обучение и многое другое (Brune, 2008). Блоги отлично подходят для запроса критики и размышлений от студентов в силу их динамичного характера.

Образовательный блогинг выводит на переосмысление роли и места школы в системе социальных институтов и ее опосредующего влияния на дальнейший процесс обучения и профессионализацию выпускников. Richardson трактует школу как узел «в более крупных, расширяющихся сетях личного обучения», она «помогает студентам создавать, редактировать и участвовать в их собственных сетях обучения» (Richardson, 2011, р. 67). Это значит, что, покидая школу, выпускники продолжают поддерживать сети обучения, выстраивать эффективные коммуникации.

#### *О-блоги как инструмент продвижения педагогической профессии*

Зарубежные исследования демонстрируют подход к изучению блогосферы как среды для формирования/поддержания профессиональной идентичности учителей, а также среды для профессионального развития, обмена опытом и методическими разработками. Блог – это одна из интерактивных онлайн-платформ, обычно используемых учителями для взаимодействия со своими коллегами (Filipova & Bukhtiyarova, 2023).

Исследователи пишут про множественную идентичность современного учителя, приводя в качестве примера цифровую идентичность или идентичность учителя-videоблогера (Aran et al., 2013; Brown & Heck, 2018). R. Brown и D. Heck (2018) отмечают, что в процессе взаимодействия с коллегами и учениками учителя при-

обретают «множественную идентичность». Она формируется во многом благодаря тому, что учителя выставляют образ себя на всеобщее обозрение и обсуждение. О. Aran с соавторами (2013) исследовали цифровую идентичность видеоблогеров через различные способы оформления видео: редактирование, количество кадров, количество движения. Они показали, что наибольшее количество просмотров набрал стиль видеоблогинга с активными и прошедшими предобработку (включение нарезки кадров, текстового и звукового сопровождения картинки, визуальных эффектов и т. д.) видео. В то же время разговорные видео без использования или с незначительным использованием дополнительных эффектов и средств подачи материала, с меньшей долей визуального ряда и меньшим количеством кадров просматривались реже. Таким образом, цифровую идентичность учителя, ведущего свой видеоблог, можно определить как совокупность разных способов оформления и подачи видео, отражающих личностные характеристики блогера.

S. Mavridi пишет о том, что цифровая идентичность представляет собой всю информацию, касающуюся образа личности, выкладываемую в интернет<sup>11</sup>. Проявляя себя в сети Интернет, каждый получает возможность «иметь голос», формировать сообщества и осознанно строить свою идентичность и свои роли. По мнению автора, именно блог помогает ей совершенствоваться как педагогу.

Среди прочих навыков от современных учителей требуется формирование навыка цифрового сторителлинга. Многие исследования свидетельствуют о том, что запись образовательного видео требует от учителя продолжительной предварительной подготовки, написания сценария и пр. Akdemir подчеркивает, что процессы планирования и проектирования в режиме онлайн-образования требуют больше времени и технологических знаний, чем в традиционном образовании (Akdemir, 2008).

E. Varan, рассуждая о возможностях видеоблогинга как образовательного инструмента, заключает, что «использование видеоблогов для цифрового сторителлинга может стать одним из способов побуждения сильных студентов к участию в проектах, связанных с созданием электронных портфолио» (Varan, 2007, p. 15). Цифровой сторителлинг рассматривается как мощный метод привлечения студентов и преподавателей к рассказыванию своих историй с помощью мультимедийных технологий.

Некоторые исследования содержат рекомендации по продвижению образовательного видеоблогинга. Они, с одной стороны, касаются технической стороны видеоблогинга, таких его характеристик, как качество видео и аудио, использование анимационных и визуальных эффектов, продолжительность ролика. А с другой – выводят на профессионализм видеоблогера в определенной области и его педагогические компетенции (Moghavvemi et al., 2018).

#### *Вызовы образовательного видеоблогинга*

Образовательный видеоблогинг несет в себе определенные ограничения использования контента:

1. Риск некачественного контента. Chintalapati и Daruri подчеркивают, что, несмотря на удобство использования YouTube для образовательных целей, существует опасность несоответствия контента дидактическим стандартам и школьным программам. Создание видеоконтента не только профессионалами, но и неспециалистами может привести к появлению материалов, которые не соответствуют высоким требованиям образовательной эффективности (Chintalapati & Daruri, 2017).

<sup>11</sup> Mavridi S. Digital identity: The promises & perils of existing online. URL: <https://sophiamavridi.com/digital-identity-the-promises-perils-of-existing-online/>



2. Проблемы самообучения и достоверности данных. Исследования подчеркивают необходимость более глубокого изучения способности учащихся различать надежные и ненадежные онлайн-ресурсы. Результаты исследования Kingsley и соавторов указывают на отсутствие у учащихся необходимых навыков и подготовки для оценки и использования фактических данных из онлайн-ресурсов для самообучения (Kingsley et al., 2011).

3. Необходимость управляемого обучения. Работа Shoufan предлагает результаты тематического анализа публикаций об образовательном потенциале YouTube. Выводы исследования говорят о том, что YouTube является богатым и интересным источником учебного контента. Однако, учитывая проблемы и риски видеохостинга, подчеркивается необходимость управляемого обучения, где учителя создают или отбирают контент, интегрируя его в образовательный процесс (Shoufan et al., 2022), в том числе обращаясь к системам управления обучением.

Образовательный видеоблогинг на YouTube предоставляет много возможностей для обучения, но для максимальной эффективности требуется внимательное управление качеством контента и развитие учебных навыков у его потребителей. Управляемое обучение, где профессионалы занимаются созданием и отбором контента, может стать ключевым решением для преодоления вызовов и обеспечения высокого уровня образовательной ценности видеоблогинга.

### **Дискуссионные вопросы**

Сложность изучения видеоблогосферы заключается в ее изменчивости. Lankshear и Knobel идентифицируют 15 различных видов блогов и отмечают, что последние продолжают мутировать и гибридизироваться. Исследователи связывают развитие блогов со сменой Web-1 на Web-2, переходом от веба, ориентированного исключительно на чтение, к социальному, партисипаторному. Данная типология дает широкое описание различных социальных целей, отраженных в блогосфере (Lankshear & Knobel, 2007). В этом смысле видеоформат подачи информации существенно сближает видеоблог с видеоподкастами или стрим-лекциями. Образовательная составляющая видеоблогинга стирает границу между персональными блогами и учебными блогами, образовательными платформами. Возникает необходимость концептуального разграничения понятий.

В ряде исследований стирается граница между блогом педагога и его сайтом. К примеру, Л. С. Науменко в своей работе определила блог педагога как «веб-сайт учителя, созданный и используемый им же, позволяющий размещать текстовую, числовую, графическую, звуковую и видео информацию в целях осуществления информационного взаимодействия между участниками образовательного процесса» (Naumenko, 2014) Создание персонального сайта позволяет педагогу презентовать свой опыт, получить навыки дистанционных форм работ с учениками, повысить уровень своей ИК-компетентности, что является одним из важных элементов уровня квалификации современного педагога.

Под профессиональным образовательным видеоблогом нами понимается видеоблог, который транслирует обучающий контент, предполагает личный вклад автора в создание видео, обязательно содержит информацию о профессиональной принадлежности автора к сфере образования (школьный учитель, преподаватель профессионального образовательного учреждения и пр.).

### **Заключение**

Изучение источников по проблеме исследования продемонстрировало активное использование видеоблогов в образовательном процессе. В интернет-про-



странстве идет процесс развития и гибридизации видеоблогов. Школьные учителя и преподаватели других образовательных институций обращаются к блогингу преимущественно как технологии обучения и коммуникации с аудиторией. Важное смысловое наполнение блогинга как образовательной технологии связано с рефлексией посредством самонаблюдения, а также с обратной связью, получаемой от учителя и других обучающихся, пользователей. В рамках учебного блога школьники получают возможность взаимодействовать со сверстниками и оттачивать навыки самопрезентации. Видеоблогинг стимулирует саморефлексию (взгляд на себя со стороны). Это успешно используется не только при работе со школьниками, но также в процессе подготовки будущих учителей.

Переход от Web-1 к Web-2 и далее к Web-3 обозначил не только мощный прорыв в использовании разнообразных форм образовательных блогов, но и постепенный переход обучающегося от позиции потребителя учебного материала к позиции создателя собственного контента, наполнения его смыслами, рефлексией и пр. Ребенок всё больше воспринимается как равноправный актер (наряду с учителем) образовательного процесса, в т. ч. благодаря созданию собственного образовательного продукта.

В сравнении с традиционной школой, онлайн-школы и видеоблоги по большей части лишены институционального давления, предоставляют больше свободы для творчества и самовыражения учащихся, вовлекают последних в образовательные сети, сохраняющиеся и после завершения очередной ступени обучения. Видеоблогинг дает возможность детям проявить свои цифровые компетенции, иногда выступая в роли консультантов взрослых. Однако цифровая грамотность предполагает сформированность среди прочих и такого навыка, как поиск достоверных, релевантных теме источников в онлайн-пространстве, это относится и к отбору видеоблогов, т. к. не все их авторы являются профессионалами и дают объективный взгляд на ту или иную проблему/вопрос.

Для обеспечения качества образовательного контента педагоги и образовательные институты должны активно участвовать в создании или отборе материалов. Развитию цифровой грамотности педагогов могут способствовать специальные курсы и тренинги для учителей по созданию образовательного видеоконтента. При проектировании образовательных программ следует учитывать и возможность задействования визуального канала передачи информации. Обучение с использованием различных дидактических инструментов, включая видеоблоги, может усилить эффективность обучения.

Концептуальные основы образовательного видеоблогинга включают в себя технологию обучения, коммуникацию и взаимодействие учителей, учащихся, а также продвижение профессии учителя, обогащение и совершенствование педагогического мастерства. Эти аспекты – фундамент для систематического исследования и развития образовательного видеоблогинга.

### **Финансирование**

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-01276.

### **Funding**

This work has been supported by the grant of the Russian Science Foundation, RSF 23-28-01276.

**Комментарий об открытом доступе к данным, этике, конфликте интересов**

Исследование проводилось в соответствии с правилами этики. Конфликт интересов относительно публикуемой работы отсутствует.

**Список литературы**

- Андреев, А. А. Компьютерные и телекоммуникационные технологии в сфере образования // Школьные технологии. – 2001. – № 3. – С. 154–169.
- Андресен, Б. Б. Мультимедиа в образовании: специализированный учеб. Курс. – М.: Дрофа. – 2005. – 221 с.
- Науменко, Л. С. Блог учителя в профессионально-педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 5 (48). – С. 61–67.
- Ослон, А. А. Боброва, А. И., Глазков, К. П., Закутина, Е. С., Кертман, Г. Л., Осипова, И. Г., Рейнюк, А. С. Образ жизни: как коронавирус изменил повседневность // М.: Институт Фонда Общественное Мнение (инФОМ). – 2022. – 216 с.
- Скрыпникова, Е. М., Филипова, А. Г. Специфика образовательного видеоблогинга как инструмента работы школьного учителя // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 7(180). – С. 48–56.
- Филипова, А. Г., Бухтиярова, И. Н. Образовательный видеоблогинг глазами школьников и педагогов: анализ эмпирических данных с использованием ПО MAXQDA // Социология. – 2023. – № 5. – С. 71–77.
- Филипова, А. Г., Скрыпникова, Е. М., Абросимова, Е. Е. Особенности и типы самопрезентаций в образовательном видеоблогинге // Социодинамика. – 2023. – № 11. – С. 46–62. – DOI:10.25136/2409-7144.2023.11.69015
- Ahmad, S. The effect of vlogging on EFL student teachers' teaching self-efficacy // Journal of the Association of Arab Educators. – 2014. – Vol. 55. – Pp. 207–240. – DOI:10.21608/aej.2014.25331
- Akcaay, A. The views of Turkish language teachers about blogs // Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2012. – Vol. 46. – Pp. 1654–1657. DOI:10.1016/j.sbspro.2012.05.356
- Akdemir, O. Teaching in online courses: Experiences of instructional technology faculty members // Turkish Online Journal of Distance Education. – 2008. – Vol. 9. – No. 2. – Pp. 97–108.
- Aran, O., Biel, J. I., Gatica-Perez, D. Broadcasting oneself: Visual discovery of vlogging styles // IEEE Transactions on multimedia. – 2013. – Vol. 16. – No. 1. – Pp. 201–215. – DOI:10.1109/TMM.2013.2284893
- Armstrong, L., Berry M., Lamshed R. Blogs as electronic learning journals // E-Journal Instructional Science and Technology. – 2004. – Vol. 7. – No. 1.
- Baran, E. The promises of videoblogging in education // 2007 Annual Proceedings. Selected Papers on the Practice of Educational Communications and Technology. – 2007. – Vol. 2. – No. 30. – Pp. 10–18.
- Bartlett-Bragg, A. Blogging to learn // The Knowledge Tree. – 2003. – Vol. 4. – Pp.1–12.
- Baym, N., Markham, A. Introduction: making smart choices on shifting ground // Internet inquiry: Conversations about method. – Sage Publications, Inc, 2009. – Pp. 7–19. – DOI:10.4135/9781483329086
- Bower, M., Cavanagh, M., Moloney, R., Dao, M. Developing communication competence using an online Video Reflection system: pre-service teachers' experiences // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. – 2011. – Vol. 39. – No. 4. – Pp. 311–326. –DOI:10.1080/1359866X.2011.614685
- Brown, R., Heck, D. The construction of teacher identity in an alternative education context // Teaching and Teacher Education. – 2018. – Vol. 76. – Pp. 50–57. – DOI:10.1016/j.tate.2018.08.007
- Burns, L. E., Abbassi, E., Qian, X., Mecham, A., Simeteys, P., & Mays, K. A. YouTube use among dental students for learning clinical procedures: a multi-institutional study // Journal of dental education. – 2020. – Vol. 84. – No. 10. – Pp. 1151–1158. – DOI:10.1002/jdd.12240
- Chen, C., Lai, H., Ho, C. Why do teachers continue to use teaching blogs? The roles of perceived voluntariness and habit // Computers & Education. – 2015. – Vol. 82. – Pp. 236–249. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.11.017

- Chintalapati, N., Daruri, V. S. K. Examining the use of YouTube as a Learning Resource in higher education: Scale development and validation of TAM model // *Telematics and Informatics*. – 2017. – Vol. 34. – No. 6. – Pp. 853–860. – DOI:10.1016/j.tele.2016.08.008
- Coates, H., James, R., Baldwin, G. A critical examination of the effects of learning management systems on university teaching and learning // *Tertiary education and management*. – 2005. – Vol. 11. – No. 1. – Pp. 19–36. – DOI:10.1007/s11233-004-3567-9
- Cofield, J. L. The effectiveness of streaming video in WEB-based instruction. Ph.D. thesis, The University of Alabama. Retrieved December 15, 2024 from <https://www.learntechlib.org/p/120103/>
- Delgado, P., Anmarkrud, O., Avila, V. Learning from text and video blogs: comprehension effects on secondary school students // *Educ Inf Technol*. – 2022. – Vol. 27. – Pp. 5249–5275. DOI:10.1007/s10639-021-10819-2
- Duncan, I., Yarwood-Ross, L., Haigh, C. YouTube as a source of clinical skills education // *Nurse education today*. – 2013. – Vol. 33. – No. 12. – Pp. 1576–1580. – DOI:10.1016/j.nedt.2012.12.013
- Granberg, C. Social software for reflective dialogue: Questions about reflection and dialogue in student teachers' blogs // *Technology, Pedagogy and Education*. – 2010. – V. 19. – No. 3. – Pp. 345–360. – DOI:10.1080/1475939X.2010.513766
- Karamina, S., Arsal, T., Sunarjan, Y.Y.F.R. The Role of Social Studies Teacher in the Use of YouTube Vlog-Based Learning Media // In *International Conference on Science and Education and Technology (ISET 2019)*. Atlantis Press. – 2020. – Pp. 186–190. – DOI:10.2991/assehr.k.200620.036
- Kingsley, K., Galbraith, G. M., Herring, M., Stowers, E., Stewart, T., Kingsley, K. V. Why Not Just Google it? An Assessment of Information Literacy Skills in a Biomedical Science Curriculum. // *BMC Med Educ* – 2011. – No. 11. – Pp. 1–8. – DOI:10.1186/1472-6920-11-17.
- Kohler, S., Dietrich, T. Potentials and Limitations of Educational Videos on YouTube for Science Communication // *Frontiers in Communication*. – 2021. – No. 6. – DOI:10.3389/fcomm.2021.581302
- Laanpere, M., Pata, K., Normak, P., Põldoja, H. Pedagogy-driven design of digital learning ecosystems // *Computer Science and Information Systems*. – 2014. – Vol. 11. – No. 1. – Pp. 419–442. – DOI:10.2298/CSIS121204015L
- Lankshear, C., Knobel, M. Sampling "the New" in New Literacies / Ed. by M. Knobel, C. Lankshear // *A New Literacies Sampler*. – New York: Peter Lang. – 2007. – Pp. 1–24.
- Liu, M. H. Blending a class video blog to optimize student learning outcomes in higher education // *The Internet and Higher Education*. – 2016. – Vol. 30. – Pp. 44–53. – DOI: 10.1016/j.iheduc.2016.03.001
- Mahasneh, D., Shoqirat, N., Singh, C., Hawks, M. "From the classroom to Dr. YouTube": nursing students' experiences of learning and teaching styles in Jordan // *Teaching and Learning in Nursing*. – 2021. – Vol. 16. – No. 1. – Pp. 5–9. – DOI:10.1016/j.teln.2020.09.008
- Quadir, B., Yang, J. C., Chen, N. S. The effects of interaction types on learning outcomes in a blog-based interactive learning environment // *Interactive Learning Environments*. – 2022. – Vol. 30. – No. 2. – Pp. 293–306. – DOI:10.1080/10494820.2019.1652835
- Rat für Kulturelle Bildung e. V. Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Studie: repräsentative Umfrage unter 12-19-Jährigen zur Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/jugend-youtube-kulturelle-bildung-horizont-2019> (дата обращения 03.07.2023)
- Richardson, W. Learning on the blog: Collected posts for educators and parents. – Corwin Press, 2011. – 144 p.
- Rose, E. J., Sierschynski, J., Björling, E.A. Reflecting on reflections: Using video in learning reflection to enhance authenticity // *The Journal of Interactive Technology and Pedagogy*. – 2016. – No. 9.
- Shoufan, A., Mohamed, F. YouTube and education: A scoping review // *IEEE Access*. – 2022. – Vol. 10. – Pp. 125576–125599. – DOI:10.1109/ACCESS.2022.3225419
- Taşlıbeyaz, E. Video-blog kullanımının öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejileri üzerine etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. – 2019. – Vol. 19. – No. 4. – Pp. 1526–1537.
- Zahn, C., Pea, R., Hesse, F. W., Rosen, J. Comparing Simple and Advanced Video Tools as Supports for Complex Collaborative Design Processes // *The Journal of the Learning Sciences*. – 2010. – Vol. 19. – Pp. 403–440. – DOI:10.1080/10508401003708399

## References

- Andreev, A. A. (2001). Computer and telecommunication technologies in the field of education. *SHkolnye tekhnologii – School Technology*, (3), 154–169.
- Andresen, B. B. (2005). *Multimedia in education*. Drofa.
- Filipova, A. G., & Bukhtiyarova, I. N. (2023). Educational video blogging through the eyes of schoolchildren and teachers: analysis of empirical data using MAXQDA software. *Sotsiologiya – Sociology*, 5, 71–77.
- Filipova, A. G., Skrypnikova, E. M., & Abrosimova, E. E. (2023). Features and types of self-presentations in educational video blogging. *Sociodinamika – Sociodynamics*, 11, 46–62. <https://doi.org/10.25136/2409-7144.2023.11.69015>
- Naumenko, L. S. (2014). The use of a blog by a teacher in his or her professional life. *Mir nauki kulturny obrazovaniia – The world of science, culture and education*, 48(5), 61–67.
- Oslon, A. A., Bobrova, A. I., Glazkov, K. P., Zakutina, E. S., Kertman, G. L., Osipova, I. G., & Reinyuk, A. S. (2022). *Lifestyle: how coronaThe virus has changed everyday life*. Institut Fonda Obshchestvennoe Mnenie (inFOM).
- Skrypnikova, E. M., & Filipova, F.G. (2023). Specifics of educational video blogging as a tool for the work of a school teacher. *Izvestiia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 180(7), 48–56.
- Ahmad, S. Z. (2014). The effect of vlogging on EFL student teachers' teaching self-efficacy. *Journal of the Association of Arab Educators*, 55(55), 207–240. <https://doi.org/10.21608/saep.2014.25331>
- Akcay, A. (2012). The views of Turkish language teachers about blogs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1654–1657. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.356>
- Akdemir, O. (2008). Teaching in online courses: Experiences of instructional technology faculty members. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(2), 97–108.
- Aran, O., Biel, J. I., & Gatica-Perez, D. (2013). Broadcasting oneself: Visual discovery of vlogging styles. *IEEE Transactions on multimedia*, 16(1), 201–215. <https://doi.org/10.1109/TMM.2013.2284893>
- Armstrong, L., Berry, M., & Lamshed, R. (2004). Blogs as electronic learning journals. *E-Journal of Instructional Science and Technology*, 7(1).
- Baran, E. (2007). The promises of videoblogging in education. *2007 Annual Proceedings. Selected Papers on the Practice of Educational Communications and Technology*, 2(30), 10–18.
- Bartlett-Bragg, A. (2003). Blogging to learn. *The Knowledge Tree*, 4, 1–12.
- Baym, N., & Markham, A. (2009). Making smart choices on shifting ground. *Internet inquiry: Conversations about method*, 7–19. <https://doi.org/10.4135/9781483329086>
- Bower, M., Cavanagh, M., Moloney, R., & Dao, M. (2011). Developing communication competence using an online video reflection system: Pre-service teachers' experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(4), 311–326. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.614685>
- Brown, R., & Heck, D. (2018). The construction of teacher identity in an alternative education context. *Teaching and Teacher Education*, 76, 50–57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.007>
- Burns, L. E., Abbassi, E., Qian, X., Mecham, A., Simateys, P., & Mays, K. A. (2020). YouTube use among dental students for learning clinical procedures: a multi-institutional study. *Journal of dental education*, 84(10), 1151–1158. <https://doi.org/10.1002/jdd.12240>
- Chen, C. P., Lai, H. M., & Ho, C. Y. (2015). Why do teachers continue to use teaching blogs? The roles of perceived voluntariness and habit. *Computers & Education*, 82, 236–249. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.017>
- Chintalapati, N., & Daruri, V. S. K. (2017). Examining the use of YouTube as a Learning Resource in higher education: Scale development and validation of TAM model. *Telematics and Informatics*, 34(6), 853–860. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.08.008>
- Coates, H., James, R., & Baldwin, G. (2005). A critical examination of the effects of learning management systems on university teaching and learning. *Tertiary education and management*, 11(1), 19–36. <https://doi.org/10.1007/s11233-004-3567-9>
- Cofield, J. L. (2001). *The effectiveness of streaming video in web-based instruction* [PhD thesis, The University of Alabama]. <https://www.learntechlib.org/p/120103/>

- Delgado, P., Anmarkrud, Ø., Avila, V., Altamura, L., Chireac, S. M., Pérez, A., & Salmerón, L. (2021). Learning from text and video blogs: comprehension effects on secondary school students. *Education and Information Technologies*, 27, 5249–5275. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10819-2>
- Duncan, I., Yarwood-Ross, L., & Haigh, C. (2013). YouTube as a source of clinical skills education. *Nurse education today*, 33(12), 1576–1580. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.12.013>
- Granberg, C. (2010). Social software for reflective dialogue: Questions about reflection and dialogue in student teachers' blogs. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(3), 345–360. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2010.513766>
- Karamina, S., Arsal, T., & Sunarjan, Y. Y. F. R. (2020, June). The Role of Social Studies Teacher in the Use of YouTube Vlog-Based Learning Media. In *International Conference on Science and Education and Technology (ISET 2019)* (pp. 186–190). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehrk.200620.036>
- Kingsley, K., Galbraith, G. M., Herring, M., Stowers, E., Stewart, T., & Kingsley, K. V. (2011). Why not just Google it? An assessment of information literacy skills in a biomedical science curriculum. *BMC medical education*, 11, 1–8. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-11-17>
- Kohler, S., & Dietrich, T. C. (2021). Potentials and limitations of educational videos on YouTube for science communication. *Frontiers in Communication*, 6. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.581302>
- Laanpere, M., Pata, K., Normak, P., & Põldoja, H. (2014). Pedagogy-driven design of digital learning ecosystems. *Computer Science and Information Systems*, 11(1), 419–442. <https://doi.org/10.2298/CSIS121204015L>
- Lankshear, C. & Knobel, M. (Eds.). (2007) Sampling "the New" in New Literacies. In *A New Literacies Sampler* (pp. 1–24). Peter Lang.
- Liu, M. H. (2016). Blending a class video blog to optimize student learning outcomes in higher education. *The Internet and Higher Education*, 30, 44–53. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.03.001>
- Mahasneh, D., Shoqirat, N., Singh, C., & Hawks, M. (2021). "From the classroom to Dr. YouTube": nursing students' experiences of learning and teaching styles in Jordan. *Teaching and Learning in Nursing*, 16(1), 5–9. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2020.09.008>
- Quadir, B., Yang, J. C., & Chen, N. S. (2022). The effects of interaction types on learning outcomes in a blog-based interactive learning environment. *Interactive Learning Environments*, 30(2), 293–306. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1652835>
- Rat für Kulturelle Bildung. (2019). *Jugend/YouTube/kulturelle bildung. Horizont 2019* [Youth/YouTube/cultural education. The horizon of 2019]. <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/jugend-youtube-kulturelle-bildung-horizont-2019>
- Richardson, W. (2011). *Learning on the blog: Collected posts for educators and parents*. Corwin Press.
- Rose, E. J., Sierschynski, J., & Björling, E. A. (2016). Reflecting on reflections: Using video in learning reflection to enhance authenticity. *The Journal of Interactive Technology and Pedagogy*, 9. <https://jitp.commons.gc.cuny.edu/reflecting-on-reflections-using-video-in-learning-reflection-to-enhance-authenticity/>
- Shoufan, A., & Mohamed, F. (2022). YouTube and education: A scoping review. *IEEE Access*, 10, 125576–125599. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3225419>
- Taşlibeyaz, E. (2019). Video-blog kullaniminin öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejileri üzerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1526–1537.
- Zahn, C., Pea, R., Hesse, F. W., & Rosen, J. (2010). Comparing simple and advanced video tools as supports for complex collaborative design processes. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(3), 403–440. <https://doi.org/10.1080/10508401003708399>

УДК 373.1(045)

## Дети мигрантов в российской школе: установки и практики учителей

Резеда Р. Хайрутдинова<sup>1</sup>, Чулпан Р. Громова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия;  
Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,  
Казанский филиал, Казань, Россия  
E-mail: rezeda\_raf@mail.ru  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8878-1926>

<sup>2</sup> Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия  
E-mail: gromovajob@rambler.ru  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5134-4159>

DOI: 10.26907/esd.19.4.18

EDN: YECDDY

Дата поступления: 30 июля 2024; Дата принятия в печать: 25 ноября 2024

### Аннотация

В условиях отсутствия адаптационных программ ключевая роль во включении детей мигрантов в образовательную среду отводится школьному учителю. Установки и образовательные стратегии педагога являются важными компетенциями для работы с несовершеннолетними иностранными учащимися в школе. Данная проблема недостаточно освещена в российском контексте и требует специального научного анализа. В статье представлены результаты качественного исследования, цель которого состоит в том, чтобы выявить и охарактеризовать установки и практики учителей в работе с детьми мигрантов, а также оценить наличие взаимосвязи между ними. Эмпирические данные собраны методом полуструктурированного интервью и категоризированы с использованием дедуктивного и индуктивного контент-анализа. Респондентами стали учителя школ Республики Татарстан, имеющие опыт работы с иностранными учащимися. В результате эксперимента выделены три вида образовательных практик: языковая и академическая поддержка, создание доброжелательной среды в классе. В высказываниях учителей были зафиксированы установки к учащимся-мигрантам. В большинстве случаев позитивные установки ведут к высоким ожиданиям в отношении учебных достижений приезжих учеников. Кроме того, выявилась концептуальная ориентация установок учителей, которая преимущественно отражает плюралистический подход к этнокультурному многообразию в классе. Мы пришли к заключению, что позитивное отношение, высокие академические ожидания и направленность установок на плюрализм благоприятно влияют на практики работы учителей с детьми мигрантов, что содействует их успешной адаптации в школе. Результаты исследования будут использованы в сетевой программе повышения квалификации для педвузов и вузов, реализующих программы педагогического образования, в связи с введением учебных модулей по адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграционной историей.

**Ключевые слова:** дети мигрантов, школьные учителя, этнокультурное многообразие, практики, установки, академические ожидания, плюрализм, равенство.



# Migrant Students in Russian Schools: Teachers' Attitudes and Practices

Rezeda Khairutdinova<sup>1</sup>, Chulpan Gromova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Kazan Federal University, Kazan, Russia;  
Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Kazan Branch,  
Kazan, Russia  
E-mail: rezeda\_raf@mail.ru  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8878-1926>

<sup>2</sup> Kazan Federal University, Kazan, Russia  
E-mail: gromovajob@rambler.ru  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5134-4159>

DOI: 10.26907/esd.19.4.18

EDN: YECDDY

Submitted: 30 July 2024; Accepted: 25 November 2024

## Abstract

In the absence of state adaptive programmes, the key role in the inclusion of migrant children in the educational environment is assigned to the school teacher. The attitudes and educational strategies of the teacher are important competences for working with foreign students at school. This problem is little covered in the Russian context and requires special scientific analysis. The paper presents data from a qualitative study designed to identify and characterise teachers' attitudes and practices in their work with migrant children, as well as to determine whether there is a relationship between the variables. The empirical data were gathered through semi-structured interviews and categorized using deductive and inductive content analysis. The study participants were school teachers from the Republic of Tatarstan who had experience in working with foreign students. The findings revealed three types of educational practices, i.e. language support, academic support, and creating a friendly environment in the classroom. Analysing teachers' attitudes toward migrant schoolchildren in the interview responses, the authors have found that teachers' positive attitudes mostly lead to high expectations for the academic achievement of migrant students. The study also revealed the conceptual orientation of teachers' attitudes that predominantly reflected a pluralistic approach to the ethnocultural diversity in the classroom. The paper concludes that positive attitudes, high academic expectations, and pluralistic ideas favourably influence teacher practices, which contributes to the academic success of migrant children in school. The research findings will be used in the joint professional development programme for teacher education institutions and universities, following the introduction of modules on the adaptation of foreign minors and children from the families with migration history.

**Keywords:** migrant students, school teachers, ethnocultural diversity, practices, attitudes, pluralism, equality.

## Введение

### *Актуальность проблемы*

За последние два десятилетия в России наблюдается большой приток трудовых мигрантов. Набирает обороты семейная миграция, ставя перед государством проблему адаптации и обучения детей иностранных граждан в российских школах. Республика Татарстан, как один из экономически развитых субъектов Российской Федерации, является привлекательным регионом для мигрантов. Ориентировочное количество зарегистрированных иностранных граждан в РТ составляет 396,7 тыс. Из них 35% – трудовые мигранты из Узбекистана, Таджикистана, Туркменистана, Кыргызстана (MVD of Russia, 2023). Официальная статистика по детям мигрантов в республике не ведется. Несовершеннолетние иностранные граждане

обучаются в общеобразовательных классах по единым для всех учащихся учебным программам.

В российском контексте можно перечислить немногочисленные труды, посвященные проблеме адаптации и обучения детей мигрантов (Aleksandrov et al., 2012; Dzhurinsky, 2016; Zborovsky & Shuklina, 2013). Исследователи отмечают, что в системе образования пока не сложились стандартизированные практики обучения несовершеннолетних иностранных граждан (Omelchenko, 2019). Отсутствуют адаптационные классы, не ведется системная подготовка специалистов, владеющих методикой обучения русскому языку как иностранному (Gromova et al., 2021). В таких условиях основная роль во включении детей мигрантов в образовательную среду отводится школьному учителю (Gukalenko & Borisenkov, 2018).

Современные зарубежные исследования позволяют глубже понять, что вопрос о том, как учителя реагируют на растущее многообразие, имеет решающее значение для школ во всем мире (Gay 2021; Corski, 2009). Теоретик мультикультурного образования Джеймс Бэнкс утверждает, что в различных обществах педагоги должны уважать и принимать культурные особенности своих учеников, чтобы удовлетворять образовательные потребности представителей разных этнических групп (Banks, 2014). Следовательно, установки учителей и их практики являются важными компетенциями учителя для работы в культурно разнообразной образовательной среде. В этой связи возникает потребность в изучении данной проблемы в российском контексте.

#### *Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования*

Образовательная практика относится к стратегиям обучения или стилю преподавания. Данное понятие включает в себя как содержание преподавания, обучения, так и фактические действия педагога (Herrera, 2010).

Dumcius et al. (2012) предлагают разделять пять направлений работы учителя с детьми мигрантов: 1) языковая поддержка, 2) академическая поддержка, 3) включение родителей, 4) интеркультурное образование и 5) доброжелательная среда обучения.

Первая и наиболее важная образовательная практика – обучение языку принимающей страны. Методика обучения языку как второму в этом отношении является наиболее успешной и предполагает разные подходы. Согласно первому подходу, детям мигрантов необходимо преподавать только язык страны прихода (Zheleznyakova, 2023), включая интерактивные практики говорения, письма, чтения, слушания, коллаборативной групповой работы и т. д. Другой подход – билингвальный, где наряду с изучением языка принимающей страны развиваются навыки родной речи (Soboleva & Tungusova, 2014).

Вторым направлением работы учителя является академическая поддержка и уменьшение пробелов в успеваемости детей. Роль академической поддержки важна для учащихся-мигрантов, поскольку слабое владение языком и несоответствие образовательных стандартов приводит к трудностям в освоении школьной программы (Moskal, 2016).

В классе, где присутствуют иностранные учащиеся, важно выстраивать доверительные отношения, создавать доброжелательную образовательную среду. В российской научной литературе проблема обучения детей мигрантов рассматривается в контексте идей поликультурного образования (Gukalenko & Borisenkov, 2018), в зарубежной – интеркультурного образования (Polat & Barka, 2012). Отдельные ученые используют понятие «межкультурное образование» (Moskal, 2016). Несмотря на разные определения, образовательные цели едины и заключаются в воспи-

тании уважительного отношения к разным этносам, в создании доброжелательной атмосферы в школе, основанной на принципах толерантности и диалога культур.

Практика включения родителей учащихся-мигрантов в образовательный процесс предполагает языковую и информационную поддержку, использование ресурсов общин мигрантов, работу с высокими ожиданиями родителей (Dumcius et al., 2012).

В социальной психологии понятие «установка» определяется как «состояние сознания, которое проявляется в убеждениях, чувствах, поведении по отношению к социально значимым объектам с некоторой степенью благосклонности или неприятия» (Eagly & Chaiken, 2007, p. 584). В мировой научной литературе вопросы изучения установок учителей все чаще рассматриваются в контексте идей мультикультурного образования. Banks (2014) подчеркивает, что необходимо стремиться менять взгляды и убеждения всех участников учебного процесса в направлении к плюрализму и принятию культурных особенностей. Другие исследователи (Arfelbaum et al., 2010) призывают игнорировать или преуменьшать различия между этнокультурными группами. Предполагается, что подход, основанный на «расовом дальтонизме», приведет к большему равенству и включению учащихся (Hachfeld et al., 2010; Khairutdinova et al., 2022). Эта дискуссия показывает, что установки учителей могут играть ключевую роль в обучении детей мигрантов (Wang et al., 2022).

В последние десятилетия появились исследования, в которых предпринимаются попытки категоризации установок к этнокультурному разнообразию. Так, этнические установки принято классифицировать по степени их эмоциональной насыщенности на позитивные и негативные (Andreeva, 2001). Bryan & Atwater (2002) выделяют три категории установок и убеждений учителей, отражающих: (а) характеристики учеников; (б) характеристики родителей, семьи; (в) отношение к многообразию в классе. Имеются работы, в которых раскрыта взаимосвязь этнокультурных установок с ожиданиями учителей (Gay, 2021; Hachfel et al., 2015; Russell & Russell, 2014). Согласно мнению ученых, высокие ожидания связаны с позитивными установками, ориентацией учителя на толерантность и повышение своих профессиональных компетенций. И, напротив, необоснованные педагогические ожидания ставят учащихся в невыгодное положение.

Ученые в своих трудах акцентируют внимание на том, что в профессиональной деятельности могут отражаться установки учителей, их отношение к этнокультурному разнообразию, которое, соответственно, будет влиять на возможности обучения детей с разным культурным фоном (Gay, 2021; Milner, 2010; Wang et al., 2022).

#### *Цель исследования*

Исходя из вышесказанного, цель настоящего исследования состоит в том, чтобы выявить и охарактеризовать установки и практики школьных учителей в работе с детьми мигрантов, а также оценить наличие взаимосвязи между ними.

#### **Методология исследования**

Исследование базируется на трехкомпонентной модели мультикультурной компетентности учителя, которая предполагает знание разных культур, осознание личных предубеждений и установок, навыки преподавания учащимся с разным социокультурным происхождением (Nechaeva, 2008).

С целью исследования установок и практик школьных учителей была выбрана качественная описательная методология с применением директивного контент-анализа (Hsieh & Shannon, 2005).

Эксперимент проходил на базе школ Республики Татарстан. Респондентами стали 20 учителей начальных классов, имеющих опыт взаимодействия с детьми мигрантов. Женщины составили 95% (N=19) выборки, мужчины 5% (N=1). Большинство живет и работает в столице республики – в г. Казани (N=16).

Сбор эмпирических данных проводился методом полуструктурированного интервью. Опросник состоял из восьми открытых вопросов, касающихся проблем обучения детей мигрантов и практики работы учителей. Установки в высказываниях респондентов проявлялись опосредованно. Запись интервью велась на диктофон с предварительного согласия участников. Длительность бесед составляла от 30 до 90 минут.

В письменных стенограммах интервью были зафиксированы значимые для исследования фразы и высказывания. Для анализа образовательных практик применялась систематизация Dumcius (2012). Установки учителей кодировались по типологии, разработанной Bryan & Atwater (2002). В ходе исследования данные классификации были расширены дополнительными категориями с использованием дедуктивного и индуктивного контент-анализа. Обработка эмпирических материалов осуществлялась на базе программы Atlasi-ti 8 для качественных показателей.

## Результаты исследования

### *Практики учителей в работе с детьми мигрантов*

Как было уже отмечено в литературном обзоре, можно выделить пять направлений образовательных практик в работе с детьми мигрантов: языковая поддержка, академическая поддержка, включение родителей, интеркультурное образование и доброжелательная среда обучения. Такой классификационный признак, как «включение родителей» мы будем рассматривать в рамках каждого из направлений. В Таблице 1. представлена частота высказываний учителей по выделенным категориям.

**Таблица 1.** Направления практик работы учителя с детьми мигрантов (количество цитат)

| <i>Направления работы учителя</i>                       | <i>Количество цитат</i> |
|---|-------------------------|
| Языковая поддержка                                      | 96                      |
| Академическая поддержка                                 | 69                      |
| Создание доброжелательной среды в классе                | 36                      |
| С детьми мигрантов дополнительно ничего не нужно делать | 2                       |

В большинстве случаев учителя рассказывают о необходимых мерах по улучшению уровня владения русским языком у учащихся. В одном из интервью содержится информация о том, что в школе организованы специальные курсы русского языка для иностранных учеников. В основном учителя занимаются с такими детьми индивидуально после уроков. Содержание подобных занятий связано с работой над текстами, развитием навыков речевой коммуникации: «Я оставалась с ними после уроков и индивидуально работала. Читали тексты, проговаривали вслух». «Больше с ним занимаюсь словарной работой»; «Организую контакт с детьми, чтобы общались, помогали друг другу».

Академическая поддержка включает в себя методы работы учителя по повышению качества обучения и успеваемости детей. В своих высказываниях респонденты отмечают, что занимаются с детьми как на уроке, так и в дополнительное время. Распространенным приемом работы является более доступное объяснение учебно-

го материала через наглядность и практические действия: «При объяснении темы я использовала схемы. Зрительно ребенок лучше запоминает».

Меры по созданию доброжелательной среды в классе связаны с проведением мероприятий по формированию культуры межнационального общения. Некоторые из участников интервью отмечали, что в школах организуются этнокультурные праздники: «Фестиваль народов мира проводим, где иностранные ребята активно участвуют, представляют свою страну. Такие мероприятия их авторитет в глазах местных детей поднимают». Учителя проводят классные часы, позволяющие коллективно решать возникшие проблемы и не допускать дискриминацию по отношению к детям-мигрантам: «Мальчик Габил, он же темный. Ну и его обзывали... На классных часах мы это совместно обсуждали». В случае конфликтного поведения используются индивидуальные беседы со школьниками: «Я объясняю детям, что нельзя обижаться и конфликтовать».

В редких случаях учителя высказывали мнение о том, что с детьми мигрантов никаких дополнительных мер применять не следует: «Бесполезно оставлять их после уроков отдельно заниматься. Ребенок начинает воспринимать себя как плохого, отстающего».

В ходе анализа материалов интервью мы выявили, что практики работы учителей с детьми мигрантов можно классифицировать на «применяемые» (163 фразы) и «рекомендуемые» (63 фразы). Например, о проведенной работе можно судить по таким высказываниям учителей: «Приходится объяснять буквально на пальцах или на картинках»; «Да, читала с ним тексты. Объясняла ему смысл». К рекомендуемым практикам были отнесены размышления учителей о необходимости специальной работы с детьми мигрантов: «Нужен больший упор на русский язык. Не зная языка, они не смогут усвоить учебный материал»; «Будет хорошо, если для них создадут адаптационные классы».

Следующим этапом исследования стало определение области применения практик работы учителя с детьми мигрантов (Таблица 2).

**Таблица 2.** Область применения практик работы учителей с детьми мигрантов (количество цитат)

| Образовательные практики  | Применение | Рекомендация |
|---------------------------|------------|--------------|
| Работа школы в целом      | 12         | 7            |
| С группой детей мигрантов | 11         | 3            |
| С ребенком                | 42         | 6            |
| Со всей семьей            | 0          | 3            |
| Со всем классом           | 23         | 0            |
| С родителями              | 26         | 3            |

Как уже выяснилось, наиболее часто используемая педагогическая практика – индивидуальная работа с ребенком-мигрантом. В отдельных интервью встречается описание методов работы учителя с родителями с целью их вовлечения в учебно-воспитательный процесс. В таких случаях учитель, как правило, дает необходимые рекомендации по выполнению домашних заданий: «Я быстро распечатала задания, подобные тем, что мы делали на уроке. Родители их дома с детьми выполняли». В одном из интервью встречается упоминание о том, как педагог привлекал родителей к решению конфликта, возникшего между местными детьми и приезжими: «Вызывала родителей. С папами разговаривала. Чтобы дети смогли как-то доучиться, чтобы им было комфортно в классе». Респонденты чаще всего сетуют

на отсутствие помощи со стороны родителей. Одна из главных причин – плохое знание русского языка. Показательно в этом отношении высказывание одного из педагогов: *«Но вот такого сотрудничества с родителями пока не получается. Они хотят, но помочь не могут. Дети со временем начинают лучше понимать язык. И становятся посредниками между родителями и учителем».*

В материалах интервью нередко встречались рассказы учителей о работе со всем классом в целях более эффективного включения приезжих учеников в образовательную среду: *«В театральном кружке все выступают, я никого не обижаю. Пусть два слова скажут, но роли какие-нибудь исполняют».*

К применяемым практикам работы школы в целом можно отнести отдельные мероприятия этнокультурной направленности, такие как фестивали народов мира и творческие конкурсы. Двое респондентов утверждали, что в их школе создана доброжелательная атмосфера для приезжих учеников: *«В школе нужно создать все условия, чтобы они не обособились, не обозлились».* В качестве рекомендуемых школьных практик чаще всего выступают курсы русского языка для детей мигрантов: *«Специальная программа должна быть, русский язык для мигрантов».* Некоторые респонденты предлагают вновь прибывших учеников сажать на класс ниже. В отдельных школах, как выяснилось, это уже практикуется.

Работа учителя с группой детей мигрантов обычно проводится после уроков: *«Уроки с ними делаем в продленке, помогаем».* Как правило, учитель включает в такие группы ученика-посредника, хорошо владеющего как родным, так и русским языком.

#### *Установки учителей в работе с детьми мигрантов.*

В научной литературе установки учителей к этнокультурному разнообразию в классе принято классифицировать по отношению к детям, родителям, разным этническим группам. Мы выяснили, что установки учителей к каждой из указанных категорий имеют свои особенности и выражаются через те или иные показатели. Большинство высказываний связано с характеристиками детей-мигрантов: *«Эти дети достаточно бойкие, активно участвуют в жизни класса».* Установки к детям мигрантов содержали выражения, описывающие взаимоотношения учителя с учениками: *«К ним нужно относиться по-доброму, иначе они замыкаются в себе».* Оценки учителей выявлялись в описании межличностных отношений в классе: *«Вливаются в коллектив очень спокойно, без конфликтов».* Фразы учителей об обучении, академической успеваемости также демонстрировали степень их отношения к детям мигрантов: *«Математику понимают только в переводе на деньги. Эти дети очень любят деньги, как и их родители».* Отдельно мы выделили категорию установок учителей с их комментариями об уровне знания учениками русского языка: *«Язык не знают, учебный материал не понимают».* В своих ответах учителя акцентировали внимание на этнических особенностях, менталитете детей: *«Выполняют любые мои поручения. Восточный менталитет у них такой».*

В процессе изучения материалов интервью выяснилось, что отношение учителей к мигрантам имеет разную степень эмоциональной окраски. Как показал анализ, учителя более позитивно настроены к детям мигрантов. Нами выделено 60 положительных и 19 отрицательных комментариев. 11 высказываний мы определили как амбивалентные, так как точка зрения учителей была неоднозначна. Педагоги часто положительно отзывались о старательности, работоспособности детей мигрантов. Подчеркивают, что такие учащиеся очень мотивированы к получению знаний: *«В сравнении с нашими учениками у них порой желание учиться сильнее. Родители их так настраивают».* Учителя особо отмечают, что дети в основном



воспитанные, с почтением относятся к родителям, уважают учителей: *«Учитель – это святое для них»*. Участники беседы высказывались о том, как жалеют своих учеников, понимают сложности в обучении и непростое материальное положение семей. Встречались мнения о необходимости поощрения детей, создания в классе доброжелательной среды: *«Важна не только учеба, но и общение и дружба между детьми»*.

В то же время отдельные учителя не скрывали своего отрицательного отношения к присутствию детей мигрантов в классах: *«Сложно с ними работать. Ничего не понимают»*; *«Родители у них никакие, особенно мамы. Все ложится на наши плечи»*. Высказывали мнение, что трудности в обучении сказываются на поведении учеников: *«Если у таких детей что-то не получается, они начинают негатив проявлять»*. В некоторых случаях респонденты говорят о низкой мотивации к обучению у девочек, так как в семьях мигрантов женщины в основном социально пассивны: *«Девочка способная, но очень ленивая была, часто занятия пропускала. Им бы только замуж удачно выйти»*. В отдельных фразах заметно и неприятие иностранных учеников: *«Если тебя не возлюбят, то будут молчать, делать все исподтишка»*.

Как уже отмечалось, во многих исследованиях изучалась взаимосвязь установок с ожиданиями учителей, которые могут служить в качестве академических прогнозов. Всего было закодировано 28 высказываний, из них 11 фраз мы отнесли к низким ожиданиям, 17 фраз – к высоким ожиданиям

В процессе изучения материалов интервью мы увидели, что негативные установки учителей по отношению к учащимся-мигрантам приводят к низким академическим ожиданиям. В частности, педагоги отрицательно отзывались о личных качествах учеников, их академических способностях, обвиняют родителей в нежелании помогать своим детям. Респонденты считают, что специально заниматься с вновь прибывшими учащимися не следует, требования к классу должны быть едины: *«Я не знаю, как они выходили из положения. Родители никак не помогли детям»*; *«Для всех учеников у меня требования были одни»*. Кроме того, необоснованная жалость, снисходительное отношение, желание дать более облегченный материал или просто безразличное отношение к детям также свидетельствуют о низких академических ожиданиях учителей: *«Снисходительно относились. Ребенка не выгонишь же из школы»*.

Прослеживается определенная взаимосвязь позитивных установок с высокими ожиданиями и желанием учителя создать необходимые условия для успешного обучения и адаптации учащихся: *«Дети с радостью должны идти в школу и получать хорошее образование»*; *«Мы хвалим их, говорим, что они стараются»*.

Несмотря на то что наше интервью не было специально направлено на изучение концептуальных ориентаций установок относительно этнокультурного многообразия, в отдельных высказываниях учителей они явно проявились (Таблица 3).

В ходе анализа высказываний участников мы пришли к заключению, что большая часть ориентирована на плюрализм и принятие культурных особенностей своих учеников (18 фраз). Респонденты продемонстрировали положительные ассоциации, связанными с обучением детей мигрантов. Педагоги считают, что в школе необходимо создавать больше возможностей для интеграции несовершеннолетних иностранных граждан в российское общество. Учителя, ориентированные на равенство, проявляют неоднозначное отношение к учащимся-мигрантам (12 фраз). В частности, некоторые из них справедливо рассуждают о том, что *«в школе есть одна национальность – ученик»*, *«школьники не должны обособляться по этническому признаку»*, *«мигранты должны уважать культуру принимающей страны»*.

Вместе с тем, к группе респондентов, ориентированных на равенство, мы отнесли и тех, в чьих высказываниях очевидно прослеживалось неприятие учеников с миграционным фоном и нежелание проводить с ними отдельную работу.

**Таблица 3.** Концептуальная ориентация отношения учителей к этнокультурному многообразию в классе

| Концептуальная ориентация установок | Пояснение   | Примеры утверждений учителей   |
|-------------------------------------|---|--|
| Плюрализм                           | Учет культурных особенностей учащихся-мигрантов в педагогической практике.                    | «Очень важен настрой учителя. Он должен воспитывать в детях уважительное отношение к любой национальности»;<br>«Он мне рассказывает о своей стране, говорит, как русские слова переводятся на его родной язык»;<br>«Мы должны помогать таким детям, чтобы они нашими стали».   |
| Равенство                           | Преуменьшение или неприятие культурных различий учащихся-мигрантов в педагогической практике. | «Да мы их как остальных обучаем. Не разделяем на своих и чужих»;<br>«Нельзя им давать возможность собираться в своих группировках»; «Я считаю, раз они приехали в Россию, должны принять нашу культуру и жить по нашим правилам»;<br>«Бесполезно оставлять их после уроков и отдельно заниматься. Мы их учим как можем, они учатся как могут». |

#### *Взаимосвязь установок и практик учителей в работе с детьми мигрантов*

В ходе нашего исследования мы предприняли попытку установить взаимосвязь между практиками и установками школьных учителей. Хотя качественная методология не может дать точных ответов, но общие тенденции можно заметить даже при поверхностном прочтении материалов интервью. Учителя, положительно настроенные на учеников-мигрантов и имеющие высокие академические ожидания, чаще рассказывают о своей работе. Они не ограничиваются только описанием того, как им нелегко обучать таких детей, а перечисляют конкретные образовательные практики. Подобную тенденцию на адекватную работу с детьми мигрантов мы обнаружили у учителей, ориентированных на принятие этнокультурного многообразия в классе. Исходя из вышесказанного, мы сравнили: 1) практики учителей с ориентацией на равенство и плюрализм; 2) практики учителей с явными позитивными и негативными установками (академическими ожиданиями). В Таблицах 4 и 5, представленных ниже, показаны только те категории, по которым удалось обнаружить большую количественную разницу.

Анализ данных показал, что среди учителей, ориентированных на плюрализм, в несколько раз превышает количество применяемых практик со всем классом, методов работы по языковой поддержке учащихся-мигрантов и созданию доброжелательной среды в классе (Таблица 4).

Подобным образом мы сравнивали практики учителей с разным уровнем эмоционального отношения к детям мигрантов (Таблица 5). Респонденты с позитивными установками и ожиданиями демонстрируют более высокие показатели по количеству используемых практик, направленных на языковую и академическую поддержку учащихся и создание благоприятной учебной среды. В высказываниях

учителей с негативным отношением (низкими ожиданиями) чаще упоминаются рекомендуемые практики работы с родителями по включению детей в образовательный процесс.

**Таблица 4.** *Практики работы учителей с установками на равенство и плюрализм (количество цитат)*

| Установки/<br>Практики<br>учителей | Применяемые<br>практики | Практики,<br>используемые<br>со всем классом | Практики<br>по языковой<br>поддержке | Практики по созданию доброжелательной среды в классе |
|------------------------------------|-------------------------|--|--------------------------------------|--|
| Учителя с установками на равенство | 31                      | 2  | 7                                    | 17   |
| Учителя с установками на плюрализм | 72                      | 15   | 36                                   | 76   |

**Таблица 5.** *Практики работы учителей с позитивными/негативными установками по отношению к детям мигрантов (количество цитат)*

| Установки /<br>Практики<br>учителей                  | Применяемые<br>практики | Практики<br>по созданию доброжелательной среды в классе | Практики<br>по языковой<br>поддержке | Практики<br>по академической<br>поддержке |
|--|-------------------------|---|--------------------------------------|---|
| Учителя с позитивными установками (высокие ожидания) | 26                      | 29  | 70                                   | 70  |
| Учителя с негативными установками (низкие ожидания)  | 21                      | 7   | 9                                    | 8   |

### Дискуссионные вопросы

Анализ опыта работы учителей показал, что в российской школе реализуется инклюзивная модель включения детей иностранных граждан в образовательную среду, не предусматривающая специальных адаптационных программ. Основной образовательной практикой является индивидуальная работа по языковой и академической поддержке учащихся. Подобные результаты вполне согласуются с выводами ученых из тех стран, где отсутствуют централизованные модели переходных практик (Gromova et al., 2021). По мнению Birman & Tran (2015), такой подход является более эффективным для включения мигрантов в образовательную среду.

В большинстве случаев в целях языковой поддержки учащихся-мигрантов учителя используют традиционные методы работы. Респонденты практически не осведомлены о методике обучения русскому языку как иностранному. Между тем, изучением данной проблемы активно занимается отечественная методическая наука (Kakorina et al., 2024; Omelchenko et al., 2022). К настоящему времени разработаны учебно-методические пособия для обучения детей-инофонов, однако в школах они по сей день не находят широкого практического применения.

Работу учителя по академической поддержке ученика-мигранта можно увидеть в облегченных формах заданий и стимулирующих методах оценивания. С одной стороны, часть исследователей такие практики относят к низким педагогическим ожиданиям (Hachfeld et al., 2010; Russell & Russell, 2014). С другой стороны, приезжие ученики на начальном этапе адаптации не могут выполнять сложные учебные задачи из-за слабого владения языком и разницы в образовательных программах (Kurpina, 2017). В связи с этим возникает необходимость в разработке стандарти-

зированных методов входных и текущих диагностик, индивидуальных траекторий обучения и критериев оценивания детей-мигрантов.

В целях реализации мер по созданию доброжелательной поликультурной среды учителя в основном проводят мероприятия общешкольного уровня. Важность изучения школьниками культурных традиций разных народов подчеркивается в большинстве проанализированных исследований. Однако здесь уместно обратить внимание и на альтернативные точки зрения. Например, Derman-Sparks и Force (1989) отмечают, что «мероприятийный подход» в воспитании школьников можно расценивать как «туристические походы». Gukalenko & Borisenkov (2018) призывают к системности школьного поликультурного образования с учетом актуальных вызовов современности.

Методы работы учителя в трудных педагогических ситуациях с учащимися-мигрантами достаточно полно описаны в психолого-педагогической литературе (Dzhurinsky, 2016; Zborovsky & Shuklina, 2013). Нами установлено, что эффективной практикой для решения межэтнических конфликтов в образовательной среде является привлечение потенциала этнических диаспор. Включение родителей в образовательный процесс также считается одним из способов создания доброжелательной атмосферы в школе. Согласимся с выводами других ученых, что механизм адаптации через образование эффективно воздействует не только на детей-мигрантов, но и на их родителей (Aleksandrov et al., 2012; Omelchenko, 2019).

В целом результаты проведенного исследования отражают общие проблемы российской школы. На сегодняшний день крайне актуальна задача трансформации педагогического образования и профессиональной подготовки учителя к работе с детьми мигрантов (Kalimullin & Valeeva, 2023; Omelchenko, 2019).

В процессе кодирования эмпирического материала выявились этнокультурные установки респондентов. В данной работе мы предприняли попытку расширить классификацию установок учителей к культурному разнообразию (Bryan & Atwater, 2002), добавив следующие критерии для их анализа: личные качества, пол, взаимоотношения педагога и ученика, межличностные отношения в классе, академическая успеваемость, знание языка, этничность.

Как отмечает Г. М. Андреева (Andreeva, 2001), установки, сформированные через этнокультурные контакты, могут быть положительными или отрицательными, могут усилить эмоционально-оценочные отношения как к собственному этносу, так и к представителям других этнических групп. В процессе исследования выяснилось, что наиболее позитивно учителя воспринимают детей. Кроме того, мы проследили, что уровень чувствительности установок определяет ожидания учителей относительно академических достижений учащихся с миграционным фоном. К таким выводам в своих исследованиях пришли и другие ученые, например Nachfeld et al. (2010), Gay (2021).

В отдельных высказываниях проявилась ориентация установок учителей к этнокультурному многообразию. До сих пор концептуальный аспект установок не выделялся в научной литературе. Вместе с тем, в работе Civitillo et al. (2017) описаны два подхода, которые могут отражаться в установках учителей: содействие равенству и культурному плюрализму. Наше исследование выявило большую ориентированность учителей на плюрализм и принятие культурных различий учеников. Полученные результаты мы связываем с особенностями поликультурного региона, где степень близости межкультурных контактов ведет к более адекватному подходу, проводимому учителями в своих классах (Khairutdinova et al., 2019). Подобные результаты были также получены Fine-Davis & Faas (2014) в ходе исследования установок школьных учителей в нескольких европейских странах.

Несмотря на наличие работ по изучению взаимосвязей установок и практик учителей (Gay, 2021; Milner, 2010), настоящее исследование имеет свои особенности. Во-первых, установки были выявлены через опыт работы учителей. Во-вторых, использовался качественный метод, в отличие от предыдущих количественных исследований. В ходе сравнительного анализа найдено сходство в практиках работы учителей с позитивным отношением, высокими ожиданиями и концептуальной ориентацией на плюрализм. Мы заметили, что такие учителя стремятся обеспечить языковую и академическую поддержку ученикам-мигрантам, создать доброжелательную атмосферу в классе. Респонденты с негативными или амбивалентными установками в основном ограничиваются комментариями рекомендательного характера и большую ответственность за детей перекладывают на родителей.

### **Заключение**

Результаты проведенного исследования позволяют сделать некоторые частные выводы. Если ранее опубликованные труды показали, что учителя с ориентацией на плюрализм лучше приспособливают свои практики к работе с детьми мигрантов, а высокие академические ожидания в целом повышают эффективность преподавания, то наше исследование установило наличие взаимосвязи между эмоциональным отношением учителя и его методами работы с иностранными учащимися.

Отметим ряд ограничений и перспективы исследования. Участниками эксперимента стали педагоги начальной школы, которые ведут все основные дисциплины и тесно взаимодействуют с детьми мигрантов во внеурочное время. Возможно, результаты анализа профессиональной деятельности учителей среднего звена будут иметь свои особенности. Кроме того, мы изучали опыт работы педагогов в Татарстане, одной из самых многонациональных территорий страны. Перспективными представляются исследования в других регионах России. Согласимся с мнением Hsieh & Shannon (2005) относительно того, что качественный анализ является достаточно субъективным методом и полученные данные нуждаются в верификации. В свете сказанного возникает потребность в разработке технологии количественной оценки опыта работы учителей с детьми мигрантов.

Результаты исследования имеют практическую значимость и будут использованы в сетевой программе повышения квалификации для педвузов и вузов, реализующих программы педагогического образования, в связи с введением учебных модулей и дисциплин по адаптации детей мигрантов.

### **Комментарий об открытом доступе к данным**

Доступ к представленным данным является свободным и не имеет ограничений. Конфликт интересов у авторов отсутствует.

### **Благодарности**

Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (ПРИОРИТЕТ-2030).

### **Acknowledgements**

This paper has been supported by the Kazan Federal University Strategic Academic Leadership Program (PRIORITY-2030).

## Список литературы

- Александров, Д. А., Баранова, В. В., Иванюшина, В. А. Дети и родители мигранты во взаимодействии с российской школой // Социальная психология – 2012. – №. 1. – С. 176–199.
- Андреева, Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 290 с.
- Гукаленко, О. В., Борисенков, В. П. Поликультурное образование и вызовы современности // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2018. – №. 2. – С. 3–11.
- Джуринский, А. Н. Мультикультурное образование автохтонов и иммигрантов: идеи и практика // Человек и образование. – 2016. – №. 1(46). – С. 51–58.
- Железнякова, Е. А. Моделирование системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов // Русистика. – 2023. – Т. 21. – №. 4. – С. 474–487. – DOI:10.22363/2618-8163-2023-21-4-474-487
- Зборовский, Г. Е., Шуклина, Е. А., Обучение детей мигрантов как проблема их социальной адаптации // Социологические исследования. – 2013. – №. 2. – С. 80–91.
- Какорина, Е. В., Костылёва, Л. В., Савченко, Т. В., Синёва, О. В., Шорина, Т. А. Учебно- методический комплект «Русский язык: от ступени к ступени». – М: Этносфера, 2024. – 280 с.
- Куприна, Т. В. Обучение детей мигрантов в школах России: проблемы и пути их решения // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2017. – №. 9. – С. 65–74.
- Министерство внутренних дел Российской Федерации// МВД РФ: официальный сайт. – 2024. – URL: <https://clck.ru/3FAjgb> (дата обращения: 07.07.2024).
- Нечаева, Е. А. Подготовка педагога к профессиональной деятельности в мультикультурном коллективе учащихся: автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика проф. образования. – Калининград, 2008. – 25 с. –URL: <https://www.dissercat.com/content/podgotovka-pedagoga-k-professionalnoi-deyatelnosti-v-multikulturnom-kollektive-uchashchikhsy>
- Омельченко, Е. А. Образование детей международных мигрантов как вклад в устойчивое развитие? // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. – 2019. – Т. 19. – №. 2. – С. 306–316. – DOI:10.22363/2313-0660-2019-19-2-306-316
- Омельченко, Е. А., Криворучко, Т. В., Дорохова, М. В., & Шевцова, А. А. Методические рекомендации об организации работы общеобразовательных организаций по оценке уровня языковой подготовки несовершеннолетних иностранных граждан // Этнодиалоги. – 2022. – №. 3(69). – С. 115–141.
- Apfelbaum, E. P., Pauker, K., Sommers, S. R., Ambady, N. In blind pursuit of racial equality? // Psychological science. – 2010. – Vol. 21. – No. 11. – Pp. 1587–1592. – DOI: 10.1177/0956797610384741
- Banks, J. Introduction to Multicultural Education. – Boston: Allyn and Bacon, 2014. – 180 p.
- Birman, D., Tran, N. The academic engagement of newly arriving Somali Bantu students in a US elementary school. – Washington, DC: Migration Policy Institute, 2015. – 21 p.
- Bryan, L. A., Atwater, M. M. Teacher beliefs and cultural models: A challenge for science teacher preparation programs // Science Education. – 2002. – Vol. 86. – No. 6. – Pp. 821–839.
- Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L., van de Vijver, F. J., Handrick, A., Noack, P Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study // Learning, Culture and Social Interaction. – 2017. – Vol. 12. – Pp. 1–14. – DOI:10.3389/fpsyg.2022.976659
- Derman-Sparks L. Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children. – National Association for the Education of Young Children, 1989. – 149 p.
- Dumcius, R., Nicaise, I., Balcaite, I., Huttova, J., Siarova, H. Study on educational support for newly arrived migrant children. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. – 134 p. – DOI:10.2766/41204
- Eagly, A. H., Chaiken, S. The advantages of an inclusive definition of attitude // Social cognition. – 2007. – Vol. 25. – No. 5. – Pp. 582–602.
- Fine-Davis, M., Faas, D. Equality and diversity in the classroom: A comparison of students' and teachers' attitudes in six European countries // Social indicators research. – 2014. – Vol. 119. – Pp. 1319–1334. – DOI:10.1007/s11205-013-0547-9



- Gay, G. Culturally responsive teaching: Ideas, actions, and effects / Ed. By H. Richard Milner IV, Kofi Lomotey // *Handbook of urban education*. – Routledge, 2021. – Pp. 212–233. – DOI:10.4324/9780429331435
- Gorski, P. C. What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi // *Teaching and teacher education*. – 2009. – Vol. 25. – No. 2. – Pp. 309–318.
- Gromova, C. R., Khairutdinova, R. R., Birman, D., Kalimullin, A. M. Educational practices for immigrant children in elementary schools in Russia // *Education Sciences*. – 2021. – Vol. 11. – No. 7. – P. 325. – DOI:10.18764/2178-2229.v28n3p119-140
- Hachfeld, A., Anders, Y., Schroeder, S., Stanat, P., Kunter, M. Does immigration background matter? How teachers' predictions of students' performance relate to student background // *International Journal of Educational Research*. – 2010. – Vol. 49. – No. 2-3. – Pp. 78–91. – DOI:10.1016/j.ijer.2010.09.002
- Herrera, Sr J. C. Teacher beliefs and practices: Their effects on student achievement in the urban school setting. – Kansas State University, 2010. – 118 p. – URL: <https://core.ac.uk/reader/5167780>
- Hsieh, H. F., Shannon, S. E. Three approaches to qualitative content analysis // *Qualitative health research*. – 2005. – Vol. 15. – No. 9. – Pp. 1277–1288. – DOI:10.1177/1049732305276687
- Kalimullin, A. M., Valeeva, R. A. Teacher Education in Post-Soviet States: Transformation Trends / Ed. by I. Menter // *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. – Springer International Publishing, 2023. – Pp. 1293–1312. – DOI:10.1007/978-3-031-16193-3
- Khairutdinova, R., Birman, D., Kalimullin, A., Gromova, C., Semenova, E., & Troska, Z. Attitudes toward cultural diversity: A study of Russian teachers // *Journal for the Study of Religions and Ideologies*. – 2019. – Vol. 18. – No. 52. – Pp. 80–95.
- Khairutdinova, R. R., Gromova, C. R., Zheltukhina, M. R., Chistyakov, A. A., Daitgadzhiev, G. M. Adaptation of the classroom cultural diversity climate scale for Russia // *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. – 2022. – Vol. 9. – No. 2 – Pp. 248–265. – DOI:10.29333/ejecs/1191
- Milner IV, H. R. What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies // *Journal of Teacher Education*. – 2010. – Vol. 61. – No. 1-2. – Pp. 118–131.
- Moskal, M. Language and cultural capital in school experience of Polish children in Scotland // *Race Ethnicity and Education*. – 2016. – Vol. 19. – No. 1. – Pp. 141–160.
- Polat, S., Barka, T. O. Multiculturalism and intercultural education: A comparative study with a sample of Swiss and Turkish candidate teachers // *World Applied Sciences Journal*. – 2012. – Vol. 18. – No. 9. – Pp. 1180–1189.
- Russell, M. L., Russell, J. A. Preservice science teachers and cultural diversity awareness // *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*. – 2014. – Vol. 18. – No. 3. – URL: <https://ejrsme.icrsme.com/article/view/12813> (дата обращения 01.07.2024).
- Wang, J. S., Lan, J. Y. C., Khairutdinova, R. R., Gromova, C. R. Teachers' attitudes to cultural diversity: Results from a qualitative study in Russia and Taiwan // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – Vol. 13. – P. 976659. – DOI:10.3389/fpsyg.2022.976659

## References

- Aleksandrov, D. A., Baranova, V. V., & Ivanyushina, V. A. (2012). Migrant children and parents in interaction with the Russian school. *Social'naya psikhologiya – Social Psychology*, 1, 176–199.
- Andreeva, G. M. (2001). *Social Psychology*. Aspect Press.
- Apfelbaum, E. P., Pauker, K., Sommers, S. R., & Ambady, N. (2010). In blind pursuit of racial equality? *Psychological science*, 21(11), 1587–1592. <https://doi.org/10.1177/0956797610384741>
- Banks, J. (2014). *Introduction to Multicultural Education*. Allyn and Bacon.
- Birman, D., & Tran, N. (2015). *The academic engagement of newly arriving Somali Bantu students in a US elementary school*. Migration Policy Institute.
- Bryan, L. A., & Atwater, M. M. (2002). Teacher beliefs and cultural models: A challenge for science teacher preparation programs. *Science Education*, 86(6), 821–839.
- Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L., van de Vijver, F. J., Handrick, A., & Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multiinformant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002>

- Derman-Sparks L. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. National Association for the Education of Young Children.
- Dumcius, R., Nicaise, I., Balcaite, I., Huttova, J., & Siarova, H. (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/41204>
- Dzhurinsky, A. N. (2016). Multicultural education of autochthons and immigrants: ideas and practice. *Chelovek i obrazovaniye – Man and education*, 1(46), 51–58.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social cognition*, 25(5), 582–602.
- Fine-Davis, M., & Faas, D. (2014). Equality and diversity in the classroom: A comparison of students' and teachers' attitudes in six European countries. *Social indicators research*, 119, 1319–1334. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0547-9>
- Gay, G. (2021). Culturally responsive teaching: Ideas, actions, and effects. In H. Richard Milner IV, Kofi Lomotey (Eds.), *Handbook of urban education* (pp. 212–233). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429331435>
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and teacher education*, 25(2), 309–318.
- Gromova, C. R., Khairutdinova, R. R., Birman, D., & Kalimullin, A. M. (2021). Educational practices for immigrant children in elementary schools in Russia. *Education Sciences*, 11(7), 325. <https://doi.org/10.3390/educsci11070325>
- Gukalenko, O. V., & Borisenkov, V. P. (2018). Multicultural education and challenges of our time. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Pedagogicheskoye obrazovaniye – Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 2, 3–11.
- Hachfeld, A., Anders, Y., Schroeder, S., Stanat, P., & Kunter, M. (2010). Does immigration background matter? How teachers' predictions of students' performance relate to student background. *International Journal of Educational Research*, 49(2-3), 78–91. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2010.09.002>
- Herrera Sr, J. C. (2010). *Teacher beliefs and practices: Their effects on student achievement in the urban school setting* [Doctoral Dissertation, Kansas State University]. <https://core.ac.uk/reader/5167780>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kakorina, E. V., Kostyleva, L. V., Savchenko, T. V., Sineva, O. V., & Shorina, T. A. (2024). *Educational and methodological set “Russian language: Step by step”*. Ethnosphere.
- Kalimullin, A. M., & Valeeva, R. A. (2023) Teacher Education in Post-Soviet States: Transformation Trends. In I. Menter (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 1293–1312). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3>
- Khairutdinova, R., Birman, D., Kalimullin, A., Gromova, C., Semenova, E., & Troska, Z. (2019). Attitudes toward cultural diversity: A study of Russian teachers. *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, 18(52), 80–95.
- Khairutdinova, R. R., Gromova, C. R., Zheltukhina, M. R., Chistyakov, A. A., & Daitgadzhiev, G. M. (2022). Adaptation of the classroom cultural diversity climate scale for Russia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 9(2), 248–265. <https://doi.org/10.29333/ejecs/1191>
- Kuprina, T. V. (2017). Teaching children of migrants in Russian schools: problems and the ways to solve them. *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve – Russian Journal of Multilingualism and Education*, 9, 65–74.
- Milner IV, H. R. (2010). What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 118–131.
- Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (MVD of Russia). (2023). <https://clck.ru/3FAjgb>
- Moskal, M. (2016). Language and cultural capital in school experience of Polish children in Scotland. *Race Ethnicity and Education*, 19(1), 141–160.
- Nechaeva, E. A. (2008). *Preparing a teacher for professional activity in a multicultural group of students*. [Doctoral dissertation, Baltic State Academy of the Fishing Fleet]. <https://www.dissercat.com/content/podgotovka-pedagoga-k-professionalnoi-deyatelnosti-v-multikulturnom-kollektive-uchashchikhsy>

- Omelchenko, E. A. (2019). Education of international migrants' children: A contribution to the sustainable development? *Vestnik RUDN. Mezhdunarodnyye otnosheniya – Vestnik RUDN. International Relations*, 19(2), 306–316. <https://doi.org/10.22363/2313-0660-2019-19-2-306-316>
- Omelchenko, E. A., Krivoruchko, T. V., Dorokhova, M. V., & Shevtsova, A. A. (2022). Methodological recommendations on organizing the work of general educational organizations to assess the level of language training of foreign minors. *Etnodialogi – Ethnodialogues*, 3(69), 115–141.
- Polat, S., & Barka, T. O. (2012). Multiculturalism and intercultural education: A comparative study with a sample of Swiss and Turkish candidate teachers. *World Applied Sciences Journal*, 18(9), 1180–1189.
- Russell, M. L., & Russell, J. A. (2014). Preservice science teachers and cultural diversity awareness. *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*, 18(3). <https://ejrsmc.icrsme.com/article/view/12813>
- Soboleva, R. I., & Tungusova, G. I. (2014). Bilingual education as the main way of adaptation and education of migrant schoolchildren in the Russian-speaking environment. *Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovaniye, yazyk – Crede Experto: transport, society, education, language*, 2, 237–243.
- Wang, J. S., Lan, J. Y. C., Khairutdinova, R. R., & Gromova, C. R. (2022). Teachers' attitudes to cultural diversity: Results from a qualitative study in Russia and Taiwan. *Frontiers in Psychology*, 13, 976659. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.976659>
- Zborovsky, G. E., & Shuklina, E. A. (2013). Education of migrant children as a problem of their social adaptation. *Sotsiologicheskkiye issledovaniya – Sociological research*, 2, 80–91.
- Zheleznyakova, E. A. (2023). Creating the system of teaching Russian as a second language to primary school children from migrant families. *Rusistica – Russian Language Studies*, 21(4), 474–487. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-474-487>

УДК 159.9

## Личностные факторы, способствующие формированию идентичности у лиц из дисфункциональных семей

Руслан Н. Хакимзянов<sup>1</sup>, Анна В. Лаврентьева<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: Ruslan.Khakimzyanov@kpfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2638-2628>

<sup>2</sup> Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Россия

E-mail: AnVLavrenteva@kpfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6058-5993>

DOI: 10.26907/esd.19.4.19

EDN: ZTGESC

Дата поступления: 25 сентября 2024; Дата принятия в печать: 12 декабря 2024

### Аннотация

Чувство собственной идентичности является главным фактором гармоничного развития личности. Идентичность человека формируется в процессе социального развития личности и во многом обусловлена объективными отношениями, которые складываются в семье. В повседневной клинической практике психологи все чаще сталкиваются с пограничной структурой личности у клиентов. Пограничная личностная организации тесно связана с проблемой силы Эго и идентичностью. Проблема идентичности имеет высокую степень проработки, но вопрос о связи семейного благополучия с идентичностью зрелого человека разработан слабо. В частности, не раскрывается проблема становления идентичности у лиц из неблагополучных (дисфункциональных) семей. Исходя из этого, была определена цель исследования: выявить факторы, способствующие формированию идентичности у лиц из дисфункциональных семей. В статье представлены результаты эмпирического исследования, позволившего установить, что лица из дисфункциональных семей обладают несформированной идентичностью. Результаты корреляционного анализа выявили личностные факторы, развитие которых позволит психологам целенаправленно воздействовать на формирование идентичности.

**Ключевые слова:** дисфункциональная семья, идентичность личности, диффузия идентичности, мораторий на идентичность, сформированная идентичность.

# Personal Factors Contributing to the Formation of Identity of Persons from Dysfunctional Families

Ruslan Khakimzyanov<sup>1</sup>, Anna Lavrentieva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: Ruslan.Khakimzyanov@kpfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2638-2628>

<sup>2</sup>Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: AnVLavrenteva@kpfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6058-5993>

DOI: 10.26907/esd.19.4.19

EDN: ZTGESC

Submitted: 25 September 2024; Accepted: 12 December 2024

## Abstract

A sense of one's own identity is the main factor in the harmonious development of a personality. A person's identity is formed in the process of social development of personality and is largely determined by the object relationships that develop in the family. In daily clinical practice, psychologists are increasingly confronted with the borderline personality structure that manifests itself in clients, and borderline personality organization is closely related to the problem of Ego strength and identity. Although the issue of identity has been studied quite deeply, the relationship between family well-being and the identity of a mature person has not been studied enough. Especially little attention is paid to the formation of identity in children from disadvantaged families. The purpose of this study is to identify the factors contributing to the formation of identity in children from disadvantaged families. The article presents the results of an empirical study that showed that people from disadvantaged families have not formed an identity. Correlation analysis revealed the individual traits characteristic of such people. If psychologists manage to develop these traits, they will be able to have a more targeted impact on the formation of identity in these people.

**Keywords:** dysfunctional family, identity of the person, diffusion of identity, identity moratorium, formed identity.

## Введение

Стремительный рост технологических, экономических, социокультурных трансформаций общества влечет за собой и реализацию новых исследований такого психологического феномена, как идентичность. Современные научные исследования направлены на изучение влияния идентичности на саморазвитие личности. В данных исследованиях подчеркивается важность достижения личных целей как способа укрепления идентичности. В процессе саморазвития индивид осознает свои сильные и слабые стороны, что способствует формированию устойчивого представления о себе и своих возможностях. Кроме того, исследования в области позитивной психологии показывают, что акцент на сильных сторонах личности и благоприятном опыте способствует не только повышению уровня счастья, но и более четкому пониманию своей идентичности. Важным аспектом является также способность к рефлексии, которая позволяет людям анализировать свои жизненные выборы и их влияние на развитие идентичности. В целом исследования в этой области подчеркивают, что процесс формирования идентичности в контексте саморазвития является динамичным и многоплановым, включающим взаимодействие внутренних и внешних факторов.

Процесс воспитания, принятие традиционных ценностей, правил и норм социального взаимодействия, адаптация к условиям общества – всё это в эпоху пост-модерна напрямую связано со становлением идентичности личности. Семья выступает в качестве основного социального института, который решает эти задачи. Именно в рамках семейных отношений закладываются основы социального статуса, формируются связи с близкими людьми, а также развиваются мировоззрение, этические идеалы, ценностные ориентиры и просоциальное поведение. Если семья не может реализовать эти функции, ее можно считать дисфункциональной. В таких семьях неправильно организована система воспитания и, как следствие, развитие личности происходит в неблагоприятной обстановке, которая приводит к деформации личности и усвоению девиантных моделей поведения (Tseluiko, 2006).

Весь жизненный путь человека основан на выработке отношения личности к различным сферам жизнедеятельности. Личность совершает выбор направлений деятельности в соответствии со своими культурными и ценностными особенностями, следовательно, весь процесс становления личности – это и есть формирование идентичности. Современные научные теоретические и эмпирические подходы к изучению проблемы идентичности личности преимущественно сосредоточены на детском и подростковом возрасте. Тем не менее становление идентичности происходит на каждом этапе психосоциального развития личности. Взрослая личность, воспитывавшаяся в дисфункциональной семье, сталкивается с проблемой осознания собственного «Я», это приводит к коллапсу жизненных целей и необходимости конструирования новых смысложизненных ориентаций или трансформации уже имеющихся.

Психоаналитическая теория и необихевиоризм относятся к научному подходу «крайнего детерминизма», в рамках данного подхода концепция идентичности личности не реализуема, так как поведение личности полностью детерминировано бессознательными процессами или социальными подкреплениями, исходящими от социальной группы, в которую вплетен индивид (Abitov et al., 2015).

Научные идеи Э. Эриксона тяготеют к подходу «умеренного детерминизма» (Erikson, 1968). Согласно Э. Эриксону, помимо бессознательных процессов в формировании структуры личности участвуют эндогенные и экзогенные факторы. Э. Эриксон внес большой вклад в развитие концепции идентичности и сформулировал следующее определение: «Идентичность – это твердо усвоенное и лично воспринятое представление о себе во всем богатстве личностных отношений к внешнему миру с соответствующими моделями поведения» (Erikson, 1968, p. 22). Л. М. Попов пишет, что Э. Эриксон понимает идентичность личности в широком смысле, так как она включает в себя не только поиск и обретение идентичности, но и постановку жизненных целей, поиск смысла жизни, т. е. смысложизненных ориентаций (Abitov et al., 2015).

С позиции экзистенциального и когнитивного направлений в психологии детерминизм в формировании идентичности присутствует, однако в рамках данных подходов личность рассматривается в роли активного субъекта, способного к свободному развитию в социуме. Л. М. Попов акцентирует внимание на том, что когнитивная школа в последующем формирует научные гипотезы об абсолютной свободе человека от влияния эндогенных и экзогенных факторов (Abitov et al., 2015).

В отечественной психологии исследования идентичности основываются на трудах С. Л. Рубинштейна и его концепции «агента жизни», которая связана с пониманием личности как активного участника своей жизни и социальных процессов. Идентичность личности понимается как процесс активной деятельности и самоопределения субъекта. Рубинштейн рассматривал личность как единую це-



лостность, где идентичность формируется через взаимовлияние трех компонентов: биологического, психологического и социального. Он подчеркивал, что человек не может быть понятым вне контекста его окружения. Важным аспектом его теории является акцент на социальном взаимодействии как ключевом факторе формирования идентичности. Рубинштейн считал, что личность развивается и формируется в процессе общения и взаимодействия с другими людьми, что связано с влиянием культуры и общества. Рубинштейн подчеркивал важность самосознания в процессе формирования идентичности. Он считал, что рефлексия и осознание своих действий и мыслей играют главную роль в том, как человек воспринимает себя и свою роль в обществе. В отличие от более статичных подходов к пониманию идентичности, Рубинштейн подчеркивал, что идентичность – это нечто динамическое, гибкое и трансформирующееся в зависимости от социального контекста личности. Согласно его исследованиям, индивид занимает свою позицию по отношению к окружающему миру и на основе этой позиции осознанно формирует свое отношение к нему – это и есть суть идентичности (Rubinstein, 2002). Таким образом, понимание идентичности С. Л. Рубинштейном в рамках классического подхода включает в себя комплексный анализ взаимодействия личности с социальным окружением, акцент на самосознании и динамичном характере идентичности.

К. А. Абульханова-Славская рассматривает идентичность не как фиксированную характеристику, а как динамический процесс, который развивается на протяжении жизни. Формирование идентичности происходит через интериоризацию ценностей, норм и правил общественной жизни, жизненного опыта, усвоенного в результате складывающихся объектных отношений. Главным фактором в формировании структуры личности и идентичности выступает сознательная деятельности человека. Сознательная деятельность включает в себя осознанный выбор, самоанализ и рефлексия, что позволяет человеку не только адаптироваться к социуму, но и активно взаимодействовать с ним и обогащать его. Ключевым фактором является то, что идентичность формируется в контексте социальных отношений и культуры. Личность не может развиваться вне системы социальных отношений, и эти отношения играют основополагающую роль в ее развитии. Учёный акцентирует внимание на том, что личностное самоопределение – это процесс, в котором человек осознает свои ценности, цели и стремления. Самоопределение происходит в контексте социальных отношений и личного опыта. Согласно К. А. Абульхановой-Славской, «идентичность представляет собой осознание индивидом своего положения в мире, формируемого в системе координат межличностных отношений» (Abulkhanova-Slavskaya, 1991, p. 74).

Сформированная идентичность дает возможность человеку выстраивать модели социального взаимодействия в различных жизненных ситуациях и адаптироваться к ним, благодаря тому что она формирует проактивную позицию у индивида. Идентичность является одновременно итогом предшествующих социальных отношений с другими людьми и отправной точкой для формирования новых, что отражает сознательно разработанную стратегию поведения. Формирование идентичности реализуется через объектные отношения, развивающиеся внутри семьи. Семья, в свою очередь, выступает первым институтом социализации и проводником для ребенка в социум. В рамках семейных отношений, через взаимодействие с матерью и другими значимыми взрослыми, ребенок интериоризирует нормы, ценности и установки культуры, что способствует формированию его идентичности. Семья является малой социальной группой, которая создает личный быт для ее членов; семья – это супружеский союз и родственные связи (Gorodilina, 2017). С. С. Строкова отмечает, что человек в первую очередь начинает идентифициро-

вать себя в семье и уже в дальнейшем идет идентификация себя со сверстниками, со своей нацией и т. д. (Strokova, 2014).

Научные исследования указывают на то, что психологическое благополучие семьи влияет на поведение человека и его стремление к гармонии, внутреннему благополучию и счастью. От объектных отношений, которые выстраиваются внутри семьи, зависят установки человека к эмоционально-оценочному восприятию окружающей действительности, восприятию себя в зрелом возрасте. Научная пресса богата исследованиями, посвященными взаимосвязи семейного благополучия и идентичности.

Связь между идентичностью и семейным благополучием является сложной и многогранной. Положительный опыт, полученный в семье, может укреплять идентичность личности, в то время как негативный опыт приводит к трудностям в ее формировании. Поддержка и понимание со стороны семьи, как и осознание негативных факторов, играют ключевую роль в процессе формирования идентичности, что делает важным внимание к структуре семьи.

Данная работа посвящена проблеме формирования идентичности личности, чей путь социализации связан с дисфункциональной семьей.

Дисфункциональную семью в современных исследованиях в области семейной психологии и системной семейной психотерапии рассматривают с позиции внешних и внутренних конфликтов. К внешним конфликтам семьи можно отнести зависимое (алкоголь, наркотики) поведение членов семьи, гемблинг, внебрачные связи, безработица и т. д. Эти факторы не позволяют удовлетворить основные потребности семьи. Внутренние конфликты включают в себя физическое и моральное насилие в семье, пренебрежение потребностями детей, наличие психических заболеваний у членов семьи, а также отсутствие семейной иерархии, что приводит к соперничеству между членами семьи, конфликтам между родителями и детьми (Nittle, 2021).

Дисфункциональная семья характеризуется перманентными конфликтами, безразличием к членам семьи, отсутствием системы воспитания и семейной иерархии (Li, 2024).

Подводя итог написанному выше, следует сделать теоретический вывод о том, что связь между становлением идентичности личности и неблагоприятным семейным воспитанием является сложной темой, изучаемой в психологии развития, психологии семьи и в рамках системной семейной психотерапии. Неблагоприятное, или дисфункциональное, семейное окружение, характеризующееся эмоциональным пренебрежением, непоследовательностью в воспитании, конфликтами и отсутствием поддержки, существенно влияет на формирование целостной и стабильной личности. Идентичность, понимаемая как целостное самосознание, охватывающее свои ценности, убеждения и цели, обычно культивируется посредством поддерживающих межличностных отношений, особенно в семье. Когда эти основополагающие связи нарушаются, развитие идентичности может быть серьезно затруднено.

Дисфункциональная семейная динамика способствует возникновению трудностей в формировании идентичности из-за непоследовательной или негативной обратной связи со стороны значимых взрослых. Согласно теории привязанности, надежная привязанность в ранних отношениях способствует укреплению уверенности, самоуважения и способности исследовать и определять свою личную идентичность (Bowlby, 2003). Напротив, у детей из дисфункциональных семей часто формируются ненадежные привязанности, что приводит к фрагментарному или искаженному самоощущению. Отсутствие стабильного фундамента может привес-

ти к тому, что эти люди усвоят негативные представления о себе, будут испытывать низкую самооценку и использовать неадаптивные механизмы совладания, тем самым пытаясь сформировать целостную самооценку.

Непоследовательное родительское воспитание или авторитарный контроль, часто присутствующие в дисфункциональной семейной обстановке, также препятствуют развитию автономии и самовыражения – двух важнейших компонентов формирования идентичности. Когда людям не разрешается исследовать или выражать свои мысли, эмоции и интересы, они могут подавлять эти стороны своей личности, что приводит к диффузии идентичности, при которой они пытаются объединить различные аспекты своей личности в единое целое. Это рассредоточение может проявляться в различных психологических проблемах, таких как тревога, депрессия, неспособность поддерживать значимые отношения, что еще больше усложняет формирование идентичности.

Кроме того, дисфункциональные семейные условия могут порождать зависимость от внешней оценки, поскольку дети, находящиеся в неблагополучной среде, могут постоянно искать одобрения или избегать неодобрения со стороны своих опекунов. Такая зависимость от самооценки других людей затрудняет формирование внутреннего чувства идентичности, поскольку личные ценности, убеждения и цели становятся реактивными, а не самоопределяющимися. Следовательно, эти люди могут быть склонны перенимать идентичность или ценности, сформированные другими, что способствует созданию нестабильной или сконструированной извне идентичности, а не той, которая подлинно опирается на личную свободу действий.

Следовательно, дисфункциональная семья оказывает глубокое влияние на формирование личности, разрушая связи, привязанности, препятствуя самовыражению и усиливая зависимость от внешнего одобрения. Эти факторы часто приводят к фрагментарному самоощущению, внутренним конфликтам и психологическому стрессу. Целостный подход к развитию идентичности должен учитывать влияние ранних семейных отношений, поскольку они играют решающую роль в формировании способности человека к самопониманию и самопринятию. Для устранения этих ранних нарушений может потребоваться психотерапевтическое вмешательство, направленное на то, чтобы помочь людям восстановить целостность личности и повысить устойчивость к психологическому воздействию неблагоприятного семейного окружения.

### **Методология исследования**

Проблема идентичности взрослой личности остается малоизученной в современной психологической науке. Недостаточно исследованной в научной литературе остается проблема идентичности лиц из дисфункциональных семей. Большинство существующих исследований сосредоточено на детском и подростковом возрасте, а также на факторах идентичности, характерных для этих этапов развития. Недостаточная разработанность проблемы и практическая значимость обусловили выбор данной темы для научного исследования.

Цель исследования – определить личностные факторы лиц из дисфункциональных семей, способствующие формированию идентичности.

Объект исследования – идентичность личности.

Предмет исследования – личностные факторы лиц из дисфункциональных семей, способствующие формированию идентичности.

Психодиагностическое исследование строилось при помощи батареи стандартизированных и валидных формализованных методик.

Использованы следующие методики:

1. Шестнадцатифакторный опросник Р. Кеттелла (адаптация А. Г. Шмелева, В. И. Похилько, А. С. Соловейчика) (Batarshev, 2001);

2. Тест МИЛИ (Методика исследования личностной идентичности), разработанный Л. Б. Шнейдером в 2007 г. (Schneider, 2019).

Эмпирическое исследование приводилось на двух группах респондентов в возрасте от 18 до 26 лет:

Группа 1 – 53 человека в возрасте от 18 до 26 лет (из дисфункциональных семей).

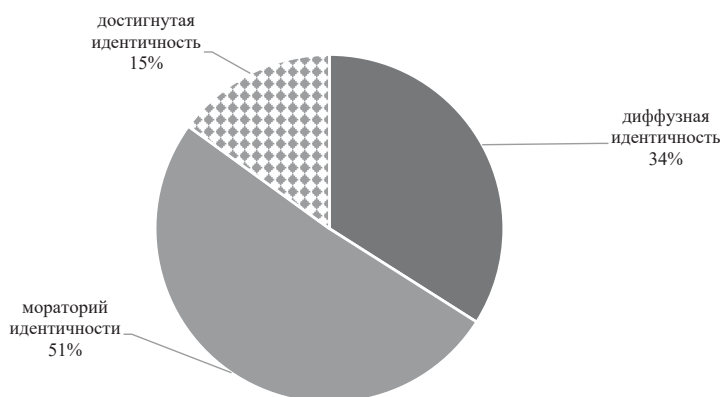
Группа 2 – 61 человек в возрасте от 18 до 26 лет (из благополучных семей).

Общий объем выборки составил 114 респондентов.

### Результаты исследования

Анализ сформированности идентичности в Группе 1 показал следующие результаты (Рисунок 1):

- достигнутая идентичность диагностирована у 8 респондентов (15%);
- мораторий идентичности выражен у 27 респондентов (51%);
- диффузная идентичность выявлена у 18 респондентов (34%).



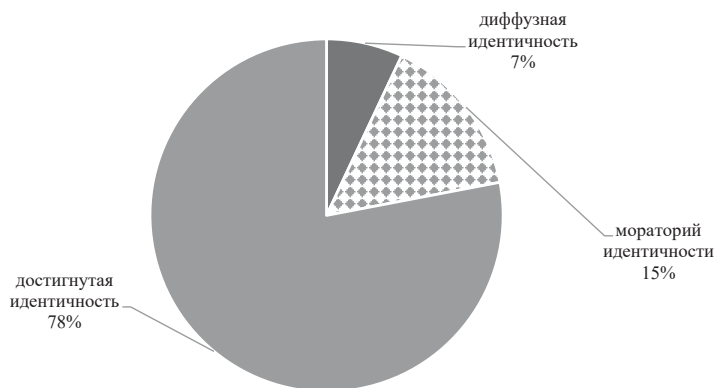
**Рисунок 1.** Сформированность идентичности в Группе 1

В Группе 2 анализ сформированности идентичности имеет следующую картину (Рисунок 2):

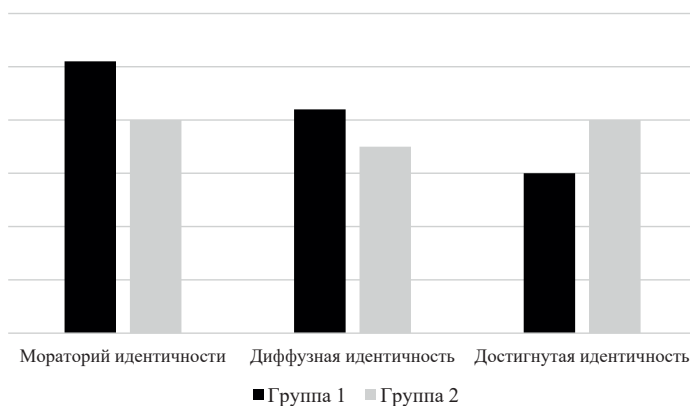
- диффузная идентичность выражена у 4 респондентов (7%);
- мораторий идентичности выражен у 9 респондентов (15%);
- достигнутая идентичность выражена у 48 респондентов (78%).

Большинство респондентов, которые воспитывались в дисфункциональных семьях, имеют несформированную идентичность. Несформированная идентичность приводит к дезадаптации личности, что чревато риском формирования отклоняющегося поведения.

Сравнительный анализ по t-критерию Стьюдента позволил установить различия между исследуемыми группами по показателям методики МИЛИ (Рисунок 3).



**Рисунок 2.** Сформированность идентичности в Группе 2



**Рисунок 3.** Результаты сравнения по *t*-критерию Стьюдента показателей идентичности у респондентов

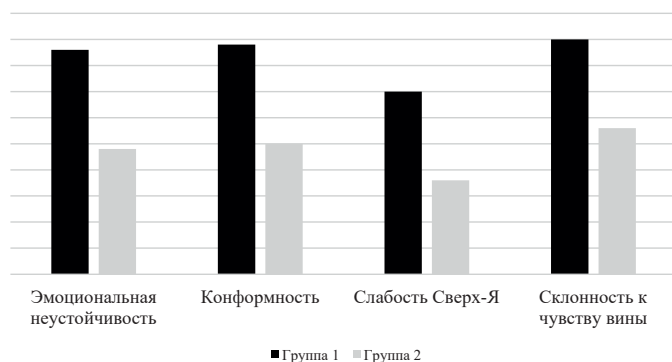
У респондентов из дисфункциональных семей статистически достоверно выражены мораторий ( $p=0,01$ ) и диффузия идентичности ( $p=0,01$ ).

У респондентов из благополучных семей статистически достоверно выражена достигнутая идентичность ( $p=0,01$ ).

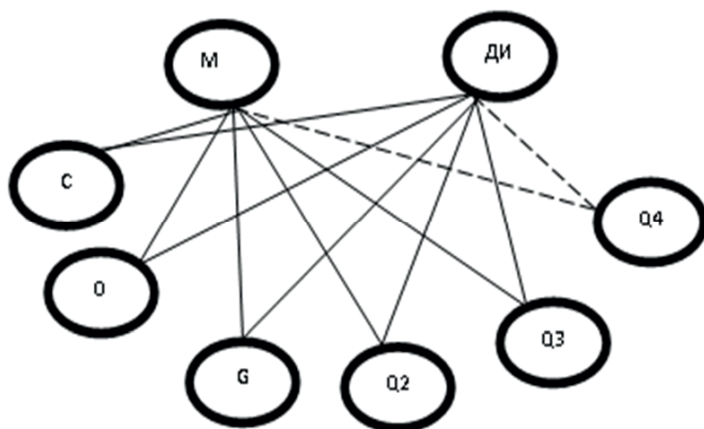
Далее статистическое сравнение исследуемых групп проводилось по факторам личностного опросника Кеттела (Рисунок 4).

Таким образом, респондентов из дисфункциональных семей можно охарактеризовать как эмоционально неустойчивых, стремящихся уступить другим. Они часто зависимы от мнения других и склонны к чувству вины.

Корреляционный анализ исследуемых показателей позволил выявить личностные особенности респондентов из дисфункциональных семей, посредством которых можно формировать идентичность в рамках психологической работы (Рисунок 5).



**Рисунок 4.** Результаты сравнения факторов опросника Кеттела по *t*-критерию Стьюдента у респондентов



**Рисунок 5.** Взаимосвязь показателей идентичности и личностных особенностей респондентов Группы 1

Примечание: сплошная линия – прямая корреляция; пунктирная линия – обратная корреляция; М – мораторий идентичности; ДИ – диффузная идентичность; С – эмоциональная стабильность; О – уверенность в себе; G – сила Супер-Эго; Q2 – самодостаточность; Q3 – самоконтроль поведения; Q4 – фрустрация.

Таким образом, для формирования идентичности респондентов из дисфункциональных семей необходимо выстраивать психологическую работу через развитие эмоциональной стабильности ( $p=0,01$ ), снижения фрустрированности ( $p=0,05$ ), развития самоконтроля поведения ( $p=0,05$ ), способности самостоятельно принимать решения ( $p=0,01$ ), самоуверенности ( $p=0,01$ ), сознательности ( $p=0,01$ ).

### Дискуссионные вопросы

Результаты статистического сравнения исследуемых групп показали, что у респондентов из дисфункциональных семей низкий порог фрустрации. Лицам из дисфункциональных семей свойственна невротическая утомляемость, раздражительность, следствием которых является эмоционально возбудимая реакция, агрессия на фрустрирующие жизненные ситуации. Следует отметить, что такая реакция



истощает ресурсы личности и в конечном итоге приводит к зажатости, покорности, чрезмерной податливости в поведении. Это подтверждается исследованиями, в которых сделаны выводы о том, что неблагополучие в семье приводит к психической травматизации членов семьи, агрессии, трудностям в сфере общения, увеличению правонарушений (Tseluiko, 2006).

М. И. Рожков пишет, что при асоциальном поведении родителей потенциал воспитания не реализуется, личность формируется в неблагоприятных семейных условиях, что приводит к личностной психотравматизации (Rozhkov, 2006). При асоциальном поведении родителей ребенок не перестает любить их – он перестает любить себя, что увеличивает риск развития депрессии и суицидального поведения в зрелом возрасте. Эти выводы подтверждаются результатами текущего исследования, в котором установлено, что конформное поведение, которое свойственно лицам из дисфункциональных семей, в итоге формирует «слабость Супер-Эго» и неспособность человека к реализации жизненных целей. Как следствие, у лиц из дисфункциональных семей преобладают плохое настроение, мрачные предчувствия и размышления, беспокойство, что приводит личность к состояниям, близким к депрессии.

Результаты, полученные в ходе реализации эмпирического исследования, свидетельствуют о том, что негативный опыт, полученный человеком в дисфункциональной семье, приводит к формированию моратория и диффузии идентичности. Согласно исследованию Е. Скабини и К. Манци, «семья – это уникальный контекст взаимоотношений, который влияет на содержание и процессы самоидентификации». Главный результат исследования Е. Скабини и К. Манци заключается в положении, что особенности внутрисемейного взаимодействия влияют не только на развитие личностной идентичности члена семьи, но и на другие аспекты формирования личности. В их работе доказано, что на процессы самоидентификации членов семьи влияет семейная система (Scabini & Manzi, 2011).

В эмпирическом исследовании данной работы статистически доказано, что у лиц, выросших в дисфункциональной семье, ярко выражены диффузия и мораторий идентичности в сравнении с респондентами, выросшими в нормальной семье. Эти данные позволяют сделать вывод о том, что респонденты, чей путь социализации и личностного развития связан с дисфункциональной семьей, не способны формировать жизненные цели, всю ценностно-смысловую сферу. Лица с диффузной идентичностью имеют неинтегрированное и несформированное «Я», что приводит к нарциссической травме и, как следствие, неудовлетворенности собой и своими возможностями, к принятию себя. Сомнение в ценности собственной личности, отстраненность, потеря интереса к своему внутреннему миру, ригидность «Я-концепции» приводит к формированию отчужденности. Все это объясняется тем, что в дисфункциональной семье отсутствуют гармоничные объектные отношения родителей с ребенком, что затрудняет процесс формирования идентичности и определения своего места в жизни. Человек, выросший в дисфункциональной семье, испытывает неуверенность и затруднения с определением своих ценностей, интересов и жизненных целей. Он может часто менять свое мнение и поведение, искать поддержку для своих интересов, взглядов и т. п. во внешней среде и быть более подверженным влиянию окружающих.

Приведенные выше результаты исследования коррелируют с выводами О. Кернберга, который пишет, что диффузная идентичность клинически представлена плохой интеграцией между концепциями Я и значимых других. Постоянное чувство пустоты, противоречия в восприятии самого себя, непоследовательность поведения, которую невозможно интегрировать эмоционально осмысленным образом,

и бледное, плоское, скудное восприятие других – все это проявления диффузной идентичности (Kernberg, 1993).

Подростки с диффузной идентичностью и доминированием примитивных механизмов защиты происходят из семей с большими патологиями (Goldstein & Jones, 1977; Shapiro et al., 1975). О. Кернберг считает, что при наличии диффузной идентичности мы можем полагать, что, каково бы ни было влияние семьи на данное расстройство, у пациента это будет самая настоящая пограничная патология, которая требует интенсивной индивидуальной психотерапии (Kernberg, 1993). Таким образом, для людей, чей путь социализации связан с дисфункциональной семьей, необходимо выстроить психологическую помощь, направленную на развитие жизненных целей и формирование достигнутой идентичности.

Следовательно, дисфункциональная семья оказывает неблагоприятное влияние на человека в целом и в частности на формирование его идентичности.

Ближайшая задача дальнейшей работы заключается в том, чтобы посредством феноменологического исследования подтвердить гипотезу о том, что дисфункциональная семья влияет на развитие патологии психики у членов семьи в зрелом возрасте.

Значимость данного исследования заключается в том, что оно подчеркивает ресурсы личности, на которые необходимо обратить внимание социальным работникам, психологам при организации социально-психологической работы с лицами из дисфункциональных семей. Опираясь на результаты данного исследования, можно утверждать, что формирование идентичности следует осуществлять через развитие эмоциональной устойчивости личности к различным жизненным ситуациям, способности контролировать свои эмоции, силы Эго посредством психологической работы, направленной на снижение уровня фрустрации и напряженности.

## **Заключение**

Лицам из дисфункциональных семей свойственно преобладание диффузии идентичности и моратория идентичности, что указывает на наличие неопределенности в самоопределении и сложности в выборе жизненных направлений. Эти состояния связаны с недостаточной поддержкой и ресурсами в семье, что препятствует формированию устойчивой и позитивной идентичности.

Эмоциональная неустойчивость, конформность, слабость Супер-Эго и склонность к чувству вины подчеркивают наличие психологических трудностей, связанных с недостаточной саморегуляцией и внутренними конфликтами. Эмоциональная неустойчивость может приводить к частым изменениям настроения и трудностям в межличностных отношениях, а конформность свидетельствует о высоком уровне зависимости от мнения окружающих, что также может затруднять процесс самоидентификации.

В связи с вышеизложенным, в рамках психологической работы с лицами из дисфункциональных семей необходимо акцентировать внимание на развитии тех личностных факторов, которые могут способствовать улучшению общего психоэмоционального состояния. Это включает в себя работу над эмоциональной устойчивостью, сознательностью, самоуверенностью, самодостаточностью, самоконтролем. Развитие этих психологических особенностей поможет в преодолении существующих трудностей и создаст условия для более успешного формирования здоровой идентичности, что является ключевым фактором личностного роста и социальной адаптации для лиц из дисфункциональных семей.

Психологическая работа, направленная на развитие этих личностных факторов, позволит людям из дисфункциональных семей преодолеть проблемы, связан-

ные с диффузией и мораторием идентичности, что приведет к формированию интегрированной и стабильной идентичности личности.

### Благодарности

Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (ПРИОРИТЕТ-2030).

### Список литературы

- Абульханова-Славская, К. Л. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 302 с.
- Батаршев, А. В. Темперамент и характер: Психологическая диагностика. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 336 с.
- Боулби, Дж. Привязанность = Attachment / Общ. ред. и вступ. ст. Г. В. Бурменской; Пер. с англ. Н. Г. Григорьевой и Г. В. Бурменской. – М.: Гардарики, 2003. – 447 с.
- Городилова, М. В. Диалог с историей своей семьи: зарубежный опыт исследования // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 2. – С. 110–119.
- Психология личности в Казанском университете: учебное пособие / И.Р. Абитов, Г.Г. Александрова, Е.М. Алексеева [и др.]; ответственный редактор Л.М. Попов. – Казань: Отечество, 2015. – 303 с.
- Рожков, М. И. Воспитание трудного ребёнка. Дети с девиантным поведением: учебно-методическое пособие. – М.: Владос, 2006. – 239 с.
- Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
- Строкова, С. С. Направления изучения семейной идентичности в психологии // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – № 3. – С. 8–22.
- Целуйко, В. М. Психология современной семьи: книга для педагогов и родителей. – М.: Владос, 2006. – 287 с.
- Шнейдер, Л. Б. Психология идентичности. – М.: Юрайт. – 2023. – 328 с.
- Erikson, E. H. Identity, youth and crisis. – New York: W.W. Xorton Company, 1968. – 338 p.
- Goldstein, M., Jones, J. Adolescent and familial precursors of borderline and schizophrenic conditions / Ed. by P. Hartocollis // Borderline personality disorders: The concept, the syndrome, the patient: International Conference on Borderline Disorders (Topeka, 1976). – New York: International Universities Press, 1977. – P. 213–230.
- Kernberg, O. F. Severe Personality Disorders: Psychotherapeutic Strategies. – New Haven: Yale University Press, 1993. – 381 p.
- Li, P. Dysfunctional Family Examples, Roles, Types, Signs & Effects // Parenting for brain. – 2024. – URL: <https://www.parentingforbrain.com/dysfunctional-family/> (дата обращения: 05.09.2024).
- Nittle, N. What Makes a Family Dysfunctional? // Very well Mind. – 2023. – URL: <https://www.verywellmind.com/what-is-a-dysfunctional-family-5194681> (дата обращения: 07.09.2024).
- Scabini, E., Manzi, C., Family Processes and Identity / Ed. by S. J. Schwartz, K. Luyckx, V. L. Vignoles // Handbook of Identity Theory and Research. – New York: Springer, 2011. – Pp. 565–584.
- Shapiro, E., Zinner, J., Shapiro, R., Berkovitz, D. The influence of family experience on borderline personality development // International Review Psycho-Analysis. – 1975. – Vol. 2. – No. 4. – Pp. 399–411.

### References

- Abitov, I. R., Alexandrova, G. G., Alekseeva, E. M., Alishev, B. S., Bayanova, L. F., Valiullina, M. E., Volchkov, E. G., Gabdreeva, G. Sh., Ibragimova, E. N., Nasibulov, K. I., Popov, L. M., Prokhorov, A. O., Puchkova, I. M., Pyrkova, K. V., Salikhova, N. R., Ustin, P. N., Fedorenko, M. V., Fominykh, E. K., Khayrutdinova, M. R., ... Chernov, A. V. (2015). *Personality Psychology at Kazan University*. Otechestvo.
- Abulkhanova-Slavskaya, K. L. (1991). *Strategy of life*. Mysl'.
- Batarshv, A. V. (2001). *Temperament and character: Psychological diagnostics*. Vlados Press.
- Bowlby, J. (2003). *Attachment*. Gadariki.

- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Goldstein, M., & Jones, J. (1977). Adolescent and familial precursors of borderline and schizophrenic conditions. In P. Hartocollis, *Borderline Personality Disorders* (pp. 213–229). International Universities Press.
- Gorodilina, M. V. (2017) Dialogue with the history of your family: foreign research experience. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya – Pedagogy and Psychology of Education*, 2, 110–119.
- Kernberg, O. F. (1933). *Severe Personality Disorders: Psychotherapeutic Strategies*. Yale University Press.
- Li, P. (2024, November 15). Dysfunctional Family Examples, Roles, Types, Signs & Effects. *Parenting for brain*. <https://www.parentingforbrain.com/dysfunctional-family/>
- Nittle, N. (2023, April 13). What Makes a Family Dysfunctional? *Very well Mind*. <https://www.verywellmind.com/what-is-a-dysfunctional-family-5194681>
- Rozhkov, M. I. (2006). *Education of a difficult child. Children with deviant behavior: an educational and methodological guide*. Vlados.
- Rubinstein, S. L. (2002). *Fundamentals of general psychology*. Piter.
- Scabini, E., & Manzi, C. (2011). Family Processes and Identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, V. L. Vignoles, *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 565–584). Springer.
- Schneider, L. B. (2019). *Psychology of identity: textbook and workshop*. Yurayt.
- Shapiro, E., Zinner, J., Shapiro, R., & Berkovitz, D. (1975). The influence of family experience on borderline personality development. *International Review Psycho-Analysis*, 2(4), 399–411.
- Strokova, S. S. (2014). Approaches to family identity research in psychology. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counseling psychology and psychotherapy*, 22(3), 8–22.
- Tseluiko, V. M. (2006). *Psychology of the modern family: a book for teachers and parents*. Vlados.

## Contents

|  |     |
|--|-----|
| <i>Alfiya Masalimova</i><br>Editorial: Common Authors Mistakes in Article Writing and Editors' Advice<br>on How to Avoid Them .....  | 6   |
| <i>Patrik Drid, Natalia Rudnova, Dmitry Kornienko</i><br>Positive Maternal Practices and Child Perceived Stress as Predictors of Child's<br>Motor Persistence .....  | 10  |
| <i>Mária Ďurkovská, Lucia Heldáková</i><br>Perceived Discrimination and Self-assessment of Teachers in Slovak Ethnic Schools<br>in Hungary .....   | 23  |
| <i>Alena Hašková, Monika Valentová, Peter Brečka</i><br>Parents' Views on the Technology Curriculum .....  | 37  |
| <i>Khusnul Khotimah, Yazid Basthomi, Deisyi Anna Batunan, David Imamyartha,<br/>Ima Fitriyah</i><br>Insights from Online Learning amidst the COVID-19 Pandemic:<br>From Teacher Practices to Students' Psychological Needs ..... | 50  |
| <i>Aliya Mambetalina, Kehinde C. Lawrence, Zhanna Utaliyeva,<br/>Gulnara Aizhanova, Almagul Mandykayeva, Gulnaz Ganiyeva,<br/>Akmaral Satova</i><br>Internal Structure of Adolescents' School Motivation Measuring Tool .....    | 67  |
| <i>Moloud Mohammadi</i><br>Advancing an Integrative AI-assisted Adaptive Learning Environment for Teacher<br>Education: Case of the BRICS Countries .....  | 82  |
| <i>Balwant Singh</i><br>Inflicting Risks of Teacher Education in BRICS Countries: Discussion in Search<br>of Quality Training .....  | 96  |
| <i>Nevenka Vesel, Andreja Istenič</i><br>Researching a Child's Perspective of Experiencing Positive Feelings Through<br>Photography and Interview.....   | 109 |
| <i>Winarti Winarti, Bayuk Nusantara Kr. J. Tompong, Lathifa Rosiana Dewi</i><br>Using Exploratory Factor Analysis to Validate Students' Independence<br>Learning Scale in Indonesia .....  | 119 |
| <i>Alexander Adamsky, Nikita Kolachev</i><br>Development of an Instrument for Assessing the Effectiveness of Adolescents'<br>Experimental Activity Based on Solving Physics-Oriented Tasks .....                                 | 133 |
| <i>Elvira Galimova, Elvira Zakirova</i><br>Satisfaction of Medical Students with Distance Form of Practice Organization:<br>Lessons from the COVID-19 Pandemic.....  | 148 |
| <i>Veronika Dankova, Olga Shikhova, Yuri Shikhov, Agzam Valeev</i><br>Taxonomic Model of Training of Future Teachers in The System of Social Partnership<br>“Pedagogical University – Preschool Educational Organization” .....  | 162 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Natalia Karmaeva, Daria Vologina</i><br>Participation of Russian Youth in Adult Education and Learning: The Role<br>of Perseverance (GRIT) and Educational Status ..... | 182 |
| <i>Olga Pavlova</i><br>Possibilities and Limitations of the Content of Programs Aimed at Developing<br>Preschoolers' Understanding of Emotions.....                        | 197 |
| <i>Alisa Tekucheva, Anna Kandaurova</i><br>Exploring Social Perceptions of Friendship:<br>An Intergenerational Perspective .....   | 213 |
| <i>Alexandra Filipova, Varvara Malakhova</i><br>Educational Video Blogging: Search for Meanings and Conceptualization<br>of Concepts.....                                  | 227 |
| <i>Rezeda Khairutdinova, Chulpan Gromova</i><br>Migrant Students in Russian Schools: Teachers' Attitudes and Practices .....   | 242 |
| <i>Ruslan Khakimzyanov, Anna Lavrentieva</i><br>Personal Factors Contributing to the Formation<br>of Identity of Persons from Dysfunctional Families.....                  | 258 |



## Содержание

|  |     |
|--|-----|
| <i>Альфия Р. Масалимова</i><br>Типичные ошибки авторов при подготовке статей и советы редакторов<br>по их устранению.....  | 8   |
| <i>Патрик Дрид, Наталья А. Руднова, Дмитрий С. Корниенко</i><br>Позитивные материнские практики и воспринимаемый ребенком стресс<br>как предикторы сдерживающего контроля.....   | 11  |
| <i>Мария Дурковска, Лусиа Гельдакова</i><br>Воспринимаемая дискриминация и самооценка<br>учителей в словацких этнических школах в Венгрии.....   | 24  |
| <i>Алена Гашкова, Моника Валентова, Петер Бречка</i><br>Мнения родителей об учебных планах по предмету технология .....  | 38  |
| <i>Хуснул Хотимах, Язид Бастхоми, Дейзи Анна Батунан, Дэвид Имамяртха,<br/>Има Фитрия</i><br>Инсайты дистанционного обучения в период пандемии COVID-19:<br>практика учителей и психологические потребности студентов .....            | 51  |
| <i>Алия С. Мамбеталина, Кехинде С. Лоуренс, Жанна Т. Уталиева,<br/>Гульнара Айжанова, Алмагуль Мандыкаева, Гульназ Ганиева,<br/>Акмарал Сатова</i><br>Внутренняя структура инструмента измерения школьной мотивации<br>подростков..... | 68  |
| <i>Молуд Мохаммади</i><br>Развитие интегративной адаптивной среды обучения с использованием<br>искусственного интеллекта для подготовки учителей в странах БРИКС.....  | 82  |
| <i>Балвант Сингх</i><br>Риски педагогического образования в странах БРИКС: Дискуссия в поисках<br>качественной подготовки.....   | 96  |
| <i>Невенка Весел, Андреа Истенич</i><br>Исследование детской перспективы переживания<br>позитивных чувств с помощью фотографии и интервью.....   | 110 |
| <i>Винарти Винарти, Баюк Нусантара Кр. Дж. Томпсон, Латифа Розидана Деви</i><br>Использование эксплораторного факторного анализа для проверки шкалы<br>самостоятельного обучения студентов в Индонезии .....                           | 120 |
| <i>Александр И. Адамский, Никита И. Колачев</i><br>Разработка инструмента оценки эффективности экспериментальной<br>деятельности подростков на примере задач с физическим содержанием.....   | 133 |
| <i>Эльвира Г. Галимова, Эльвира Р. Закирова</i><br>Удовлетворенность студентов-медиков дистанционной формой организации<br>практики: уроки пандемии COVID-19 .....   | 148 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Вероника Б. Данкова, Ольга Ф. Шихова, Юрий А. Шихов, Агзам А. Валеев</i><br>Таксономическая модель подготовки будущих педагогов в системе<br>социального партнерства «Педагогический вуз – Дошкольная образовательная<br>организация»..... | 162 |
| <i>Наталья Н. Кармаева, Дарья В. Вологина</i><br>Участие российской молодежи в образовании взрослых: роль настойчивости<br>и образовательного статуса.....  | 182 |
| <i>Ольга С. Павлова</i><br>Возможности и ограничения содержания программ, направленных на развитие<br>понимания дошкольниками эмоций.....   | 197 |
| <i>Алиса Д. Текучева, Анна В. Кандаурова</i><br>Изучение социальных представлений о дружбе: межпоколенческий аспект .....   | 213 |
| <i>Александра Г. Филипова, Варвара Р. Малахова</i><br>Образовательный видеоблогинг: поиски смыслов и концептуализация<br>понятий.....   | 226 |
| <i>Резеда Р. Хайрутдинова, Чулпан Р. Громова</i><br>Дети мигрантов в российской школе: установки и практики учителей .....  | 242 |
| <i>Руслан Н. Хакимзянов, Анна В. Лаврентьева</i><br>Личностные факторы, способствующие формированию идентичности<br>у лиц из дисфункциональных семей .....  | 258 |

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ  
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 19, № 4, 2024  
Volume 19, № 4, 2024

Подписано в печать 28.12.2024. Дата выпуска журнала 28.12.2024.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 70x100  $\frac{1}{16}$ . Гарнитура «Minion Pro». Усл. печ. л. 16,04.

Тираж 1000 экз. Заказ 1/1.

Отпечатано в типографии  
Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37  
тел. (843) 206-52-14 (1705), 206-52-14 (1704)

