

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 20, № 2, 2025
Volume 20, № 2, 2025

Казань – Kazan, 2025

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

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

Журнал издается в печатной форме ежеквартально.

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

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

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

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

It is published quarterly.

The Journal publishes contribution in both Russian and English. All contributions have titles, keywords and abstracts in both languages. Full information on how to submit manuscripts to the Journal can be found at the Journal’s website <https://eandsjournal.kpfu.ru/en/>
The journal is indexed and archived in the Russian Index of Scientific Citations and SCOPUS.

Учредитель

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

Адрес редакции

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

ISSN

1991-7740

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

Подписной индекс – 36625.
Информация о подписке размещена
в каталоге «Роспечать».
Цена свободная

16+

Открытый доступ

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

Founder

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

Contact

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

ISSN

1991-7740

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

Open Access

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Валеева Роза Алексеевна

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

РЕДАКТОР

Баклашова Татьяна Александровна

Доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики
высшей школы Института психологии
и образования Казанского федерального
университета (Казань, Россия)
samorazvitie@mail.ru

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,
Сиранузский 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

Tatiana Baklashova

Doctor of Education, Professor
of the Department of Higher School Pedagogy,
Institute of Psychology and Education,
Kazan Federal University
(Kazan, Russia)
samorazvitie@mail.ru

EDITORIAL COUNCIL

Ilshat Gafurov

Doctor of Economics, professor, academician
of the Russian Academy of Education

Alfiya Masalimova

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

Muhammet Usak

Senior Research Associate of
Kazan Federal University

EDITORIAL BOARD

Aydar Kalimullin

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

Alexander Romiszowski

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

Elena Ibragimova

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

Лиу Мейфенг

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

Жигалова Мария Петровна

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

Андреа Истенич

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

Мария Кристина Попа

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

Мустафина Джамиля Насыховна

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

Чошанов Мурат Аширович

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

Булент Оздемир

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

Попов Леонид Михайлович

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

Прохоров Александр Октябринович

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

Liu Meifeng

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

Maria Zhigalova

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

Andreja Istenic

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

Maria Cristina Popa

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

Jamila Mustafina

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

Murat Tchoshanov

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

Bülent Özdemir

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

Leonid Popov

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

Aleksander Prokhorov

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

Зелеева Вера Петровна

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

Асафова Елена Владимировна

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

Галимова Эльвира Габдельбаровна

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

Гадельшина Динара Робертовна

Ответственный секретарь редакции
журнала «Образование и саморазвитие»
Института психологии и образования
Казанского федерального университета
(Казань, Россия)
samorazvitie@mail.ru

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)

Dinara Gadelshina

Executive Secretary of the Editorial
Board of the journal "Education
and Self-Development",
Institute of Psychology and Education,
Kazan Federal University
(Kazan, Russia)
samorazvitie@mail.ru

Editorial: Quality vs quantity: a study of experience in education

Tatiana Baklashova

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: ptatyana2011@mail.ru

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

DOI: 10.26907/esd.20.2.01

EDN: CAXJYU

Modern education systems are characterised by the quality paradigm (Biggs et al., 2022; Sallis, 2014). Policy-makers, education experts, and scholars prioritise advancing the teaching methods, enhancing the knowledge and the research-based solutions to the problems of education irrespective of the development level of the education system. A study of experience in education becomes all the more important for the quality of education paradigm (Boud et al., 2013; Neubauer et al., 2019). It becomes a valuable resource for the further international development of education systems; it stimulates teacher's professional self-development and contributes to their research competence. Furthermore, a study of experience reveals new methods and strategies of education, facilitating higher efficiency in teaching. Several scholars focus on the assessment of education programmes' methodology and effectiveness (Tatur, 2017). It drives an identification and analysis of the specific educational results, and a determination of students' knowledge gaps and lack of practical skills (Carmichael et al., 2018; Markova & Narkoziev, 2019; McDavid et al., 2018). Case studies conducted in a research-based manner are a valid means of updating the ongoing education programmes.

Quantitative studies of the education system sometimes prove to be somewhat limited due to their focus on mainly measurable variables. This might compromise research on complicated and complex phenomena. Social, cultural, and contextual aspects might not be taken into consideration despite their relevance to the validity of research. Identifying the underlying origins of correlations in a study and their explanation may also pose a problem, thus greatly limiting the in-depth comprehension of the phenomena. The scholars emphasise that quantitative studies might oversimplify complex phenomena under study while omitting the nuances and peculiarities relevant to their full comprehension (Pregoner, 2024). The study data often requires considerable time, funding, and expertise, as well. In addition, quantitative research relies on a predetermined approach to data collection and analysis, thereby complicating the required changes in the research plan or further questions to be asked during data gathering.

These constraints impose that researchers in the field of education must apply qualitative methods as well, particularly in the study of teaching experiences. If applied, they extend beyond the results of test scores, offering a more integrated picture of a particular educational environment with detailed descriptive data.

The main goal of an educational researcher working with qualitative methods is a clear understanding of the participants' behaviour in the educational process, as well as the underlying drivers of this behaviour, which may not necessarily be numerically quantifiable. For the most part, the researcher studies smaller, focused samples, uncovering valuable data on experiences in education, future learning prospects, and behavioural prognosis, thus allowing for the reconsideration of teaching strategies and the design of efficient school policies.

Common qualitative research methods in education include structured and unstructured interviews, focus groups, and participant observation (Makarova & Drobotenko, 2014; Ruslin et al., 2022; Thelwall & Nevill, 2021). Here non-numerical data representing a contextualised overview of learning difficulties and educational experiences is the primary assessment tool. Qualitative methods, such as interviews, can be used to assess students' and teachers' perceptions of different teaching methods, to identify the impact of teacher burnout on students' performance, to explore students' perceptions of their learning experiences or teachers' expertise in classroom management, etc. If the interaction between the teacher and the students, as well as the students' engagement in the learning environment, is of particular concern to the researcher, then a classroom observation should be applied. The focus group method is pivotal in identifying how different groups of people perceive an issue in the educational environment. It is designed to gather subjective information from a group of students or teachers on a particular topic or issue. Qualitative case studies in education bring unique factors that impact the learning of a particular group of individuals to light. Ethnographic qualitative research also allows to immerse oneself in the educational environment so as to identify the culture of a particular group, the dynamics of the students' union, and so on. The qualitative method of analysing narratives in education is applied to study students' personal stories, and the feedback from participants of the educational environment, and to understand their experiences. Records, such as student work samples and teachers' logs, may also be reviewed in order to understand it. Qualitative evaluation materials become the research basis for developing grounded theories aimed at improving transformational processes in education.

It is important to highlight not only the benefits of qualitative research methods but also their constraints. Among them is the results' bias, as the they are mainly shaped by the researcher's personal convictions. The limited generalizability of qualitative research is another drawback (Prabhu, 2020; Schofield, 2000). Qualitative research is conducted in a specific context, on a particular group of people. Hence, the results cannot always be transferred to other contexts and people as the replication may not be possible under new circumstances. The labour intensity and the need to engage substantial resources in the implementation of qualitative research in education should also be noted. Interviews, observation, and data analysis demand a significant amount of time and effort. Ultimately, a large amount of data can complicate an analysis, and make it harder to identify key research strategies.

The constraints of qualitative methods in the research in education should be taken into consideration. If applied, qualitative methods should be combined with quantitative, especially in a study of the educational experience. This would result in a clearer picture of the educational process, proper evaluation of the results, and strategic development of the system.

References

- Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university 5e*. McGraw-hill education (UK).
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (2013). *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge.
- Carmichael, M., Reid, A., & Karpicke, J. D. (2018). Assessing the impact of educational video on student engagement, critical thinking and learning. *A SAGE white paper*, 1–21.
- Makarova, N. S., & Drobotenko, YU. B. (2014). Focus-group study of changes in university educational process. *Vestnik evrazijskoj nauki – Bulletin of Eurasian Science*, 2(21), 162.
- Markova, S. M., & Narcosiev, A. K. (2019). Research technique of the content of professional education. *Vestnik Mininskogo universiteta – Vestnik of Minin University*, 7(1), 2. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-1-2>

- McDavid, J. C., Huse, I., & Hawthorn, L. R. (2018). *Program evaluation and performance measurement: An introduction to practice*. Sage Publications.
- Neubauer, B. E., Witkop, C. T., & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education*, 8, 90–97. <https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2>
- Prabhu, G. N. (2020). Teaching the Scope and Limits of Generalizability in Qualitative Research. *New Trends in Qualitative Research*, 1, 186–192. <https://doi.org/10.36367/ntqr.1.2020.186-192>
- Pregoner, J. D. (2024). Research Approaches in Education: A Comparison of Quantitative, Qualitative and Mixed Methods. *IMCC Journal of Science*, 4(2), 31–36. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5111007>
- Ruslin, R., Mashuri, S., Rasak, M. S. A., Alhabsyi, F., & Syam, H. (2022). Semi-structured Interview: A Methodological Reflection on the Development of a Qualitative Research Instrument in Educational Studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 12(1), 22–29.
- Sallis, E. (2014). *Total quality management in education*. Routledge.
- Schofield, J. W. (2000). Increasing the Generalizability of Qualitative Research. *Case study method*, 69–97. <https://doi.org/10.4135/9781412986274.n8>
- Tatur, YU. G. (2017). *Higher education: methodology and design experience*. Litres.
- Thelwall, M., & Nevill, T. (2021). Is research with qualitative data more prevalent and impactful now? Interviews, case studies, focus groups and ethnographies. *Library & Information Science Research*, 43(2), 101094. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2021.101094>

От редактора: Качество vs количество: исследование опыта в образовании

Татьяна А. Баклашова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: ptatyana2011@mail.ru

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

DOI: 10.26907/esd.20.2.01R

EDN: CRGUKB

Современные системы образования в мире характеризуются парадигмой качества (Biggs et al., 2022; Sallis, 2014). Вне зависимости от уровня развития образовательной системы политиками, практиками, учеными делается особый акцент на совершенствовании методов преподавания и обучения, на расширении знаний и решении образовательных проблем с опорой на исследования. Всё большую важность в отношении парадигмы качества приобретает изучение опыта в образовании (Boud et al., 2013; Neubauer et al., 2019). Подобные исследования выступают ресурсом для развития систем образования в международном контексте, активизируют профессиональное саморазвитие педагогов, способствуют совершенствованию их навыков исследовательской деятельности. Помимо этого, изучение опыта позволяет выявить новые приемы, алгоритмы педагогической деятельности, способствующие достижению более высокой эффективности в работе педагогов. Ряд исследователей фокусируются на оценке результативности обучающих программ и ее методологии (Tatur, 2017), что дает возможность распознать и подвергнуть анализу конкретные достижения обучающихся, идентифицировать пробелы в их знаниях и умениях (Carmichael et al., 2018; Markova & Narkoziev, 2019; McDavid et al., 2018). Разбор конкретных кейсов на исследовательском уровне выступает действенным инструментом модернизации существующих программ обучения.

В случае с исследованием опыта в образовании количественные исследования порой демонстрируют определенную ограниченность в силу того, что они по большей части фокусируются на измеряемых переменных. Это может отрицательным образом влиять на изучение сложных, комплексных явлений. Рискуют быть неучтёнными социальные, культурные и контекстуальные факторы, значимые для достоверности исследования. Проблема может возникнуть и в отношении идентификации основных причин корреляций в исследовании, их объяснения, что в значительной степени ограничивает глубину понимания явлений. Ученые отмечают тот факт, что количественные исследования могут приводить к упрощению сложных сущностей, при этом будут упущены нюансы и тонкости, важные для полного понимания вопроса (Pregoner, 2024). Кроме того, данные исследования зачастую требуют значительных временных ресурсов, финансирования, специальных компетенций. Наконец, в количественных исследованиях используется заранее определённый подход к сбору и анализу данных, что может затруднить необходимое изменение плана работы или постановку дополнительных вопросов во время сбора информации.

Вышеуказанные ограничения предписывают исследователям в области образования обращаться также к использованию качественных методов, особенно при изучении педагогического опыта. В случае их применения возможен выход за рам-

ки результатов тестовых оценок, получение более полной картины определенной образовательной среды за счет подробных описательных данных.

Основной целью исследователя в образовании, использующего качественные методы в работе, становится составление ясного представления о поведении участников образовательного процесса, причинах, оказывающих влияние на данное поведение, что не всегда можно выразить в цифре. Он, исследователь, по большей части концентрируется на более мелких, сфокусированных выборках, вскрывая ценную информацию об образовательном опыте, перспективах развития процесса обучения, прогнозировании поведения обучающихся, что позволяет пересматривать стратегии преподавания, формировать эффективную школьную политику.

К часто используемым методам качественных исследований в образовании относятся структурированные и неструктурированные интервью, фокус-группы и наблюдение за участниками образовательного процесса (Makarova & Drobotenko, 2014; Ruslin et al., 2022; Thelwall & Nevill, 2021). Основным инструментом оценки здесь выступают нечисловые данные, отражающие контекстную картину с трудностями обучения и образовательного опыта. При помощи качественных методов, например интервью, можно оценить восприятие различных форматов обучения учащимися и их педагогами, выявить влияние профессионального выгорания учителей на успеваемость обучающихся, изучить мнение последних в отношении их учебного опыта или опыта учителей в области управления классным коллективом и т. д. Если исследователю важно оценить взаимодействие учителя и его подопечных, вовлеченность обучающихся в учебные среды, целесообразно использовать наблюдение за классом. Особое значение при выявлении различий в понимании педагогической проблемы разными группами людей имеет метод фокус-группы. Он позволяет осуществить сбор субъективной информации от группы учащихся или учителей по определенной теме или проблеме. Качественные тематические исследования в образовании делают возможным выявление уникальных факторов, влияющих на обучение отдельной группы людей. Этнографические исследования, также относящиеся к разряду качественных, позволяют ученому погрузиться в образовательную среду с целью идентификации культуры конкретной группы, динамики становления ученического коллектива и т. д. Качественный метод анализа повествования применяется в образовании с целью изучения личных историй, отзывов участников образовательных отношений, понимания опыта их деятельности. Анализу могут подвергаться и документы, в том числе образцы работ учащихся, журналы учителей, для получения представления об образовательной практике. Исследователь на основе материалов качественной оценки способен разработать обоснованные теории, нацеленные на совершенствование трансформационных процессов в образовании.

Раскрывая потенциал качественных методов исследования, следует сказать и об их недостатках. Среди них – субъективность результатов: выводы здесь формулируются в основном под влиянием личных убеждений исследователя. Ученые также указывают на ограниченную генерализуемость качественных исследований (Prabhu, 2020; Schofield, 2000). Фокусировка в них осуществляется по конкретному контексту, группе людей. В силу этого выводы не всегда возможно перенести на другие ситуации и группы, возникают сложности с повторением исследования в другом контексте. Также следует упомянуть о трудоемкости и необходимости привлечения значительных ресурсов при реализации качественных исследований в образовании: проведение интервью, наблюдение, анализ документов требуют значительного количества усилий и времени. Наконец, большое количество ин-

формации может усложнить процесс анализа данных, сделать сложным определение ключевых стратегий исследования.

Ограничения качественных методов должны быть учтены в работе исследователя в образовании. Их применение требует сочетания с количественными методами исследования, особенно в случае изучения опыта участников образовательных отношений, что позволит получить более ясную картину в отношении учебного процесса, адекватно оценить результаты деятельности, выработать стратегию развития образовательной системы.

Список литературы

- Макарова, Н. С., Дроботенко, Ю. Б. Фокус-групповое исследование изменений образовательного процесса в современном вузе // Вестник евразийской науки. – 2014. – № 2 (21). – С. 162.
- Маркова, С. М., Наркозиев, А. К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 1. – С. 2. – DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-1-2
- Татур, Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. – Litres, 2017.
- Biggs, J., Tang, C., Kennedy, G. Teaching for quality learning at university 5e. – McGraw-hill education (UK), 2022.
- Boud, D., Keogh, R., Walker, D. Reflection: Turning experience into learning. – Routledge, 2013.
- Carmichael, M., Reid, A., Karpicke, J. D. Assessing the impact of educational video on student engagement, critical thinking and learning // A SAGE white paper. – 2018. – Pp. 1–21.
- McDavid, J. C., Huse, I., Hawthorn, L. R. L. Program evaluation and performance measurement: An introduction to practice. – Sage Publications, 2018.
- Neubauer, B. E., Witkop, C. T., Varpio, L. How phenomenology can help us learn from the experiences of others // Perspectives on Medical Education. – 2019. – Vol. 8. – Pp. 90–97. – DOI: 10.1007/s40037-019-0509-2
- Prabhu, G. N. Teaching the scope and limits of generalizability in qualitative research // New Trends in Qualitative Research. – 2020. – Vol. 1. – Pp. 186–192. – DOI: 10.36367/ntqr.1.2020.186-192
- Pregoner, J. D. Research Approaches in Education: A Comparison of Quantitative, Qualitative and Mixed Methods // IMCC Journal of Science. – 2024. – Vol. 4. – No. 2. – Pp. 31–36. – DOI: 10.2139/ssrn.5111007
- Ruslin, R., Mashuri, S., Rasak, M. S. A., Alhabsyi, F., Syam, H. Semi-structured Interview: A Methodological Reflection on the Development of a Qualitative Research Instrument in Educational Studies // IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME). – 2022. – Vol. 12. – No. 1. – Pp. 22–29.
- Sallis, E. Total quality management in education. – Routledge, 2014.
- Schofield, J. W. Increasing the Generalizability of Qualitative Research // Case study method. – 2000. – Pp. 69–97. – DOI: 10.4135/9781412986274.n8
- Thelwall, M., Nevill, T. Is research with qualitative data more prevalent and impactful now? Interviews, case studies, focus groups and ethnographies // Library & Information Science Research. – 2021. – Vol. 43. – No. 2. – P. 101094. – DOI: 10.1016/j.lisr.2021.101094

Teachers' continuous training and inclusive education – A critical stance supported by teachers' narratives

Marco Ferreira

*Higher Institute of Education and Sciences, ISEC, Lisbon, Portugal;
UIDEF, Institute of Education, University of Lisbon, Lisbon, Portugal
E-mail: marco.ferreira@iseclisboa.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5547-4188>*

DOI: 10.26907/esd.20.2.02

EDN: ESIKGJ

Submitted: 30 July 2024; Accepted: 5 May 2025

Abstract

Placing students with diverse abilities, cultures and ethnicities in schools implies a critical look at teachers' continuous training to ensure high-quality education for all learners. This study explores teachers' continuous training and inclusive education. A qualitative study was conducted in Portugal and took on an exploratory form, emphasising the narratives of 58 participants. Data were collected through an open-ended questionnaire, allowing the respondents to answer spontaneously. The participants responded to questions about 1) inclusive pedagogical practices; 2) continuous teachers' training offered for their professional development as inclusive educators; 3) main needs for continuing professional development in inclusive education; and 4) the sustainability of inclusive education. For data analysis, we adopted the procedures of the thematic analysis method. Two main themes and five subthemes were identified. The data revealed that inadequate teacher training has been delivered throughout the years, and this is a barrier to implementing inclusive education. Teachers reported that they neither know the theoretical foundations nor the pedagogical practices required to adapt the teaching methodologies for classes with a diverse cohort of students. **Keywords:** inclusive education, teachers' continuous training, evidence-based knowledge, written narratives, qualitative methodology.

Непрерывная подготовка учителей и инклюзивное образование: критический взгляд на основе нарративов педагогов

Марко Феррейра

*Высший институт образования и науки (ISEC), Лиссабон, Португалия;
Исследовательский центр UIDEF при Институте образования
Лиссабонского университета, Лиссабон, Португалия
E-mail: marco.ferreira@iseclisboa.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5547-4188>*

DOI: 10.26907/esd.20.2.02

EDN: ESIKGJ

Дата поступления: 30 июля 2024; Дата принятия в печать: 5 мая 2025

Аннотация

Обучение в школах детей с различными способностями, культурными и этническими особенностями требует критического переосмысления системы непрерывной подготовки учителей для обеспечения качественного образования всех учащихся. В данном исследовании рассматриваются вопросы непрерывной подготовки педагогов и инклюзивного образования.

Качественное исследование, проведенное в Португалии в поисковом формате, основывалось на нарративах 58 участников. Данные были собраны с помощью открытого опросника, позволившего респондентам давать свободные ответы. Участники отвечали на вопросы, касающиеся: 1) инклюзивных педагогических практик; 2) непрерывной подготовки, направленной на развитие профессиональных компетенций в области инклюзивного образования; 3) основных потребностей в непрерывном профессиональном развитии в этой сфере; 4) устойчивости инклюзивного образования. Для анализа данных использовался метод тематического анализа. Было выделено две основные темы и пять подтем. Результаты исследования показали, что на протяжении многих лет профессиональная подготовка учителей остается недостаточной, что создает барьеры для реализации инклюзивного образования. Педагоги отметили, что они не обладают ни теоретическими основами, ни практическими навыками, необходимыми для адаптации методик преподавания в классах с разнородным составом учащихся.

Ключевые слова: инклюзивное образование, непрерывная подготовка учителей, научно обоснованные знания, письменные нарративы, качественная методология.

Introduction

Inclusive education builds upon the assumption that teachers have certain knowledge and understanding of the needs of all students and a repertoire of teaching techniques and methodologies that they mobilise to inform the selection of the most appropriate technique for each student. This individualisation of teaching and learning requires increased teacher training to improve the quality and diversity of inclusive classroom and school strategies. It must be supported by international legislation and policies (UNESCO, 2013). Given the essential role that teachers have in delivering quality education, the educational system needs to be equipped with competent teachers to meet all students' needs (Savolainen, 2009).

A study with teachers undertaken by the OECD (Schleicher, 2016) found that one of the biggest challenges teachers face in their teaching routines is the lack of preparation to deal with students with specific needs. In this study involving all OECD countries, teachers reported that the initial training they received did not provide them with the knowledge and skills needed to teach students with different abilities. The European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE, 2010) published a study involving several European countries. One of the main conclusions, similar in all countries, was the inadequate preparation of teachers for teaching students with specific needs.

Bailleul et al. (2008) refer to the fact that teachers' quality is a factor that contributes more to students' achievement than factors such as the number of students per class or the availability of resources. Forlin & Chambers (2011) state that the teachers' knowledge, beliefs and values are fundamental to building inclusive learning environments. These authors place teachers as decisive influencers in developing an inclusive school. Humphrey & Lewis (2008) refer to two premises of teachers' pedagogical practices that impact inclusive education: a) reduced classroom differentiation and b) poor articulation between teachers. These situations provoke decontextualised teaching and the non-existence of collaborative practices, hampering students' educational equity.

Nowadays, society expects that schools and their professionals have the knowledge and ability to deal with different languages of human development, be culturally proficient and tolerant, be capable of valuing social cohesion, and provide appropriate responses to disadvantaged students and those with specific needs. In this way, teachers need professional confidence to develop new expertise and proficiency in inclusive education practices (Forlin & Chambers, 2011; Marin, 2014). Respect for difference must be a constant in the school to respond to every student by adopting differentiated pedagogies, focusing on cooperation, accepting differences, supporting learning and meeting students' individual needs in different learning situations (Verdugo et al., 2012). Teachers are critical in the students' development and learning processes and in constructing an

inclusive school (Ferreira, 2022). Therefore, teacher candidates must be instructed, right from the beginning, that being a teacher involves a set of values and ethical behaviours fundamental to a modern and inclusive society, such as respect, justice and equity, with the school always fighting against discriminatory and oppressive practices (Ballard, 2003).

Teachers who adopt more inclusive practices reveal more meaningful collaborative work with their peers, are more available to learn new teaching methodologies and strategies and demonstrate an attitude of greater availability when faced with the daily pedagogical challenges posed by the heterogeneity in the classroom (Ferreira & Reis-Jorge, 2022). Inclusive education requires developing practices based on mutual help and cooperation. However, it is not expected that teachers possess all the knowledge necessary to deal with the development processes of the entire school population. Thus, the school administration must make supervision practices and pedagogical support available to help teachers become more autonomous in solving problems and improving their pedagogical practices (Durksen & Klassen, 2012). Carter & Abawi (2018) state that the success of an inclusive school cannot be based on perceptions but on practical, objective, and measurable results for all students, with and without specific needs. School leaders have a relevant role in this path.

Despite recognising the advances in inclusive education in the last twenty years, Florian et al. (2016) consider that some matters must not be underestimated. Topics such as the poor diversity of teachers' practices inside the classrooms, the special cohorts of students inside the schools, the allocation of resources, the initial and continuous training of the teacher, the transition from school to adult life and the labour market still have a route to be accomplished.

Concerning educational policies with an inclusive orientation in Portugal, the publication of Decree-Law 54/2018 brought new concepts to the debate (Ferreira & Reis-Jorge, 2022). This decree is intended to reinforce the commitment to an inclusive school where every one of the students, regardless of their personal and social situation, will find answers that will allow them to acquire a level of education and training that will facilitate their full social inclusion. Concomitantly, a new commitment is needed to reinforce the application of the law. Teachers must receive adequate training to support their pedagogical practices, and even though there is a lot of more or less ad hoc teacher training, it seems that the existing gaps in teachers' knowledge are not being filled with the training courses available (Carrington et al., 2010).

Consequently, five years after the publication of the new Portuguese legislation on inclusive education, it is essential to ascertain what training teachers have received and how they incorporate that training into their practices. Furthermore, it is important to interpret teachers' attitudes towards the available training and determine whether it meets their needs. To accomplish this, the following objectives and research questions were developed: The study aims to investigate teachers' ongoing training for the advancement of inclusive education. (i) How do teachers perceive the continuous training for their development as inclusive educators? (ii) In teachers' opinions, what should be the focus of training for the sustainability of inclusive education? The following objectives were established: 1) To identify the types of training that have been delivered to teachers and how they incorporate that training into their practices; 2) To interpret teachers' attitudes towards the training available and to understand whether it meets their specific needs.

Method

This is a qualitative and exploratory study carried out with teachers at different levels of education. The core of the research is to investigate teacher training on inclusive education in short courses and post-graduate certifications. Thus, from an epistemological

perspective, this research adopts a constructivist view since the teachers' experiences, engagements and activities that our research aims to uncover are assumed from the participants' points of view. Thus, the study acquires a phenomenological position as it explores the participants' experiences to better understand the phenomenon under research.

Participants

200 questionnaires were distributed to teachers in the Lisbon metropolitan region. The selection criterion was that they had to be classroom teachers in direct daily contact with their class and to have participated in at least one training related to inclusive education in the last 12 months. The recruitment of the participants followed a kind of snowball sampling where each participant who volunteered to participate in the study indicated other colleagues they knew and might be willing to participate. For the study, 58 questionnaires were fully completed. The socio-demographic characteristics of the participants are as follows: 46 females and 12 males; 24 primary school teachers, 22 middle school teachers and 12 secondary education teachers; ages from 28 to 65 years ($\bar{x}$ = 48 years); years in service from 3 to 39 years ($\bar{x}$ = 23 years).

Procedures – data collection and analysis

A literature review on inclusive education and teacher training was carried out to elaborate the open-ended questionnaire (Ferreira, 2022; Ferreira & Reis-Jorge, 2022). In addition, as a certified professor for continuous professional development, we usually had countless informal conversations with teachers. This engagement with teachers allowed us to place in the open-ended questionnaire objective and meaningful questions. Subsequently, two experts in inclusive education with deep experience in qualitative research methodologies were asked to review the questionnaire.

The final version of the questionnaire consisted of open-ended questions asking teachers about 1. their inclusive pedagogical practices; 2. The continuous teachers' training available for their professional development as inclusive educators; 3. their main needs for continuing professional development in inclusive education; 4. the focus of teachers' training for the sustainability of inclusive education. For informed consent, a cover letter was included with information about the research objectives, confidentiality, anonymity and the future use of the data. The return of the questionnaire indicated acceptance to participate. Each participant was assigned a code (P1 to P58).

For data analysis, we adopted procedures of the thematic analysis method (Braun & Clarke, 2006). First, a critical reading process separated the first clusters of relevant data. The next step was to look carefully at each cluster and interpret the results obtained by considering the study's objectives. This analysis allows for a detailed and meaningful data analysis and is particularly appropriate when trying to understand the participants' experiences (Braun & Clarke, 2006). As the thematic analysis is a bidirectional process, the analysis progressed in numerous stages. First, inductive analysis was predominantly used, moving forward and backwards through each transcript to identify similarities in the meaning units to construct emergent themes and subthemes. In the second phase, our analysis embarked on a deductive analysis guided by the research questions and objectives. This mixed approach during the coding phase allowed the identification of provisional themes and subthemes. Subsequently, more specific analyses were made to eliminate overlaps and thematic ambiguities. Finally, a conceptual framework of themes, subthemes and meaning units was developed.

Findings

The thematic analysis described above led to the identification of two themes and five subthemes:

1. Teachers' perceptions of continuous teacher training
 - 1a. Training delivered /available to teachers
 - 1b. Training and relation to the practices
2. Teachers' training attitudes, focus and future for inclusive education
 - 2a. Teachers' attitudes regarding training
 - 2b. Teachers' training needs
 - 2c. Scenario thinking – the future teachers' training for inclusive education

Regarding theme 1 (Teachers' perceptions of continuous teacher training), expressive examples of the teachers' written narratives are illustrated in Table 1.

Table 1. Theme 1 – subthemes and meaning units

Themes	Subthemes	Meaning units – a critical perspective (some examples)
1. Teachers' perceptions of continuous teacher training	1a. Training delivered / available to teachers	“The training courses are mostly theoretical” (P7); “The training forget about the number of students per class and the few resources available to differentiate teaching” (P16); “I look for training that promotes knowledge such as, in peer-to-peer work, differentiated instruction and tutorial teaching, but at the end of the training I always feel a little bit frustrated” (P25); “There is much training available, but it's always the same thing” (P34); “There is no training that can fill the reduced number of specialised teachers in schools to support the specific needs of students” (P42); “There is a lot of dispersed training. In the training courses there are few pieces of evidence on national and international interventions. No results are presented and discussed” (P53).
	1b. Training and relation to the practices	“I take courses that allow me to acquire inclusion strategies for all students in the class” (P2); “If we want inclusive practices, we need training on the procedures of the new decree-law” (P19); “There is a new law, but the different support measures for learning and inclusion have not been implemented on schools” (P32); “In many schools, there is still a philosophy of education and a culture that does not favour inclusive education at all” (P39); “Everyone is a little bit lost with the concepts included in the new legislation. Curricular accommodations, non-significant and significant curricular adaptations, ... What distinguishes and what is comparable between these concepts?” (P56).

Regarding theme 2 (Teachers' training attitudes, focus and future for inclusive education), meaningful examples of the teachers' written narratives are represented in Table 2.

The two themes developed from the data collected allowed us to understand how teachers look at existing continuous training and how they envision the future of teachers' training to create a truly inclusive school. The following discussion will validate the themes and subthemes constructed in this study with current international literature.

Table 2. Theme 2 - subthemes and meaning units

2. Teachers' training attitudes, focus and future for inclusive education	2a. Teachers' attitudes regarding training	"Teachers want practical training because mastering inclusive education practices is a priority" (P9). "I feel the need to have tools to do good work in terms of inclusive education" (P14); "I like to study practical and interdisciplinary courses" (P28); "Training should be learning-based on cases and the articulation between the new concepts of the legislation and the reality of the schools" (P41); "I try to take advantage of the training to change my practices and learn strategies for group work, making thematic posters, dramatisations, educational games, etc." (P50); "Bureaucracy continues to be a barrier in terms of time and hampers mental availability for training" (P53).
	2b. Teachers' training needs	"There is no training on meaningful collaborative work" (P4); "There is a lack of training on different assessment instruments" (P7); "I would like to understand better what strategies to adopt and better understand each developmental disorder" (P11); "Knowing ways and tools to monitor student learning" (P17); "Knowing how to deal with students' frustration and demotivation. Little training in the area of affections, emotions, school climate and inclusion" (P33); "Training in evidence-based teaching strategies for the classroom that allows us to learn by observing successfully implemented practices" (P55).
	2c. Scenario thinking – the future teachers' training for inclusive education	"Training courses for the entire educational community" (P5); "We spend a lot of time looking at our school's navel and we don't have time to look around us. It will be fundamental for us to learn from each other and give "pieces of the world" to our school" (P11); "The possibility of having other educational experts full-time in the classroom" (P23); "Specific training in inclusion for school leaders" (P29); "Sharing successful practices between schools" (P34); "Training teachers in the development and implementation of community intervention projects" (P45).

Discussion

The study aimed to investigate teachers' continuous training for the development of inclusive education, and we've formulated two research questions. Based on the first research question (i), how do teachers perceive the continuous training for their development as inclusive educators? We have found meaningful teacher narratives.

Most participants expressed the need for specialised training for teachers, "*Without adequate and meaningful training, nothing will be possible*", said one of the participants. In most teachers' training related to inclusive education, theoretical and legislative aspects overlap with the topics associated with teaching and learning practices (Sharma et al., 2015). We believe a considerable boost is needed in the teachers' continuous training. Previous studies report that associating students' educational needs with a particular teaching methodology and strategy does not yield pedagogical benefits (Davis & Florian, 2004; Slee, 2011). The authors state that teachers must receive training to identify and overcome obstacles that these students typically face in learning situations. Initial teacher training provides solid theoretical knowledge in learning and teaching. However,

learning throughout the profession is fundamental to developing teaching skills based on differentiated instruction, cooperative and peer learning, and transformative teaching. Activities of supervision and collaborative reflection are crucial for teachers' lifelong professional development (Durksen & Klassen, 2012). The participants in our study stated the necessity for specialised training for teachers. One of them wrote: *"Teaching all students is probably a demanding professional task for teachers, but to be carried out correctly, a considerable impulse is needed in the continuing professional development courses."*

The data collected shows that teachers are concerned about their lack of training. Some teachers expressed their preferences: *"All types of training directly related to special educational needs"*; *"specialised training in pedagogical differentiation"*; *"specialised training in the different topics related to children's development"*. One participant was very eloquent in stating that *"...to put inclusion into practice is not enough to accept students with special needs in the school, it is essential to know how to work with them, to decide, to adapt the proposed activities to their needs, interests and this requires adequate teacher training."* Integrating into the teachers' training analysis of specific events and challenging situations inside the classroom improves teachers' ability to manage diversified students' learning behaviours and attitudes and succeed in their interactions with multi-contextual environments (Egalite & Kisida, 2017). Allday et al. (2013) mentioned four basic skills that must be developed and applied during teacher training: 1. Familiarity and practical experience with the diversity of student characteristics; 2. The development of teaching skills adapted to the plurality and variety of students; 3. Skills for building a positive and healthy classroom climate with resources for effective management of teaching and learning strategies; 4. Competence to work collaboratively with peers. The authors found that teachers' training courses do not provide them with sufficient competences concerning these four skills. Some participants wrote, *"There is no training on collaborative work"*; *"There is a lack of training on different assessment instruments"*; *"Little training in the area of affections, emotions, school climate and inclusion"*.

Teachers' continuous training has a relevant role in upgrading and expanding teacher performance, commitment and job fulfilment (Schleicher, 2018). It is a tool that cannot be underestimated since it has the potential to change beliefs and develop attitudes toward inclusive education (Ferreira, 2022). This is visible in some of the teachers' statements, *"I think continuous training should be part of any teacher in terms of professional and personal development"*; *"It is important for the teacher to look at these changes in inclusive education as an added value for everyone and to embrace them in their daily practice inside and outside the classroom. And this can be enhanced by teachers' continuous training"*; *"Teachers' continuous training allows the acquisition of new knowledge in the light of the so-called 'inclusive school' or 'school for all' allowing me, in this way, new reflections, new approaches, new 'looks'."*

UNESCO's Sustainable Development Goal 4 aims to ensure inclusive and equitable education for all. UNESCO (2013) also highlighted teachers' relevant role in inclusive education, emphasising the critical importance of teacher training as the key component to fostering successful inclusion. There is consensus among scholars that there is a direct relationship between teachers' training and teaching practices. The more teachers are trained in competences related to inclusive education, the better their performance is (Carrington et al., 2010; Ferreira, 2022).

Regarding the second research question, (ii) In teachers' opinions, what should be the focus of training for the sustainability of inclusive education? Participants were concise and accurate, providing significant statements.

Sarivan (2011) states that motivating teachers to reflect and continuously observe one another's teaching methodologies and strategies makes their teaching activity conscious and meaningful. In this sense, one participant wrote, *"Sharing successful practices between schools should be a normal activity for teachers' professional development, but we are too 'Unfriendly closed'"*. How a teacher experiences the context in which he works impacts the practice, and how he incorporates the new legislation influences how he confronts daily challenges and adversities (Sharma et al., 2015; Webb et al., 2009). On the other hand, the teacher must adapt to the new inclusive teaching concepts and terminologies individually and with colleagues. However, the system and the legislator can create ways to facilitate this process. Teachers' continuous training is probably the best way to incorporate new competences into teachers' professional development. A participant states, *"Everyone is a little bit lost between curricular accommodations, non-significant curricular adaptations, significant curricular adaptations..."*

Ferreira & Reis-Jorge (2022) mention that the new legislation on inclusive education implies strengthening teachers' continuous training, requiring the development of competences in differentiated instruction and effective collaboration practices between teachers. This will positively impact teachers' attitudes towards inclusion, making them more confident and aware of their capacities and leading to classrooms where all students can develop their full potential (Ferreira, 2022; Sharma et al., 2015). The following quotes are representative of our participants' views of what needs to be the focus of teacher training courses: *"Discover new practices and strategies that promote the effective inclusion of children with specific needs"; "To know ways of monitoring students' learning, allowing a fair and formative assessment for their evolution"; "To know and discover new and effective resources and methodologies for the integral development of students"; Training that is based on classroom's pieces of evidence will allow us to learn by observing successfully implemented practices"*.

Teachers' professional development must be seen as a means of promoting excellence in teaching and not a way of learning to implement practices decreed by the legislator. The need to translate the theoretical rhetoric expressed in the legal documents was well represented by one of our participants: *"The focus should be on the new legislation. The new concepts are creating too much noise in the school. Many colleagues feel lost with the new concepts and what distinguishes and is similar between them"*.

Ferreira (2022) states that the specialised training of teachers is critical to the development of their professional competences as inclusive educators, claiming that change is urgent so that the school can respond to all the challenges of diversity, namely in terms of curriculum structure, academic organisation, and pedagogical practices. Only teachers can make a difference. Regarding the training needs, some participants summarised very well the teachers' mindset: *"... society is constantly changing, and teacher needs to update their knowledge"; "Training teachers in the development and implementation of community intervention projects could be the trigger to open schools and inclusion to a community level"*.

Teachers' attitudes towards inclusion should be developed in teachers' initial training but mainly in continuous professional development initiatives (Sharma et al., 2015). Our participants echoed, *"The school must be updated and the teachers must be upgraded"; "Continuous training and professional development create better and reflective teachers"*. Nowadays, it is expected from a school that it must recognise and accept the differences of its students and professionals, respecting the cultures, interests and potential of all educational agents and seeking a path to transform beliefs, values and practices that lead to educational and social inclusion actions (Theoharis & Causton-Theoharis, 2010). Differentiated instruction is necessary inside the classroom, but school leaders have a

relevant role in creating different teaching and learning pathways, facilitating meaningful, continuous training adapted to the school reality (Carpenter et al., 2017). Our participants valued some insightful topics to be included in the teachers' training, "*Specific training in inclusion for school leaders*"; "*Sharing successful practices between schools, regularly...*"; "*Training teachers in the development and implementation of community intervention projects. From inclusive education to social inclusion*". How education is delivered must adapt and move forward to teach the skills necessary to succeed in the 21st century and create the citizens and leaders that our world needs.

Inclusion was established due to recognising the value of human diversity (Polat, 2011). Implementing inclusion practices in schools promotes the formation of human values among the students, parents, and teachers (Hardy & Woodcock, 2014). A pedagogy based on the principles of humanity that praises individuals' autonomy, ethical values, citizenship and human rights should be the focus of any teacher training and the path to a sustainable education (Haug, 2017). A school united and enriched by its diversity, with a safe platform for teachers' collaborative learning and efficient training, will always be closer to a sustainable school.

Concluding remarks

There is an evident discrepancy between teachers' desire to facilitate inclusion processes in their classrooms and what happens in schools (Shani & Koss, 2014). The findings of our study indicate that teachers must have specific, objective and meaningful training in inclusive education. Topics such as flexible curriculum management, the implementation of differentiated teaching methodologies and strategies, the development of diversified assessment procedures and the organisation of the resources and environment in the classroom should be introduced in teachers' continuous training and professional development. On the other hand, the reference by teachers to the need for collaborative work between peers appears as a relevant and meaningful fact in our findings.

Discussed and reflected work between teachers allows the sharing of good practices and reflective thinking that lead to personal and professional growth (Ferreira & Reis-Jorge, 2022). When teachers work collaboratively to implement changes, changes are more likely to succeed. This collaborative work, valued by sharing and reflection, can also allow the emergence of small research groups within the school, leading to the association of research with pedagogical practices in a collaborative action-research type of work (Webb et al., 2009).

It seems evident that the definitive implementation of inclusive education depends on multiple factors. Teachers are essential to ensuring inclusion in their permanent interaction with students. However, close and systematic collaboration between school leaders, education officers and policymakers is fundamental to articulating desire and reality. Scenario thinking for the future will lead to more personalised schools, adjusting the curriculum and focusing it on the interests and motivations of its school population, available to allow for interdisciplinarity and transdisciplinary knowledge. A school that facilitates teaching and learning in models based on collaborative projects, inside and outside of school. A diversity of learning situations will allow all students, independently of their abilities and interests, to be covered and, in other words, will give some "outside world" to students and teachers.

Action must be taken to transform schools into learning communities, involving all actors in the educational system and prioritising the development and implementation of policies that promote inclusion and equity in education. These actions must be seen as a continuous movement towards creating learning environments that facilitate human development, focused on each student's educational needs.

Finally, it is essential to include more explicit examples of good practices of collaborative and inclusive methodologies in the teacher training courses, valuing the personalisation of teaching and the uniqueness of each student. It is also relevant to consider the singularity of each teacher in the training courses, without neglecting the array of experience that teachers bring to the training context, the education levels they teach and their teaching subjects.

Statements on open data, ethics and conflict of interest

The author will make the data supporting this article available without reservation.

The author has no conflicts of interest to declare.

Ethical review and approval followed the local legislation and institutional requirements.

References

- Allday, R. A., Neilsen-Gatti, S., & Hudson, T. M. (2013). Preparation for inclusion in teacher education pre-service curricula. *Teacher Education and Special Education*, 36(4), 298–311. <https://doi.org/10.1177/0888406413497485>
- Bailleul, M., Bataille, P., Langlois, A., Lanoë, C., & Mazereau, P. (2008). *De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés: état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants* [From Integration to Schooling of Students with Disabilities: Current Situation and New Teacher Training Needs]. CERSE.
- Ballard, K. (2003). The analysis of context: Some thoughts on teacher education, culture, colonisation and inequality. In T. Booth, K. Nes, & M. Stromstad (Eds.), *Developing Inclusive Teacher Education* (pp. 59–77). Routledge Falmer.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Carpenter, B., Ashdown, R., & Bovair, K. (Eds.). (2017). *Enabling Access: Effective Teaching and Learning for Pupils with Learning Difficulties* (2nd ed.). Routledge.
- Carrington, S., Deppeler, J., & Moss, J. (2010). Cultivating Teachers' Beliefs, Knowledge and Skills for Leading Change in Schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1). <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n1.1>
- Carter, S., & Abawi, L.-A. (2018). Leadership, Inclusion, and Quality Education for All. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 49–64. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.5>
- Davis, P., & Florian, L. (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. DfES.
- Durksen, T., & Klassen, R. (2012). Professional Relationships Influence Preservice Teacher Success. *ASCD Express*, 7(10).
- Egalite, A. J., & Kisida, B. (2017). The Effects of Teacher Match on Students' Academic Perceptions and Attitudes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(1), 59–81. <https://doi.org/10.3102/0162373717714056>
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2010). *Teacher Education for Inclusion – International Literature Review*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-Literature-Review.pdf>
- Ferreira, M. (2022). A Theoretical Essay about Inclusion and the Role of Teachers in Building an Inclusive Education. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(3), 97–104. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.3.353>
- Ferreira, M., & Reis-Jorge, J. (2022). Implementation of the legal framework for inclusive education in Portugal (Decree-Law 54/2018) – A qualitative assessment by primary and secondary school teachers. *Journal of Pedagogy*, 13(2), 55–76. <https://doi.org/10.2478/jped-2022-0008>
- Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2016). *Achievement and Inclusion in Schools* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315750279>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>

- Hardy, I., & Woodcock, S. (2014). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141–164. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). What does ‘inclusion’ mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 132–140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00115.x>
- Marin, E. (2014). Are today’s general education teachers prepared to face inclusion in the classroom? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 702–707. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.601>
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.009>
- Sarivan, L. (2011). The Reflective Teacher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 11, 195–199. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.060>
- Savolainen, H. (2009). Responding to diversity and striving for excellence: The case of Finland. *Prospects*, 39, 281–292. <https://doi.org/10.1007/s11125-009-9125-y>
- Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from around the World*. International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264252059-en>
- Schleicher, A. (2018). *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*. International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>
- Shani, M., & Koss, C. (2014). Role perceptions of School Administration Team Members concerning inclusion of children with disabilities in elementary general schools in Israel. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 71–85. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.906666>
- Sharma, U., Simi, J., & Forlin, C. (2015). Preparedness of Pre-service Teachers for Inclusive Education in the Solomon Islands. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 103–116. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n5.6>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Theoharis, G., & Causton-Theoharis, J. (2010). Include. Belong. Learn. *Educational Leadership*, 68(2).
- UNESCO. (2013). *Promoting Inclusive Teacher Education: Introduction*. UNESCO Bangkok.
- Verdugo, M. A., Navas, P., Gómez, L. E., & Schalock, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11), 1036–1045. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x>
- Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Hämäläinen, S., & Poikonen, P. (2009). Professional learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland. *Oxford Review of Education*, 35(3), 405–422. <https://doi.org/10.1080/03054980902935008>

Altruist, egoist or competitor: The level of social values orientation among Czech adult society

Milan Kubiátko^{1*}, Eva Jozifkova², Jan Ipser³

¹ J. E. Purkyne University, Usti nad Labem, Czechia

E-mail: mkubiátko@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4343-9609>

*Corresponding author

² J. E. Purkyne University, Usti nad Labem, Czechia

E-mail: eva.jozifkova@ujep.cz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3354-3469>

³ J. E. Purkyne University, Usti nad Labem, Czechia

E-mail: jan.ipser@ujep.cz

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6490-8647>

DOI: 10.26907/esd.20.2.03

EDN: IKUVMY

Submitted: 19 January 2024; Accepted: 18 June 2025

Abstract

Social value orientation refers to a pattern of behavior individuals exhibit based on their preferences and interests. The Social Value Orientation (SVO) questionnaire categorizes respondents into four groups: egoists, altruists, competitors, and undetermined. This study aimed to identify variables that may affect the stability of the SVO questionnaire and lead to variations in behavioral patterns. Data collection was conducted using a Google questionnaire on a sample of Czech adults (N = 183; 114 women, 69 men). The translated version of the SVO questionnaire demonstrated high reliability, with a Cronbach's alpha value of 0.95. Content validity was confirmed through expert evaluation of the research tool. Significant effects were observed for variables such as status (student/non-student), perceived attractiveness, and self-perception of power on respondents' social value orientation. These findings are discussed in detail in the conclusion section of the study.

Keywords: altruism, competition, egoism, psychometric properties, social orientation.

Альтруист, эгоист или конкурент: уровень ориентации на социальные ценности в чешском взрослом обществе

Милан Кубиатко^{1*}, Ева Йозифкова², Ян Ипсер³

¹ Университет имени Яна Эвангелисты Пуркине, Усти-над-Лабем, Чехия

E-mail: mkubiатко@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4343-9609>

*Автор, ответственный за переписку

² Университет имени Яна Эвангелисты Пуркине, Усти-над-Лабем, Чехия

E-mail: eva.jozifkova@ujep.cz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3354-3469>

³ Университет имени Яна Эвангелисты Пуркине, Усти-над-Лабем, Чехия

E-mail: jan.ipsер@ujep.cz

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6490-8647>

DOI: 10.26907/esd.20.2.03

EDN: IKUVMY

Дата поступления: 19 января 2024; Дата принятия в печать: 18 июня 2025

Аннотация

Ориентация на социальные ценности относится к устойчивым моделям поведения, которые индивиды проявляют в соответствии со своими предпочтениями и интересами. Опросник «Social Value Orientation» (SVO) делит респондентов на четыре группы: эгоисты, альтруисты, конкуренты и неопределившиеся. Данное исследование было направлено на выявление переменных, способных влиять на устойчивость результатов опросника SVO и вызывать вариации в поведенческих паттернах. Сбор данных осуществлялся через Google-опросник на выборке взрослых жителей Чехии (N=183; 114 женщин, 69 мужчин). Переведённая версия опросника SVO продемонстрировала высокую надёжность с коэффициентом альфа Кронбаха 0.95. Контент-валидность была подтверждена методом экспертной оценки и вызывать исследовательского инструмента. Обнаружено статистически значимое влияние таких переменных, как статус (студент/не студент), субъективная оценка привлекательности и самооценка уровня влияния на социальную ценностную ориентацию респондентов. Эти результаты детально обсуждаются в заключительном разделе исследования.

Ключевые слова: альтруизм, конкуренция, эгоизм, психометрические свойства, социальная ориентация.

Introduction

Nowadays, value systems, along with the social value orientation (SVO) of individuals based on them, are undergoing rapid changes (Hall et al., 2018; Wang et al., 2023). Technologies and social media platforms play a significant and influential role in this transformation (Caldwell et al., 2017). Without social interaction and feedback from friends, colleagues, and others, individuals may struggle to develop social behaviors, potentially leading to egoistic tendencies (Nowacka et al., 2021; Wang et al., 2023).

The aim of this study was to identify variables that disrupt the stability of the SVO questionnaire and contribute to variations in behavioral patterns. Van Lange (1999) developed the Social Value Orientation (SVO) tool to measure how individuals allocate resources between themselves and others. He defined SVO as a stable trait that governs how a person distributes valuable resources among themselves and others.

Social value orientation refers to behavioral patterns that individuals follow based on their interests (Van Lange, 1999). According to the author, external factors also influence these patterns. For instance, an individual's behavior may prioritize societal benefits, group welfare, family interests, or self-interest. Social interaction preferences reflect whether individuals favor behaviors that benefit themselves or others (Van Lange, 1999). This concept divides individual behavior into three categories:

Cooperation: Maximizing mutual benefits for oneself and others.

Individualism: Maximizing benefits solely for oneself.

Competitiveness: Prioritizing winning over others (Messick & McClintock, 1968).

This typology has inspired various models of social interaction with differing details. One notable division categorizes social orientation into altruists, egoists, and competitors – forming the basis of this study (e.g., Sattler & Kerr, 1991; Van Lange & Kuhlman, 1994).

At the same time, social behavior patterns may not only result from personal values and social orientation but may also be influenced by other factors. For example, Derks et al. (2014) examined the influence of gender on social value orientation and found no significant difference in social orientation with respect to respondents' gender. Similarly, other studies have demonstrated an insignificant effect of gender ($t = 1.70$; $p = 0.08$) on types of social value orientation (Declerck & Bogaert, 2008).

Although Grosch & Rau (2017) and Zheng et al. (2021) did not confirm a significant difference in gender-related social orientation, they observed higher prosocial (altruistic) behavior in women compared to men ($t = 0.71$). Contrasting results were reported by Tinghög et al. (2016), who found that men scored higher in altruistic behavior than women. Conversely, Horak (2016) identified egoistic behavior as more prevalent among men, while Cheng & Wang (2015) noted that egoistic behavior is more typical of women and altruistic behavior is more typical of men. Mieth et al. (2017) demonstrated that women, unlike men, tend to make decisions that are more social and less rational from an economic perspective. Similar results were found in the study of Sugiura et al. (2017).

Cultural differences in social orientation were explored by Moon et al. (2018), who compared American and South Korean populations. They concluded that individualism and egoistic social orientation were more prevalent among Americans, whereas prosocial social interactions were more frequent among South Koreans.

Perceived attractiveness was investigated by Bhogal et al. (2017), who found no influence on cooperation among respondents. In contrast, Norman & Fleming (2019) showed that considerate altruists were significantly more attractive than neutral altruists; however, heroic altruists did not differ significantly from neutral or considerate characters.

The aim of this study was to examine the impact of selected variables on SVO and to identify differences in behavioral patterns. The variables were chosen based on prior research studies published on the topic. Additionally, the aspect of sustained attention was considered, ensuring that the questionnaire completion time did not exceed 30 minutes, as prolonged durations may reduce attention and compromise the accuracy of responses. This assertion is supported by findings from authors such as Bunce et al. (2010) or Peker et al. (2018).

To achieve the study's aims, the initial step involved translating and validating research tools. Subsequently, the influence of selected variables on SVO was analyzed.

Methodology

Respondents

The research data was collected on a sample adult society in Czech Republic. Participation in the research was voluntary and the anonymity of the respondents was

guaranteed. Respondents could fill in the questionnaire using a PC or a mobile phone. The research was approved by the ethics committee of the Faculty of Education, UJEP, 2/2022/01. Respondents provided informed consent to print the link.

183 people participated in the research, almost all being university students at the time of completing the questionnaires ($n = 165$). The rest of the respondents had an employment status ($n = 18$). The average age of the respondents was 22.27 ($SD = 2.09$). Of these participants, 114 were women and 69 were men. At the time of completing the questionnaire, 75 respondents stated that they had no partner and 108 respondents had been in a relationship. The social orientation of the respondents was a significant variable. Based on the points reached (see chapter "Research instrument"), respondents were allocated into four groups. First group was named the "Undetermined" ($n = 27$), then the "Altruists" ($n = 81$), the "Egoists" ($n = 62$) and also the "Competitors" ($n = 13$).

Research instrument

The research instrument was designed as a questionnaire to assess the social orientation of respondents. Participants were presented with the following scenario:

"Imagine a situation where a randomly assigned person, labelled 'Someone Else,' is paired with you. You will not interact with or meet this person in the future. Both you and 'Someone Else' will independently select one of three options (A, B, or C). Your choice determines the points earned for yourself and 'Someone Else,' and vice versa. Each point carries monetary value, meaning more points benefit both parties."

Point Allocation Rules

Option A: You earn 500 points, and 'Someone Else' earns 100 points.

Option B: You earn 500 points, and 'Someone Else' earns 500 points.

Option C: You earn 550 points, and 'Someone Else' earns 300 points.

Participants were instructed to prioritize their own point accumulation while acknowledging that 'Someone Else' would similarly benefit from their own choices. They were reminded that "there are no correct or incorrect answers—choose the option you prefer most. The more points you accumulate, the better for you (and vice versa for 'Someone Else')."

Social Orientation Classification

Respondents' choices across nine scenarios categorized them into four groups:

Undetermined (inconsistent or neutral preferences)

Altruists (prioritizing others' gains)

Egoists (prioritizing personal gains)

Competitors (maximizing relative advantage over others)

Translation and Adaptation

The instrument was translated from Van Lange & Kuhlman's (1994) original using a back-translation procedure to ensure linguistic and conceptual equivalence.

Additional Variables

The research tool included other demographic variables like age, gender, relationship status (single/in a relationship), financial situation, physical attractiveness, social status, and perceived power.

Methodological note: A final item recorded whether participants completed the questionnaire via computer or mobile phone. This addition was introduced by the study authors, while all other variables were retained from the original instrument.

Data analysis

Since the research tool had not been previously utilized in the Czech Republic, it was essential to conduct initial psychometric analyses. Consequently, the reliability, face validity, and construct validity of the translated version of the instrument were examined.

Reliability Analysis

The reliability of the tool was assessed using Cronbach's alpha (α) coefficient. Participants' raw responses were converted into numerical data to facilitate calculations. The resulting α value of 0.95 indicated high reliability, exceeding the commonly accepted threshold for research instruments ($\alpha > 0.70$) as defined by Nunnally (1978) and Taber (2018).

Validity

Face validity was evaluated through expert appraisal by two specialists. Additionally, comparisons were made between the instrument's social orientation results and findings from similar studies to further support its validity. The specialists on this problematic took in account the age of respondents and according to their suggestions were made changes, which were by stylistic character. By the using of face validity, we complied with standards of face validity (e.g., Nevo, 1985; Sireci & Faulkner-Bond, 2014).

Construct validity was confirmed by correlating the results of the questionnaire with selected variables of interest based on previous literature. The main results of the analysis of the relationships between SVO and variables of interest confirm construct validity.

Analysis of Variables

The obtained data had got nominal character, so the complex analyses were not allowed. The chi-square analyses for independent studies were used. The relationship between variables affecting respondents' social orientation was analyzed using Pearson's chi-square test of independence (χ^2). This test determines whether a significant relationship exists between two traits. To quantify the degree of dependence between observed variables, the Cuprov contingency coefficient (K) was calculated. Values of $K = 0$ indicate complete independence, while $K = 1$ signifies total dependence; intermediate values represent varying degrees of dependence.

The previous subchapter includes information about reliability of research tool. The Cronbach alpha coefficient (α) was used, it is with concordance of methodological literature, that supported to use Cronbach alpha coefficient for nominal data (e.g., Malkewitz et al., 2023; Zhang & Yuan, 2016)

Results

The device used to administer the questionnaire did not play a significant role in assessing the effect of each variable ($\chi^2 = 0.14$; $p = 0.93$), indicating that the data could be evaluated independently of the device that was used at the time the survey instrument was administered. Conjointly, the relationship between the social orientation of the respondents and the facility was also profoundly weak ($K = 0.14$).

There was no significant difference between men and women (gender variable) ($\chi^2 = 6.56$; $p = 0.09$). The correlation between gender and social interaction indicated a moderate but not strong moderate relationship between the two variables ($K = 0.33$).

However, a significant factor was whether the respondent was a student or not ($\chi^2 = 14.89$; $p < 0.01$). In an additional analysis using z-scores, we found that non-studying respondents were more undetermined compared to studying ones ($p < 0.001$). Similarly, the relationship between the two variables signalled their interdependence ($K = 0.41$). The score distribution is shown in Figure 1.

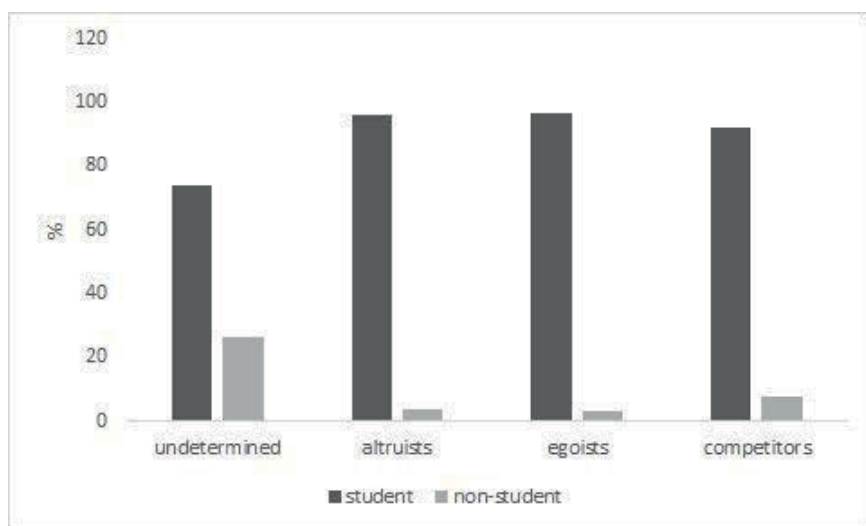


Figure 1. Distribution of scores for individual types of social orientation with respect to whether respondents are currently studying

A significant difference was also found for respondents' education level ($\chi^2 = 16.53$; $p < 0.05$). An additional analysis using z-scores revealed that respondents with completed primary education were more undetermined compared to the non-completed education ($p < 0.01$). The relationship was $K = 0.35$.

The assessment of one's own financial situation proved to be insignificant ($\chi^2 = 4.54$; $p = 0.60$). Whether the respondents assessed their financial situation positively or negatively did not affect their social orientation ($K = 0.25$). Oneself perceived attractiveness had a significant effect on the SVO ($\chi^2 = 17.25$; $p < 0.01$). An additional z-score analysis identified that respondents who considered themselves unattractive were more undetermined compared to attractive ones ($z = 2.13$; $p < 0.05$). The relationship between the two variables was at the level of $K = 0.35$. The score distribution is shown in Figure 2.

The perception of one's own position proved to be insignificant ($\chi^2 = 8.00$; $p = 0.24$). Whether the respondents assessed their position in society as significant or insignificant did not affect their social orientation, which was confirmed by the weak relationship between the two variables ($K = 0.29$). The perception of one's own power had a significant effect on SVO ($\chi^2 = 18.42$; $p < 0.01$). An additional analysis using z-scores revealed that respondents who perceived themselves as more powerful were more undetermined compared to who perceived themselves as no much powerful ($p < 0.05$). The relationship between the two variables was at the level of $K = 0.36$. The score distribution is shown in Figure 3.

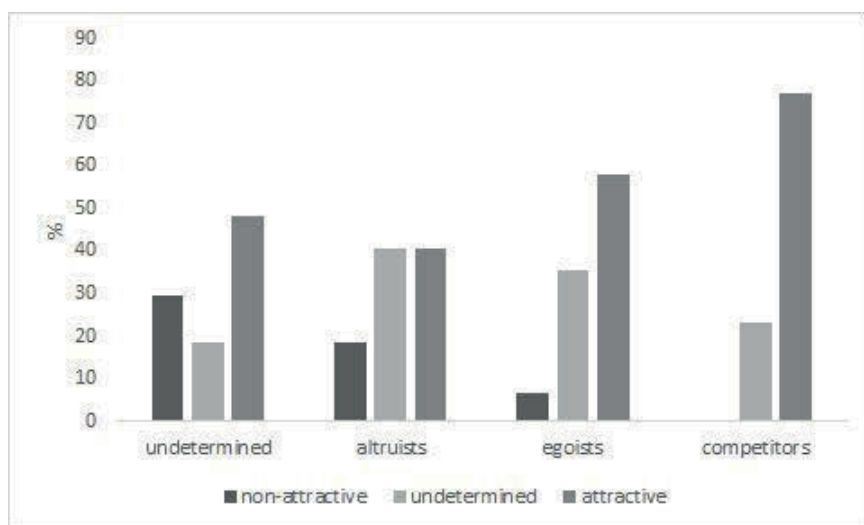


Figure 2. Distribution of scores for each type of social orientation with respect to the perceived attractiveness of respondents

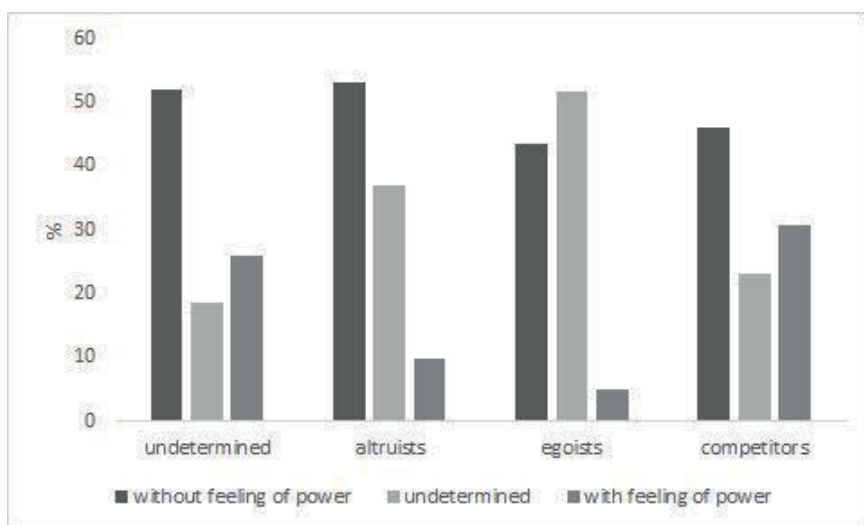


Figure 3. Distribution of scores for each type of social orientation with respect to respondents' perception of their own power

The effect of whether or not the respondent had a partner at the time of completing the research instrument proved to be insignificant ($\chi^2 = 4.36$; $p = 0.23$). The relationship between these variables was at the level of weak to slightly moderate ($K = 0.30$).

Discussion

The aim of the study was to determine the effect of selected variables on SVO and identify causes for differences in behavior patterns. Reliability values, determined using

Cronbach's alpha coefficient, indicated that the research instrument could be labeled reliable. The resulting value was $\alpha = 0.95$, which significantly exceeds the established cut-off value (Ercan et al., 2007; Iacobucci & Duchacek, 2003; Nunnally, 1978). The research tool focused on the social value orientation was previously used on the similar age population, so only the based validation mechanism were used (face and construct).

The effect of gender on respondents' social orientation was found to be insignificant, aligning with findings from other authors investigating the same variable (e.g., Grosch & Rau, 2017). However, whether a respondent was a student emerged as a significant factor, with non-student respondents being significantly more undetermined compared to their student counterparts. This phenomenon can be explained by the tendency of student respondents to form groups with individuals exhibiting similar behaviors, thereby sharing a dominant social orientation (Antonio, 2001). Consequently, no significant differences were observed within individual types of social orientation. Non-student respondents may encounter diverse individuals in their work environments, leading to the development of mixed social orientations defined as "undetermined."

The highest level of education also proved to be a significant factor. Respondents with only primary education were significantly more undetermined than others. This can be attributed to their exposure to diverse opinions in semi-economic or industrial fields where spiritual work is less common (Lerner & Malmendier, 2013). In contrast, respondents with higher education tend to interact with individuals from similar backgrounds, assimilating into a predominant type of social orientation based on prevalent group dynamics.

Perceived attractiveness also emerged as a significant variable. Respondents who considered themselves unattractive were significantly more undetermined than those perceiving themselves as attractive (Pham et al., 2014). Attractive individuals tend to cluster in groups with similar self-perceptions, reinforcing shared social orientations.

Finally, the perception of one's own power was identified as a significant factor. Respondents who perceived themselves as powerful were more undetermined compared to those who did not. This may be due to interactions among powerful individuals who share similar worldviews.

Limitations of Study

The study has got some limitations. The first of them is the presentation only of some variables, which could influence social value orientation. We examined the influence of age, gender, relationship presence, perceived of own power, perception of own attractiveness and study presence. Other factors could influence the social value orientation, for example socio-economic status, personality types, family completeness, the presence of siblings and others. These factors could provide the holistic view on social value orientation of examined samples. The logically, the more complex statistical analysis would be used like inferential statistics (t-test, ANOVA) respectively multidimensional statistics (regression model, factor analysis (determination of construct validity)). Other kinds of research, for example, longitudinal study could uncover the change of social values orientation from childhood through adolescence till adulthood.

Conclusion

The study focused on social orientation within the context of the Czech Republic. The basic psychometric properties of the research instrument, such as reliability, were determined using Cronbach's alpha coefficient. Validity was assessed through content validity and construct validity.

Future research on this topic could expand its scope by working with larger samples and identifying significant differences using statistical methods such as regression

analysis. The SVO test is a simple and effective tool for analyzing social behavior, categorizing respondents into the following groups: undetermined, egoistic, altruistic, and competitive. Based on our findings, it is particularly suitable for use with respondents from general environments. Consequently, it can be applied to studying the behavior of members of specific social or socio-economic groups, in behavioral tests, behavioral economics, or even clinical practice. However, in clinical applications, the respondent's background must be carefully considered.

Acknowledgement

This study was supported by the grant of PF UJEP “Perception of Selected Organisms and its Reflection in Educational Reality”.

References

- Antonio, A. L. (2001). Diversity and the influence of friendship groups in college. *The Review of Higher Education*, 25(1), 63–89. <https://doi.org/10.1353/rhe.2001.0013>
- Bhagal, M. S., Galbraith, N., & Manktelow, K. (2017). Physical attractiveness, altruism and cooperation in an ultimatum game. *Current Psychology*, 36, 549–555. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9443-1>
- Bunce, D. M., Flens, E. A., & Neiles, K. Y. (2010). How long can students pay attention in class? A study of student attention decline using clickers. *Journal of Chemical Education*, 87(12), 1438–1443. <https://doi.org/10.1021/ed100409p>
- Caldwell, N. D., Roehrich, J. K., & George, G. (2017). Social value creation and relational coordination in public-private collaborations. *Journal of Management Studies*, 54(6), 906–928. <https://doi.org/10.1111/joms.12268>
- Cheng, M. Y., & Wang, L. (2015). The mediating effect of ethical climate on the relationship between paternalistic leadership and team identification: A team-level analysis in the Chinese context. *Journal of Business Ethics*, 129, 639–654. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2189-5>
- Declerck, C. H., & Bogaert, S. (2008). Social value orientation: related to empathy and the ability to read the mind in the eyes. *The Journal of Social Psychology*, 148(6), 711–726. <https://doi.org/10.3200/SOCP.148.6.711-726>
- Derks, J., Lee, N. C., & Krabbendam, L. (2014). Adolescent trust and trustworthiness: Role of gender and social value orientation. *Journal of Adolescence*, 37(8), 1379–1386. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.09.014>
- Ercan, I., Yazici, B., Sigirli, D., Ediz, B., & Kan, I. (2007). Examining Cronbach alpha, theta, omega reliability coefficients according to sample size. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6(1), 291–303. <https://doi.org/10.22237/jmasm/1177993560>
- Grosch, K., & Rau, H. A. (2017). Gender differences in honesty: The role of social value orientation. *Journal of Economic Psychology*, 62, 258–267. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2017.07.008>
- Hall, D. T., Yip, J., & Doiron, K. (2018). Protean careers at work: Self-direction and values orientation in psychological Success. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(1), 129–156. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104631>
- Horak, S. (2016). Decision-making behavior, gender differences, and cultural context variables. *International Journal of Cross Cultural Management*, 16(3), 281–299. <https://doi.org/10.1177/1470595816665131>
- Iacobucci, D., & Duhachek, A. (2003). Advancing Alpha: Measuring reliability with confidence. *Journal of Consumer Psychology*, 13(4), 478–487. https://doi.org/10.1207/S15327663JCP1304_14
- Lerner, J., & Malmendier, U. (2013). With a little help from my (random) friends: Success and failure in post-business school entrepreneurship. *The Review of Financial Studies*, 26(10), 2411–2452. <https://doi.org/10.1093/rfs/hht024>
- Malkewitz, C. P., Schwall, P., Meesters, C., & Hardt, J. (2023). Estimating reliability: A comparison of Cronbach's α , McDonald's ω and the greatest lower bound. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100368. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100368>

- Messick, D. M., & McClintock, C. G. (1968). Motivational bases of choice in experimental games. *Journal of Experimental Social Psychology*, 4(1), 1–25. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(68\)90046-2](https://doi.org/10.1016/0022-1031(68)90046-2)
- Mieth, L., Buchner, A., & Bell, R. (2017). Effects of gender on costly punishment. *Journal of Behavioral Decision Making*, 30(4), 899–912. <https://doi.org/10.1002/bdm.2012>
- Moon, C., Travaglino, G. A., & Uskul, A. K. (2018). Social value orientation and endorsement of horizontal and vertical individualism and collectivism: An exploratory study comparing individuals from North America and South Korea. *Frontiers in Psychology*, 9, 2262. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02262>
- Nevo, B. (1985). Face validity revisited. *Journal of Educational Measurement*, 22(4), 287–293. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1985.tb01065.x>
- Norman, L., & Fleming, P. (2019). Perceived attractiveness of two types of altruist. *Current Psychology*, 38, 982–990. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00266-1>
- Nowacka, A., Smuczynski, W., Woźniak-Dąbrowska, K., & Lewko, D. (2021). Altruistic and egoistic behaviors in interpersonal interactions. *Journal of Education, Health and Sport*, 11(1), 40–46. <https://doi.org/10.12775/JEHS.2021.11.01.004>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Peker, M., Booth, R. W., & Eke, A. (2018). Relationships among self-construal, gender, social dominance orientation, and interpersonal distance. *Journal of Applied Social Psychology*, 48(9), 494–505. <https://doi.org/10.1111/jasp.12529>
- Pham, M. N., Shackelford, T. K., Holden, C. J., Zeigler-Hill, V., Hummel, A., & Memering, S. L. (2014). Partner attractiveness moderates the relationship between number of sexual rivals and in-pair copulation frequency in humans (*Homo sapiens*). *Journal of Comparative Psychology*, 128(3), 328–331. <https://doi.org/10.1037/a0036602>
- Sattler, D. N., & Kerr, N. L. (1991). Might versus morality explored: Motivational and cognitive bases for social motives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(5), 756–765. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.5.756>
- Sireci, S., & Faulkner-Bond, M. (2014). Validity evidence based on test content. *Psicothema*, 26(1), 100–107. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.256>
- Sugiura, H., Mifune, N., Tsuboi, S., & Yokota, K. (2017). Gender differences in intergroup conflict: The effect of outgroup threat priming on social dominance orientation. *Personality and Individual Differences*, 104, 262–265. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.013>
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Tinghög, G., Andersson, D., Bonn, C., Johannesson, M., Kirchler, M., Koppel, L., & Västfjäll, D. (2016). Intuition and moral decision-making – the effect of time pressure and cognitive load on moral judgment and altruistic behavior. *PloS ONE*, 11(10), e0164012. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0164012>
- Van Lange, P. A. M. (1999). The pursuit of joint outcomes and equality in outcomes: An integrative model of social value orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(2), 337–349. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.2.337>
- Van Lange, P. A. M., & Kuhlman, D. M. (1994). Social value orientations and impressions of partner's honesty and intelligence: A test of the might versus morality effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(1), 126–141. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.1.126>
- Wang, W., Cao, D., & Ameen, N. (2023). Understanding customer satisfaction of augmented reality in retail: a human value orientation and consumption value perspective. *Information Technology & People*, 36(6), 2211–2233. <https://doi.org/10.1108/ITP-04-2021-0293>
- Zhang, Z., & Yuan, K. H. (2016). Robust coefficients alpha and omega and confidence intervals with outlying observations and missing data: Methods and software. *Educational and Psychological Measurement*, 76(3), 387–411. <https://doi.org/10.1177/0013164415594658>
- Zheng, X., Wang, Z., Chen, H., & Xie, F. (2021). The relationship between self-esteem and internet altruistic behavior: The mediating effect of online social support and its gender differences. *Personality and Individual Differences*, 172, 110588. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110588>

Exploring EFL Teachers' Perceptions of Self-Directed Learning for Professional Development in a Context of High Schools

Van Thi Tuyet Phan¹, Linh Ly Khanh Tran², Khang Duy Nguyen^{3*}

¹ Can Tho University, Can Tho, Vietnam

E-mail: pttuyetvan@ctu.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0410-1047>

² Vinh Long College, Vinh Long, Vietnam

E-mail: lykhanhlinhtran@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7960-0171>

³ Can Tho University, Can Tho, Vietnam

E-mail: ndkhang@ctu.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6121-7735>

*Corresponding author

DOI: 10.26907/esd.20.2.04

EDN: JRWZVG

Submitted: 3 January 2024; Accepted: 28 April 2025

Abstract

This study investigates teachers' perceptions of self-directed learning for professional development. One hundred and four EFL teachers from public high schools in a province in the Mekong Delta, Vietnam, volunteered to participate in the descriptive study with a convergent mixed-methods design. A questionnaire and semi-structured interview were employed as the two instruments for a convenient sampling method of data collection. An SPSS descriptive statistical test and one-Sample t-test were conducted to evaluate the differences between the mean scores of the teachers' perceptions from a test value of a 5-point Likert scale. Thematic analysis was applied to the qualitative data for the in-depth explanation of their perceptions of the roles, the benefits, and challenges of self-directed learning for professional development.

The results indicate that the teachers show a positive agreement on the significance of self-directed learning for professional development. In addition, sharing teaching experiences and collaborative development, enhancing teaching methods, and exchanging knowledge are frequently employed by most teachers. However, lack of institutional support, financial problems, family responsibilities, and workload are the main factors hindering them from engaging in self-directed learning for professional growth. In the article, teachers' plans and expectations of self-directed learning for professional development are also addressed.

The findings from this study foster the teachers' awareness of the significance of their self-directed learning for professional growth, inform the educational managers in promoting a conducive environment for self-directed learning for professional development, and suggest research areas in the future.

Keywords: EFL high school teachers, self-directed learning, professional development.

Изучение представлений учителей EFL о самостоятельном обучении для профессионального развития в условиях средней школы

Ван Тхи Туэт Фан¹, Линь Ли Кхань Тран², Кханг Дуй Нгуен^{3*}

¹ Университет Кантхо, Кантхо, Вьетнам

E-mail: pttuyetvan@ctu.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0410-1047>

² Колледж Виньлонга, Виньлонг, Вьетнам

E-mail: lykhanhlinhtran@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7960-0171>

³ Университет Кантхо, Кантхо, Вьетнам

E-mail: ndkhang@ctu.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6121-7735>

*Автор, ответственный за переписку

DOI: 10.26907/esd.20.2.04

EDN: JRWZVG

Дата поступления: 3 января 2024; Дата принятия в печать: 28 апреля 2025

Аннотация

Исследование посвящено изучению восприятия учителями самостоятельного обучения в целях профессионального развития. Сто четыре учителя EFL из государственных средних школ в провинции, находящейся в дельте Меконга (Вьетнам), добровольно согласились принять участие в описательном исследовании с использованием конвергентных смешанных методов. Авторами статьи были использованы полуструктурированные интервью и анкета для релевантности выборочного метода сбора данных. С целью изучения различий между средними оценками восприятия учителей по 5-балльной шкале Лайкерта были проведены описательный статистический тест SPSS и t-тест с одной выборкой. В работе с качественными данными был применен тематический анализ для углубленного объяснения представлений испытуемых о ролях, преимуществах и проблемах самостоятельного обучения для профессионального развития. Результаты исследования свидетельствуют о том, что учителя EFL положительно оценивают важность самостоятельного обучения для своего профессионального развития. Большинство респондентов часто используют обмен педагогическим опытом и знаниями, занимаются совместным развитием, а также совершенствованием методики преподавания дисциплины. Однако отсутствие институциональной поддержки, финансовые проблемы, семейные обязанности и перегрузка учителей являются основными факторами, препятствующими их самостоятельному обучению в целях профессионального роста. В статье рассматриваются планы и ожидания учителей в отношении самостоятельного обучения для профессионального развития. Результаты данной работы повышают осведомленность учителей о важности их самостоятельного обучения для профессионального роста, информируют менеджеров, работающих в сфере образования, о необходимости создания благоприятной среды для самостоятельного обучения педагогов, способствующего их профессиональному развитию, а также предлагают направления будущих исследований.

Ключевые слова: учителя EFL средней школы, самостоятельное обучение, профессиональное развитие.

Introduction

Globalization has impacted not only all aspects of human life but also the educational environment in general and the Vietnamese educational system in particular. Therefore, the Vietnamese government has focused on developing teachers' professional skills, as

teachers are seen as essential factors in the academic environment to improve students' achievement and the quality of education. English as a Foreign Language (EFL) teachers must equip themselves with up-to-date theoretical and pedagogical knowledge that aligns with the progress of the globalized world and the growing needs of students since English has been considered a vital component of contemporary life and education. In this regard, professional development (PD) plays a crucial role in the career path of in-service teachers (Richards & Farrell, 2011). The teachers must have PD opportunities because they must keep updating their knowledge and skills to develop professionally (Richards & Farrell, 2005). In reality, teachers' knowledge about language teaching and learning provided at training courses organized by educational institutions is not always sufficient. Accordingly, teachers need to update current knowledge, approaches, and other advancements in teaching and learning English with one or many of various activities, such as doing (action) research, participating in workshops or training, practicing reflective teaching, enacting self-directed learning (SDL), observing classes, coaching, self-evaluating for teacher autonomy, collaborating with other teachers for lesson study, and so on (Thompson, 2022).

Besides, to better prepare Vietnamese citizens for globalization and internationalization, the National Foreign Languages 2020 Project (NFLP 2020) launched by the Ministry of Education and Training (MOET) has stressed the pressing need to enhance the quality of teaching and learning foreign languages, mainly English, to fulfill the student's needs at all levels of schooling (MOET, 2008). In addition, Vietnam's English Teacher Competency Framework (ETCF), adopted by the Ministry of Education and Training in December 2012, is a standardized framework for teacher development that aims to improve the quality of English teaching and learning in Vietnam. The ETCF includes the competencies, knowledge, skills, values, and processes teachers need to impart. It is not only a guide for teachers to self-study for ongoing PD throughout their careers but also a tool for them to analyze their requirements and recommend particular areas for the content of training programs (MOET, 2013). EFL teachers should always equip themselves with up-to-date knowledge and pedagogical skills to provide effective instruction for all students and fulfill society's demands in their teaching careers. Teachers should immediately begin training courses mandated by the Department of Education and Training or by educational institutions during the academic year. However, they should self-assess their weaknesses and needs for SDL. As a result, to satisfy the demands of their professions, teachers "have to invest in their PD and, in some cases, use their resources to ensure that their students do well" (Mushayikwa, 2013, p. 227). Teachers self-direct their learning to develop their competencies professionally inside or outside their workplaces, individually or in collaboration with their colleagues. They decide when, where, and why to improve their PD.

SDL, defined broadly as teachers' initiative for PD, seems to be a successful strategy teachers can use for their PD (Mushayikwa & Lubben, 2009). SDL has been proposed as a means of achieving the aims of teachers' PD as this norm includes all-natural learning experiences as well as conscious and planned activities that are intended to be of direct or indirect benefit to the individual, group, or school, and which contribute to the quality of education in the classroom (Day, 1999). It enables individuals to enhance their self-confidence, autonomy, motivation, and lifelong learning skills (O'Shea, 2003). SDL is currently important in Vietnam because it helps promote the active role of teachers in PD, contributing to the current education innovation. Accordingly, this study investigates how EFL teachers perceive SDL for PD in the context of high schools.

Literature review

Definitions of Self-directed learning for adult learners

SDL was introduced in 1967 in the context of adult learning (Boyer et al., 2013). In response to how adults acquire knowledge, SDL gained empirical attention in the 1970s for precise definition and promotion (Brookfield, 1985b). Although individuals of various ages may engage in SDL, literature predominantly focuses on adult learners (Ellinger, 2004).

SDL involves the initiative for self-driven learning, choosing content, timing, and methods (Mushayikwa & Lubben, 2009; Slavits & Roth McDuffie, 2013). In this sense, self-learning, autonomous learning, and self-regulated learning are used interchangeably (Brockett & Hiemstra, 1991; Van Den Bergh et al., 2015). The researchers also employ terms like self-initiated learning and self-motivated learning, aligning with the essence of SDL (Kolenc Kolnik, 2010).

SDL was defined by Garrison (1997, p. 18) as an approach for motivating learning with self-monitoring and self-management processes in constructing and confirming meaningful and worthwhile learning outcomes. From a different perspective, Morris (2019) perceived SDL with additional attributes, including personal autonomy, self-management, and autodidact, while Brockett and Hiemstra (1991, p. 24) refer SDL to primary responsibility for planning, carrying out, and evaluating a learning endeavor.

Roles of SDL for PD

SDL empowers individuals to take charge of their learning journey, from setting individualized goals and identifying resources to implementing learning strategies and engaging in critical reflection. SDL, recognized as both a psychological aspect and a personality trait, influences one's willingness to learn, influencing PD outcomes. The following parts explain how SDL, linked to academic achievement, constitutes a predictor of fulfillment and emerges as an important motivation in pursuing ongoing professional development.

- Goal setting and initiative: SDL involves individuals setting their own learning goals and taking the initiative to identify their learning needs (Knowles, 1975). This statement aligns with the goal-setting aspect of professional development.

- Resource identification: SDL requires learners to locate human and material resources for learning (Knowles, 1975). In the context of PD, this involves identifying relevant resources for skill enhancement or knowledge acquisition.

- Learning strategies: SDL encompasses selecting and implementing appropriate learning strategies (Brookfield, 1985a). In the realm of professional development, this includes choosing effective strategies to improve job-related skills or acquire new competencies.

- Evaluation and critical reflection: SDL involves individuals evaluating their learning outcomes through critical reflection (Brookfield, 1985b). In professional development, this role is crucial for assessing the impact of learning experiences and refining future goals and strategies.

- Personality trait: SDL is viewed as a psychological aspect and a personality trait (Garrison, 1997). This idea suggests that individuals with certain personality traits, such as high self-efficacy and intrinsic motivation, are more inclined towards SDL, which can influence their PD.

- Association with academic achievement: SDL is associated with academic achievement, and studies have found positive correlations between SDL and GPA or course grades (Chou & Chen, 2008). SDL plays a role in educational success, which may extend to PD achievements.

– Predictor of academic success: SDL has been considered a predictor of academic success in various learning settings, including traditional and non-web-based distance learning (Hsu & Shiue, 2005). This predictive role may also extend to success in professional development efforts.

In other words, understanding SDL's roles in goal setting, resource identification, learning strategies, evaluation, and its association with personality traits and academic success can provide valuable insights for leveraging SDL in ongoing PD. The diverse roles of SDL in professional development highlight its importance in shaping effective learning pathways.

Benefits of SDL for PD

Research consistently affirms the favorable influence of SDL on PD, emphasizing diverse advantages that enhance the efficacy of this strategy. SDL fosters intrinsic motivation and engagement. When professionals can choose their learning paths and objectives, they are more likely to be motivated by personal interest and relevance, leading to a more profound commitment to the learning process (Knowles, 1975). In a study conducted by Tough (1979), the flexibility inherent in SDL is noted as a critical factor in adult learning. Professionals engaged in PD often have busy schedules and varied learning preferences. SDL accommodates these differences, allowing individuals to learn at their own pace and choose resources that align with their preferred learning styles, contributing to better adaptability in changing professional landscapes. In addition, SDL allows for tailored learning experiences, which is crucial for skill development in PD. Professionals can focus on acquiring specific skills relevant to their current or future roles, ensuring that the learning is directly applicable and beneficial to their professional growth (Garrison, 1997; Guglielmino, 1978).

Furthermore, Mezirow (1991) suggests a positive correlation between SDL and career advancement. Professionals actively engaging in SDL are better positioned to acquire the skills and knowledge necessary for career progression. SDL empowers individuals to take charge of their PD, contributing to their career success.

Obstacles of SDL for PD

Implementing SDL for PD is a transformative endeavor, but it comes with challenges that individuals must navigate. One significant obstacle is the issue of time constraints. Professionals with busy schedules may hinder their ability to engage deeply in SDL initiatives (Jeong et al., 2018). The balancing act between work responsibilities and personal commitments poses a real challenge and necessitates strategies for effective time management. Financial conditions are also a serious problem that teachers encounter when dealing with SDL for PD and this was supported by the study of Plaza & Jamito (2021).

Another notable obstacle is the potential need for more resources. The availability and accessibility of relevant learning materials, courses, and tools can significantly impact the success of SDL for PD. Guglielmino (1978) emphasizes that insufficient access to resources may impede the learning process, limiting the scope and effectiveness of self-directed initiatives.

Motivational challenges also emerge as a significant hurdle. Knowles (1975) underscores the importance of sustained motivation for successful SDL. While SDL is designed to foster intrinsic motivation, individuals may still experience periods of low engagement.

The isolation inherent in SDL can also hinder successful implementation. Mezirow's (1991) research points to the importance of a learning community and mentorship for

effective self-directed learning. Individuals may feel disconnected without a structured support system, emphasizing the need for organizations to establish networks that facilitate collaboration and knowledge sharing.

Technological barriers further complicate the implementation of SDL for PD. Caffarella (1993) highlights how individuals with limited digital literacy or inadequate access to online platforms may need help with self-directed online learning.

Moreover, goal ambiguity poses a challenge. Setting clear and achievable learning goals is crucial for successful SDL. Tough (1979) suggests that professionals may need more certainty in goal-setting.

Research methodology

Research design

This descriptive research employed a convergent mixed-methods design with quantitative and qualitative data from a questionnaire and interviews to answer the research question about the EFL high school teachers' perceptions of SDL for PD, specifically regarding the roles, benefits, and obstacles of SDL for PD.

Participants

The study employed convenience sampling to select participants who were readily accessible and willing to participate (Creswell, 2014). The participants included 104 EFL teachers from different public high schools in a province in the Mekong Delta region of Vietnam.

The number of teachers in rural and urban areas was similar among the participants. About half of the respondents have more than 20 years of teaching experience, 10.6% (n = 104) of the participants have less than five years of teaching experience, 7.7% of the participants from 6 to 10 years, and the rest of them from 11 to 20 years of teaching experience. Moreover, most of the EFL teachers had BA degrees (90.4%), and only ten of them (9.6%) had an MA degree in English language teaching.

To gain deep insights into their perceptions of SDL for PD, the researchers conducted a semi-structured interview with participants who responded to the questionnaire and showed their willingness to participate in interviews in reply to the researchers' invitation. Eight out of 104 respondents agreed to participate in the interviews. The interviewees came from both groups, with minor and much teaching experience and working in urban and rural areas.

The questionnaire

A five-point Likert questionnaire was used to gather quantitative data. Except for five points to get personal information about participants' gender, age, educational qualifications, years of teaching experience, and places of teaching in the first part, the central part included twenty-nine items presented in 3 clusters that were developed from the core key elements of the conceptual framework about the roles, the benefits, and the obstacles of SDL for PD as reviewed in the relevant literature. In particular, the first cluster included nine items (from item 1 to item 9) to explore participants' perceptions of the roles of SDL for PD. The second cluster consisted of 10 items (from item 10 to item 19) to investigate EFL teachers' perceptions of the benefits of SDL for PD. Finally, ten items (from item 20 to item 29) focused on the obstacles hindering their self-directed PD learning.

The questionnaire was piloted with the participation of thirty EFL teachers (24 females and eight males) who shared the same teaching background as the official research participants. The researchers provided careful instructions to ensure they could

understand the questionnaire more clearly. The SPSS version 20 was used to check the instrument's reliability with the pilot data, of which Cronbach's Alpha (α) was .84.

To administer the questionnaire, the researchers arrived at each high school to ask the principal for a consent form so that the teachers could participate in the study. After receiving the principals' permission, the questions were officially distributed to 110 teachers from 13 public high schools teaching in urban and rural areas. However, only 104 valid questionnaires were collected at the end.

The questionnaire data was coded into numbers and analyzed using the Statistical Package for the Social Science (SPSS) software version 20. First, the Reliability Test was run to check the questionnaire's reliability, and the result showed that the instrument was reliable ($\alpha = .93$). Next, Descriptive Statistics Tests were calculated to observe the whole group's mean scores, maximum, minimum, and standard deviations for the clusters. The framework by Jenkins (2007) was employed to understand the average between 1.0 and 5.0 Likert-scale questions of the meanings of mean scores recognized as (1) Very high: 4.21–5.00, (2) High: 3.41–4.20, (3) 2.61–3.40: Medium, (4) 1.81–2.60: Low, 1.00–1.80: Very low.

The interviews

Regarding the qualitative data, the interviews were utilized to gather more comprehensive information about the EFL teachers' perceptions of SDL for PD and their insights into this issue.

The interviews were piloted with three participants who shared the same teaching background but were outsiders to the research population of the present study. The Vietnamese language was used during the interviews so interviewees could respond to the questions comprehensively and comfortably.

The interview questions included two main parts. The first one focused on preparing the participants to share by asking them for general information about their work, education, and experience. In the main part, open-ended questions were posed concerning three main clusters of the study: (1) the teacher participants' understanding of the roles, (2) the benefits of SDL for PD, and (3) obstacles hindering their SDL for PD.

After receiving the consent from the eight teacher participants, the researchers contacted them via email and phone to arrange the interviews. According to Guest et al. (2006), conducting six to twelve interviews is enough to achieve saturation when the participant group is relatively homogeneous. The interviews were conducted individually in an informal setting to accommodate the specific context and situation, allowing the interviewees to express their genuine emotions without facing negative consequences (Christensen, 1980). This enabled the researchers to control the direction of the discussion and establish a confidential atmosphere, encouraging respondents to express their views openly. Each interview lasted an average of 45 minutes and was recorded. The recordings and notes were transcribed to check data reliability and validity, understand the participants' thoughts better, and confirm the point of data saturation, which led to the unnecessary invitation to conduct more interviews. The Vietnamese transcripts were then translated into English by two experts with more than 20 years of experience in professional translation and interpretation.

Thematic analysis was adopted to examine data gained from the semi-structured interviews. This type of analysis was chosen for several reasons. First, it is a flexible and helpful approach to analyzing qualitative data (Percy et al., 2015). Second, thematic analysis has the potential to provide insightful, rich, and detailed data by capturing the complexity that exists in the data (Crowe et al., 2015). The transcribed data were coded into pre-existing categories and developed based on the literature review.

Findings

Data obtained from the two research instruments will be considered simultaneously. First, Descriptive Statistics Tests were run to analyze the mean scores of the three clusters toward participants' perceptions of SDL roles, benefits, and obstacles for PD from the questionnaire. The results of the tests are shown in Table 1.

Table 1. *Descriptive Statistics of the participants' perceptions of SDL roles, benefits, and obstacles for PD*

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>
The roles of SDL for PD	104	3.22	5.0	4.18	.38
The benefits of SDL for PD	104	3.0	5.0	4.15	.35
The obstacles of SDL for PD	104	2.24	4.71	3.42	.47

As can be seen in the Table above, the mean scores of participants' perceptions of the roles of SDL for PD ($M = 4.18$), benefits of SDL for PD ($M = 4.15$), and obstacles of SDL for PD ($M = 3.42$) are at a high level of agreement (mean ranges from 3.41 to 4.20) according to Jenkins (2007). Then, Frequency Tests were run to summarize the participants' responses for each statement in the three mentioned clusters.

Findings on teachers' perceptions of the roles of SDL for PD

Table 2. *Summary of teachers' responses to each item regarding the roles of SDL for PD*

	<i>Statement</i>	<i>Disagree / Strongly disagree</i>	<i>Neutral</i>	<i>Agree / Strongly agree</i>
1	By SDL, I can choose what to study based on my learning needs for PD.	0%	4%	96%
2	By SDL, I can choose what to study based on my learning styles for PD.	2%	3%	95%
3	SDL allows me to acquire various skills that align with my desire for PD.	0%	2%	98%
4	By SDL, I can self-manage my learning according to my circumstances.	1%	5%	94%
5	With SDL, I can learn at my own pace.	5%	1%	94%
6	By SDL, I can make my learning process meaningful.	1%	6%	93%
7	By SDL, I can adapt to challenges in my working environment.	1%	9%	90%
8	As an SDL, I can choose when to start my learning project to develop professionally.	0%	1%	99%
9	As an SDL, I can choose to study anywhere.	1%	4%	95%

As seen in Table 2, up to 99% of participants strongly agreed and agreed with the statement in item 8, and the consensus number is a bit less (98%) for item 3. These findings align with those obtained from the interviews, demonstrating that teachers are conscious of the roles of SDL for PD. The teachers expressed:

"SDL is the process that helps me develop new skills, stay up-to-date on current trends, and advance my profession" (T5 – lines 46–47).

“It is simply a method of learning in which I can use my resources and skills to learn for myself. It is a type of learning that allows me to choose, pursue, and evaluate my own learning” (T2 – lines 21–22).

“SDL is the best way and a helpful tool for me to improve my teaching quality effectively” (T8 – lines 11–12).

Besides, many participants agreed that, through SDL, they could choose what to study based on their learning needs and styles for PD, with 96% and 95% in items 1 and 2. This finding is consistent with the data obtained from the interviews, which showed that all respondents highly appreciated the usefulness of SDL in their teaching profession. For instance, they stated:

“I do not wait for someone else to tell me what to learn or how to learn. I identify my own needs for my learning to better my career” (T6 – lines 12–14).

“I am aware of what I need to study, how long I should study, and what materials or resources I will need” (T7 – lines 37–38).

Similarly, 95%, 94%, and 93%, respectively, were the agreement rates of participants for items 9, 4, 5, and 6, showing that they value the roles of SDL in allowing them to study anywhere, at their own pace and self-manage their learning and make it meaningful. These points were also raised in the interviews:

“By SDL, I can organize my learning or adjust my learning experiences to match my preferences” (T4 – lines 94–95).

“In my teaching, I can ask my colleagues for advice by calling them when I have problems in my teaching, or I use the Internet” (T5 – lines 31–32).

However, ninety percent of participants with strong agreement and agreement in item 7 had yet to learn that adapting SDL for PD could help them overcome the challenges in their teaching context, which means they still doubted their ability to tackle difficulties.

“In some classes with high-achieving students, I have to search the knowledge from many resources to ensure that my teaching materials will make them more interesting” (T7 – lines 46–47).

As stated in the interviews, some teachers agreed that thanks to SLD for the sake of their teaching practice and professional development, they could manage their workload and consider challenges as their learning experiences.

“...through SDL, I cope with and respond to different challenges and problems in my teaching career, especially I try to self-direct my learning to catch up with the changes in the field of ELT” (T5 – lines 74–75).

Findings on teachers’ perceptions of the benefits of implementing SDL for PD

Table 3. Summary of teachers’ responses to each item regarding the benefits of SDL for PD

	Statement	Disagree / Strongly disagree	Neutral	Agree / Strongly agree
10	I believe that SDL can enhance my self-awareness of career development.	1%	3%	96%
11	I believe that SDL can enhance my self-reflection skills in teaching.	0%	11%	89%
12	I believe that SDL can prepare me with up-to-date knowledge and skills in my teaching profession.	1%	4%	95%

	<i>Statement</i>	<i>Disagree / Strongly disagree</i>	<i>Neutral</i>	<i>Agree / Strongly agree</i>
13	I believe that SDL can help me improve the quality of my teaching practice.	0%	8%	92%
14	I believe that SDL can develop my self-confidence in my work.	0%	5%	95%
15	I believe that SDL can help me to become more motivated toward my work.	1%	6%	93%
16	I believe that SDL can develop my self-discipline toward my work.	0%	8%	92%
17	I believe that SDL can develop my self-regulation at work.	0%	11%	89%
18	I believe that SDL can develop my goal-oriented active learning.	0%	8%	92%
19	I believe that SDL can help me to engage in life-long learning.	1%	10%	90%

All the items about the participants' perspectives on the benefits of implementing SDL for PD were highly appreciated. Notably, most respondents agree that SDL could enhance their self-awareness of career development (96% in item 10), prepare them with up-to-date knowledge and skills in their teaching profession, and develop their self-confidence in their work (95%) in items 12 and 14. The findings were compatible with the ones gained from the interviews and showed that teachers got many benefits when implementing SDL for PD. They believe that SDL could prepare them with updated knowledge and skills in their teaching profession and help develop their self-confidence in their work. The participants stated that:

"I often find myself reflecting on my teaching methods, assessing student outcomes, and identifying areas where I can enhance my skills" (T3 – lines 23–25).

"... I watched Ted Talk to improve my listening skills..." (T2 – lines 75–76).

Similarly, SDL enables them to be flexible in choosing what to learn and when to stay current in the field. Teachers explained:

"I am interested in technology, and I tried technology for language teaching last year, and it boosted my lessons. SDL let me adapt and use new techniques in my classroom" (T4 –lines 70–72).

"By taking charge of my learning, I can focus on improving specific areas like language teaching, inquiry, and feedback" (T6 – lines 78–79).

"I join online communities or forums for teachers by networking with my colleagues, sharing experiences, and gaining exposure to diverse perspectives, enhancing collaborative and professional learning" (T3 – lines 41–43).

By actively exploring and utilizing these online resources and sharing experiences, resources, and insights with colleagues, the participants can ensure that their teaching practices align with the latest research methodologies and foster a culture of continuous improvement and professional growth. The teachers also believe that SDL empowers them to manage their PD. They feel accomplished and autonomous when they choose what and how to learn. They become more confident in their teaching abilities and feel more motivated.

Most teachers (89%) in item 17 believed that SDL is crucial in developing self-regulation because it requires setting goals, managing time effectively, and staying on track

independently. These practices inherently foster a sense of self-regulation and enhance their self-reflection skills in teaching. The teachers expressed how engaging in SDL has directly influenced their self-regulation in managing their teaching responsibilities as a step of lifelong learning. They reported that:

“I must self-regulate my PD to stay updated on the latest trends, methodologies, and technologies to ensure my teaching remains relevant and effective and to meet diverse student needs” (T7 – lines 11–15).

“I think that teaching students with diverse characteristics and learning preferences requires me to enhance my self-reflecting skills for continuously learning to have a greater ability to meet the linguistic, cultural, and educational needs” (T7 – lines 43–45).

“I engage in continuous learning to incorporate technology effectively into my teaching, utilizing online resources, educational apps, and digital tools to enhance language acquisition” (T8 – lines 38–39).

Finding teachers’ perceptions of the obstacles in engaging SDL for PD

Table 4. Summary of teachers’ responses to each item in obstacles in engaging SDL for PD

	Statement	Disagree / Strongly disagree	Neutral	Agree / Strongly agree
20	I am not motivated to do SDL for PD.	61%	16%	23%
21	I don’t know where to start SDL for PD.	63%	16%	21%
22	I don’t know what to learn for PD.	73%	8%	19%
23	I have difficulty assessing my progress when SDL for PD.	56%	16%	28%
24	Family responsibilities keep me from doing SDL for PD.	37%	16%	47%
25	Financial problems prevent me from doing SDL for PD.	38%	11%	51%
26	The lack of cooperation among colleagues hindered me from implementing the SDL.	52%	21%	27%
27	Too much work at school prevents me from participating in SDL for PD.	21%	25%	54%
28	The lack of facilities prevents me from implementing SDL for PD.	35%	18%	47%
29	The lack of institutional support hinders me from implementing SDL for PD.	28%	32%	40%

Table 4 highlighted that a few participants had obstacles to implementing SDL for PD. Among all the factors preventing teachers from engaging in SDL for PD in their teaching practice, lack of institutional support, lack of facilities, family responsibilities, financial problems, and workload limitations were common factors. The proportions of these barriers are 40%, 47%, 51%, and 54%, respectively (items 29, 24, 28, 25, 27). On the other hand, lack of cooperation among colleagues, difficulty in assessing their SDL and motivation, and not knowing when to start and what to learn for PD were not the main concerns of teachers.

Notably, when asked about the factors impeding their SDL implementation, nearly all teachers suggested that workload was one of the main factors impacting teachers’ participation in SDL for PD. High school teachers often have demanding teaching

schedules with numerous classes, lesson planning, grading, and extracurricular responsibilities. Teachers stated:

"I wanted to try new language teaching methods last semester. I didn't have time to explore and implement those ideas due to a busy schedule and constant grading" (T4 – lines 74–78).

"I wanted to attend an online seminar on the latest trends in language teaching, but with a tight schedule, I couldn't commit to the entire session" (T2 – lines 52–53).

"Undoubtedly, the workload is nonstop. The cycle of grading, meetings, and teaching is permanent. self-directed learning it is frequently secondary" (T6 – lines 95–96).

As a young teacher who must support his elderly parents, financial constraints are a significant factor in his professional development choices. He shared:

"...I had planned to enroll in an MA course, but my father's medical expenses forced me to use my professional development funds for them..." (T8 – lines 146–147).

Meanwhile, financial obligations, particularly caring for family members, affect middle-aged teachers pursuing SDL for PD. They explained that:

"I wanted to attend an MA course last year. However, with the additional expenses of caring for my parents, I had to prioritize their needs over my PD, and attending the conference became financially unfeasible" (T1 – lines 37–38).

"I had planned to attend a workshop or conferences on the latest language teaching methodologies, but an unexpected cost for my children's school fee...my parents..." (T4 – lines 90–93).

Moreover, three teachers cited the lack of facilities as a challenge in implementing SDL for PD, a real obstacle for continuously pursuing professional development. Teacher 5 noted:

"I wanted to integrate multimedia elements into my lessons, but the absence of projectors and suitable software limited my ability to experiment with new teaching techniques. It hindered the implementation of what I learned through SDL" (T5 – lines 39–40).

Furthermore, novice teachers elaborated on their challenges in assessing their progress within the institution. They specifically shared a challenging experience:

"I often try new teaching techniques ... when I apply in class, I don't usually get feedback from others..." (T6, lines 80–81).

In particular, participants shared that difficulties in teaching practice are opportunities to exchange and learn experiences and teaching strategies from colleagues. This underscores their belief in the transformative power of conquering obstacles and is consistent with the idea that facing challenges can foster significant professional growth and improved teaching efficacy. They expressed:

"If I have problems in teaching, I will actively ask my colleagues. This is also an opportunity to get experiences from them" (T1 – lines 24–25).

"I enjoy challenges and likely to explore and get new experiences" (T2 – lines 71–72).

"High school teachers are required to improve both their professional and instructional knowledge to satisfy the new requirements of the new foreign language"

policies and curriculum. I see difficulties as opportunities to have a great teaching achievement” (T2 – lines 87–88).

“I can boost my self-confidence by taking charge of my learning and overcoming challenges” (T2 – lines 55–56).

Discussion

The findings from the questionnaire and interviews showed a high level of consensus among the participants on SDL role and salient features in their professional development. That is, they could choose when to start their learning projects actively. This emphasizes the independence that SDL gives teachers in initiating and managing their learning projects, similar to the study by Mushayikwa & Lubben (2009). In addition, the respondents acknowledged that SDL allows them to choose learning content based on their learning needs. This result is consistent with the research findings of Knowles (1975), which state that SDL promotes meaningful and continuous PD activities by meeting individual teachers’ diverse needs and interests.

Likewise, teachers could cultivate a diverse range of skills aligned with their specific goals for professional growth by employing SDL. This finding indicates that educators view SDL as a flexible and adjustable method for improving skills. This is similar to the study of Morris (2019), indicating that SDL represents a process of learning that is individual, purposeful, and developmental. In other words, SDL promotes independence, choice, and self-actualization. Learners possess the capacity for autonomy and can engage in thoughtful decision-making. Moreover, learners strive towards self-actualization and are provided with boundless opportunities for personal growth.

Another prominent role of SDL in raising awareness of professional development found in this study is that SDL allows for regular reflection on teaching practices, student outcomes, and areas for skill improvement, which helps teachers proactively shape their career paths. In this regard, Mushayikwa (2013, p. 275) argues that teacher independence and initiative are valued under the concept of SDL for PD because it encourages them to seek improvement in areas where they feel inadequate.

Similarly, teachers highly prioritize the flexibility of SDL due to its tendency to allow them to choose, adapt, and integrate innovative approaches, thus creating a culture that promotes continuous growth. This is compatible with research by Mezirow (1991), which found that educators who actively engage in professional development demonstrate greater adaptability and ability to keep up with educational changes.

Furthermore, teachers believe that SDL promotes self-directed professional development, which boosts confidence and motivation. In other words, teachers emphasize the importance of SDL in ensuring adaptation to changing educational landscapes and serving as a means for continuous personal and professional growth. According to Hayes (2019), teacher-initiated professional development is commonly motivated by teachers’ awareness of a need for further knowledge and skills that apply to their professional and personal lives. This type of professional development is often driven by teachers’ self-motivation and willingness to acquire new knowledge.

Lack of institutional support, inadequate facilities, family responsibilities, financial constraints, and workload were identified as barriers to EFL teachers’ SDL for PD. Workload emerged as a significant barrier, with teachers expressing challenges in balancing teaching, grading, and administrative responsibilities. The participants highlighted the constant cycle of daily teaching routines, making integrating SDL into their PD difficult, which is consistent with Jeong et al.’s (2018) finding. Specifically, financial challenges emerged as a common thread influencing PD choices among novice teachers managing

basic needs, mid-career teachers facing unexpected expenses, and experienced teachers diverting funds for family medical expenses. This finding is reinforced by Plaza & Jamito's (2021) study. One more important thing is that the research unveils challenges regarding recognizing teachers' SDL efforts within institutions. Some participants feel their initiatives go unnoticed, highlighting the importance of acknowledgment and support from colleagues and institutions to sustain teachers' motivation for SDL. According to Knowles (1975), internal motivations are typically more potent, effective, and consistent with a genuinely independent, autonomous, and self-motivated desire to learn and change. Moreover, SDL only occurs when a person is intrinsically motivated or willing to make independent choices (Garrison, 1997).

Conclusions and implications

The study proves that teachers value SDL as a crucial means for continuous PD. The combination of quantitative and qualitative data offers a comprehensive portrayal of how SDL empowers teachers to realize their PD. Research results show that teachers have participated in diverse SDL forms, from thoroughly considering their needs to developing their expertise for better teaching.

From the benefits and obstacles of teachers' SDL for their PD, some implications were drawn for English teachers, administrators, and further research. English teachers should adopt SDL for PD because of the flexibility and autonomy it offers them regarding personal and PD. Next, teachers should persevere, overcome obstacles, and devote adequate time to SDL. Last but not least, teachers should explore different strategies or use SDL approaches that work for them to achieve relevant and sustainable PD.

Administrators should recognize teachers' proactive and collaborative efforts in SDL for PD. In addition, it is essential to support initiatives that encourage collaborative PD, such as sharing teaching experiences and participating in the creation of materials. Establishing an environment conducive to maintaining teachers' motivation for SDL for PD is necessary. Teachers should also be given reduced workloads to devote time to SDL and appropriate reward mechanisms to encourage this SDL.

Further studies can be conducted with diverse participants from different educational contexts. It is also helpful to explore valuable insights into the impact of formal research training courses on SDL effectiveness or the role of professional learning communities in raising teachers' perceptions and practice on SDL for PD.

Limitations

Although the study meets its goals, some limitations inevitably are (1) the study context of only 13 public high schools in a province in the Mekong Delta region of Vietnam, (2) the diversity of data collection methods, and (3) the consideration of teachers' SDL only in their PD aspects.

References

- Boyer, S. L., Edmondson, D. R., Artis, A. B., & Fleming, D. (2013). Self-directed learning. *Journal of Marketing Education*, 36(1), 20–32. <https://doi.org/10.1177/0273475313494010>
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives*
- Brookfield, S. (1985a). Self-directed learning: A critical review of research. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1985(25), 5–16. <https://doi.org/10.1002/ace.36719852503>
- Brookfield, S. (1985b). A critical definition of adult education. *Adult Education Quarterly*, 36(1), 44–49. <https://doi.org/10.1177/0001848185036001005>
- Caffarella, R. S. (1993). Self-directed learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 57, 25–35. <https://doi.org/10.1002/ace.36719935705>

- Chou, P. N., & Chen, W. F. (2008). Exploratory study of the relationship between self-directed learning and academic performance in a web-based learning environment. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 11(1), 15–26. <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring111/chou111.html>
- Christensen, R. M. (1980). A nonlinear theory of viscoelasticity for application to elastomers. *Journal of Applied Mechanics*, 47(4), 762–768. <https://doi.org/10.1115/1.3153787>
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE Publications.
- Crowe, M., Inder, M., & Porter, R. (2015). Conducting qualitative research in mental health: Thematic and content analyses. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 49(7), 616–623. <https://doi.org/10.1177/0004867415582053>
- Day, C. (1999). Professional development and reflective practice: Purposes, processes, and partnerships. *Pedagogy, Culture & Society*, 7(2), 221–233. <https://doi.org/10.1080/14681366.1999.11090864>
- Ellinger, A. D. (2004). The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 158–177. <https://doi.org/10.1177/1523422304263327>
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822x05279903>
- Guglielmino, L. M. (1978). *Development of the self-directed learning readiness scale*. University Microfilm International.
- Hayes, D. (2019). Continuing professional development / continuous professional learning for English language teachers. In S. Walsh & S. Mann (Eds), *The Routledge handbook of English language teacher education* (pp. 155–168). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315659824-14>
- Hsu, Y. C., & Shiue, Y. M. (2005). The effect of self-directed learning readiness on achievement comparing face-to-face and two-way distance learning instruction. *International Journal of Instructional Media*, 32(2), 143–155.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford University Press.
- Jenong, D., Presseau, J., ElChamaa, R., Naumann, D. N., Mascaro, C., Luconi, F., Smith, K. M., & Kitto, S. (2018). Barriers and facilitators to self-directed learning in continuing professional development for physicians in Canada: A scoping review. *Academic Medicine*, 93(8), 1245–1254. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000002237>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New Association Press.
- Kolenc Kolnik, K. (2010). Lifelong learning and the professional development of geography teachers: A view from Slovenia. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(1), 53–58. <https://doi.org/10.1080/03098260902982542>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65(4), 633–653. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09793-2>
- Mushayikwa, E. (2013). Teachers' self-directed professional development: Science and mathematics teachers' adoption of ICT as a professional development strategy. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 17(3), 275–286. <https://doi.org/10.1080/10288457.2013.848540>
- Mushayikwa, E., & Lubben, F. (2009). Self-directed professional development – Hope for teachers working in deprived environments? *Teaching & Teacher Education*, 25, 375–382. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.003>
- O'Shea, E. (2003). Self-directed learning in Nurse Education: A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 43(1), 62–70. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02673.x> on theory, research, and practice. Routledge.
- Percy, W., Kostere, K., & Kostere, S. (2015). Generic qualitative research in psychology. *The Qualitative Report*. 20(2), 76–85. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2097>
- Plaza, R. C., & Jamito, K. O. (2021). Financial conditions and challenges among public school

- teachers: Its implication to their personal and professional lives. *The International Journal of Humanities & Social Studies*, 9(4). 178–186. <https://doi.org/10.24940/theijhss/2021/v9/i4/hs2104-049>
- Richards J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. (2011). *Practice teaching: A reflective approach*. Cambridge University Press.
- Slavit, D., & Roth McDuffie, A. (2013). Self-directed teacher learning in collaborative contexts. *School Science and Mathematics*, 113(2), 94–105. <https://doi.org/10.1111/ssm.12001>
- Thompson, C. (2022). *Reflective practice for professional development: A guide for teachers*. Routledge.
- Tough, A. (1979). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning* (2nd ed.). Ontario Institute for Studies in Education.
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2015). Teacher learning in the context of a continuing professional development programme: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 47, 142–150. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.002>

Investigating the Determinants Affecting the Efficacy of Professional Development for Teachers: An Exploratory Inquiry in the Context of Vietnam

Cam-Tu Vu¹, Thi-Nga Hoang², Thi-Binh Vu³, Thi Hong-Chi Le⁴,
Thi Ha-Giang Tran⁵, Thi Hong Hanh Pham⁶

¹ VNU University of Education, Vietnam National University, Hanoi, Vietnam

E-mail: vucamtu@vnu.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3534-8691>

² Hai Phong University, Hai Phong, Vietnam

E-mail: ngaht85@dhph.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4664-6054>

³ Thai Nguyen University, Lao Cai, Vietnam

E-mail: vuthibinh@tnu.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0949-2107>

⁴ Hung Vuong University, Phu Tho, Vietnam

E-mail: lethihongchi@hvu.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4565-6495>

* Corresponding author

⁵ Hanoi Metropolitan University, Hanoi, Vietnam

E-mail: tthgiang@daihocthudo.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6061-5424>

⁶ Hanoi Pedagogical University 2, Hanoi, Vietnam

E-mail: phamthihonghanh@hpu2.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1520-0676>

DOI: 10.26907/esd.20.2.05

EDN: LPRQUM

Submitted: 17 February 2024; Accepted: 27 May 2025

Abstract

Professional development (PD) is important in promoting educational reform achievements at many levels in all countries. In the last ten years, teacher professional development activities have received more attention and investment from the Vietnam Ministry of Education and Training, especially in the context of fundamental and comprehensive education reform. This study was conducted to identify the factors affecting the effectiveness of professional development for teachers, as manifested by the effectiveness of developing knowledge and skills or changes in teachers' attitudes and beliefs in Vietnam. The study used a quantitative method. By stratified random sampling, 1,459 survey samples were collected from teachers working at the three levels of primary school, secondary school, and high school in Vietnam. The study's findings indicate a substantial influence of all variables within the model on the enhancement of teachers' knowledge and skills and alterations in attitudes and beliefs within the educational context of Vietnam. Notably, active learning and duration emerge as the two factors exerting the most pronounced impact on the efficacy of professional development for teachers in Vietnam. Based on these outcomes, the study provides insights and recommends policy adjustments tailored to the professional development needs of teachers in Vietnam.

Keywords: Effective Professional Development, factors influence, professional development, teacher, Vietnam.

Исследование факторов, влияющих на эффективность профессионального развития учителей: поисковое исследование на примере Вьетнама

Кам-Ту Ву¹, Тхи-Нга Хоанг², Тхи-Бинь Ву³, Тхи Хонг-Чи Ле^{4*},
Тхи Ха-Зянг Чан⁵, Тхи Хонг Хань Фам⁶

¹ Институт образования, Вьетнамский национальный университет, Ханой, Вьетнам

E-mail: vucamtu@vnu.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3534-8691>

² Университет Хайфона, Хайфон, Вьетнам

E-mail: ngaht85@dhhp.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4664-6054>

³ Университет Тай Нгуен, Лаокай, Вьетнам

E-mail: vuthibinh@tnu.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0949-2107>

⁴ Университет Хун Вуонг, Футхо, Вьетнам

E-mail: lethihongchi@hvu.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4565-6495>

* Автор, ответственный за переписку

⁵ Ханойский столичный университет, Ханой, Вьетнам

E-mail: tthgiang@daihocthudo.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6061-5424>

⁶ Ханойский педагогический университет № 2, Ханой, Вьетнам

E-mail: phamthihonghanh@hpu2.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1520-0676>

DOI: 10.26907/esd.20.2.05

EDN: LPRQUM

Дата поступления: 17 февраля 2024; Дата принятия в печать: 27 мая 2025

Аннотация

Профессиональное развитие (ПР) играет значительную роль в продвижении образовательных реформ на различных уровнях во всех странах. За последние десять лет со стороны Министерства образования и подготовки кадров Вьетнама мероприятиям по профессиональному развитию учителей уделено большое внимание, оказана особая финансовая поддержка, что связано с фундаментальной и комплексной реформой образования в стране. Данное исследование направлено на выявление факторов, влияющих на эффективность профессионального развития учителей Вьетнама, что проявляется в качестве их знаний и навыков, в изменениях их установок и убеждений. Исследование проводилось с использованием количественного метода: с помощью стратифицированной случайной выборки было собрано 1 459 анкетных опросов от учителей, работающих в начальных, средних и старших классах Вьетнама. Результаты исследования свидетельствуют о существенном влиянии всех переменных модели на уровень знаний и навыков учителей, на изменение их установок и убеждений. Особо выделяются такие факторы профессионального развития, как активность обучения и его продолжительность: они оказывают наиболее выраженное воздействие на эффективность ПР учителей. Полученные результаты позволяют рекомендовать корректировку обра-

зательной политики Вьетнама с целью удовлетворения потребности учителей в их профессиональном развитии.

Ключевые слова: эффективность профессионального развития, влияющие факторы, профессиональное развитие, учитель, Вьетнам.

Introduction

Professional development (PD) plays a crucial role in driving educational reform. Research shows a positive link between teacher professional development (TPD) and student academic achievement (Fischer et al., 2018). As a result, studies on PD and its effective characteristics have grown. A widely accepted conceptual framework for evaluating PD's impact on teachers and students was introduced by Desimone (2009), and supported by various scholars. Consensus points to 5 main groups of factors: Focusing on specific content, Engaging teachers in active learning, Coherence, Sufficient duration, Enabling the collective participation of teachers (Desimone, 2009; Garet et al., 2001; Hunzicker, 2010). Some other characteristics have also been added by authors: Activities close to practice (Penuel et al., 2007), physical and psychological comfort of participants (Freeman et al., 2004). However, more research is needed to understand how PD operates across diverse educational and cultural contexts.

In Vietnam, TPD has received increased attention from the Ministry of Education and Training (MoET) and researchers (Do et al., 2021; Tinh et al., 2021). Changes in curriculum, textbooks, and social context require teachers to constantly strive to improve their professional level and design effective and appropriate lessons for students (Phan & Nguyen, 2021). According to MoET, TPD is considered a key factor in successfully implementing fundamental and comprehensive educational reform (Hoang et al., 2020).

In that context, professional learning activities for teachers in Vietnam are determined to include External professional learning activities (Degree upgrading courses, Short courses, and workshops, 'Good teacher' title competitions) and School-based professional learning activities (Hosting 'Good Teacher' title competitions, Classroom observations of other teachers, Weekly professional meetings, Mentoring, Seminars and speeches from famous people, Experience initiatives and self-study) (Hallinger et al., 2021). Teachers perceive PD as essential and participate in programs organized by schools and education departments, as well as in online professional communities.

Some individual factors affecting the effectiveness of teachers' PD have also been discussed by research, such as principal's instructional leadership (Nguyen et al., 2023), self-awareness of teachers and managers impacts the PD of high school teachers in Vietnam (Dung et al., 2020). However, the factors affecting the effectiveness of PD for teachers in Vietnam still need to be comprehensively researched to provide a perspective on this issue in the education system in a developing country.

This study aims to identify factors that affect the effectiveness of teachers' PD, expressed through changes in knowledge, skills, attitudes, and teachers' beliefs in the context of educational innovation in Vietnam. These factors will be discussed to propose appropriate teacher development policies for implementing the educational system in a diverse cultural environment in Vietnam.

Literature review

Characteristics that influence the effectiveness of TPD

PD activities are defined as the professional growth of a teacher through the accumulation of experience and knowledge, and the systematic review of their teaching process (Ninlawan, 2015). Darling-Hammond & McLaughlin (2011) define TPD as a process that promotes teachers' understanding of teaching and learning and provides

opportunities for teachers to understand their students better. McLaughlin & Zarrow (2001) argue that developing teacher development programs is an important strategy to improve student learning outcomes. The definition of PD of teachers is defined from different perspectives, but still sets the same mission: to constantly update, modify, and progress in parallel with the rapid pace of change of the times (Cordingley et al., 2005).

PD activities are defined as the professional growth of a teacher through the accumulation of experience and knowledge, and the systematic review of their teaching process (Ninlawan, 2015). Darling-Hammond & McLaughlin (2011) define TPD as a process that promotes teachers' understanding of teaching and learning and provides opportunities for teachers to understand their students better. McLaughlin & Zarrow (2001) view TPD as key to improving student outcomes. Despite varied perspectives, the core goal remains: to constantly update, modify, and progress in parallel with the rapid pace of change of the times (Cordingley et al., 2005).

Based on the findings of previous studies, the factors that influence the effectiveness of TPD include five main factors based on the five characteristics of effective PD: Content focus, Active learning, Coherence, Duration, and Collective participation (Desimone, 2009; Garet et al., 2001; Kowalski et al., 2020). In addition, some other influencing factors have also been identified in previous studies (Freeman et al., 2004; Schneider & Krajcik, 2002; Supovitz & Turner, 2000).

The *Content focus* factor is the relationship between activities that focus on the subject's content and how students learn that content through improved teacher knowledge and skills, improved practice, and, to a lesser extent, improved student performance. This factor is reflected in the following manifestations: Activities that differ from the subject taught and the methods of teaching taught; activities that differ in terms of the specificity of the changes in teaching practice encouraged; activities that differ in terms of the learning objectives of students (Desimone, 2009; Garet et al., 2001; Kowalski et al., 2020).

Active Learning allows teachers to actively participate in meaningful discussions, planning, and practice through PD activities. It is often characterized by some forms used in PD activities, including observation or observation by experts, interactive feedback and discussion, review of student work in the topic area in discussion, and direction of discussion (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Desimone, 2009; Garet et al., 2001). This factor manifests itself through the following manifestations: the opportunity to observe professional teachers and be observed teaching (Capps et al., 2012); the opportunity to actively strengthen teachers' understanding (Putnam & Borko, 2000); the modeling of preferred teaching strategies (Garet et al., 2001); the opportunity to analyze classroom videos or student work; planning how to use new curriculum materials and new teaching methods in classrooms; reviewing student work in subjects.

Coherence is the degree to which a teacher's learning is consistent with the teacher's knowledge and beliefs. Manifestations include: Levels of TDP are based on the teachings learned by teachers, focusing on content and teaching by national and local standards, frameworks, and assessments, supporting teachers in the development of continuous, sustained professional communication with other teachers who try to change their teachings in similar ways (Garet et al., 2001; Penuel et al., 2007).

Duration: This factor is demonstrated through: Having enough time can allow teachers to create new knowledge and understanding consistently; teachers have sufficient time to apply new knowledge to classroom teaching and to gather practical feedback; too much training time does not have a practical effect (Cohen & Hill, 2000; Garet et al., 2001).

Collective participation: This factor includes: Teachers working together are more likely to have the opportunity to discuss concepts, skills, and problems arising from their PD; teachers from the same school, department, or class can share common curriculum

materials, courses, and assessment requirements. Through shared PD, they can integrate what they learn with other aspects of their teaching environment; teachers of the same students can discuss the needs of students between classes and grade levels; PD can help maintain changes in practice over time, as some teachers leave school teaching and other new teachers join the department (Garet et al., 2001).

Effective professional development of teachers

Desimone (2009) proposed a basic model, shown in Figure 1, and recommended that it be used in all empirical causal studies of PD. This model represents an interactive, non-recursive relationship between important features of PD, teachers' knowledge and beliefs, classroom practice, and students' results. As shown in the figure, the core theory of action for the PPD would probably follow the following steps: (1) teachers have effective PD experience; (2) teachers increase their knowledge and skills and/or change their attitudes and beliefs; (3) teachers use their new knowledge and skills, attitudes and beliefs to improve the content of their teaching or teaching, or both; (4) changes in teaching promote more excellent student learning (Desimone, 2009).

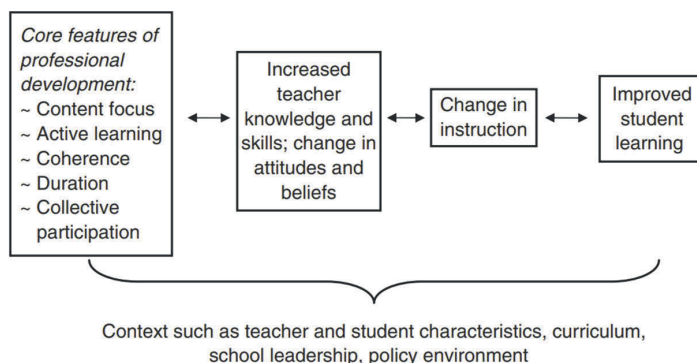


Figure 1. Core conceptual framework for studying the effects of PD on teachers and students (Desimone, 2009)

Some researchers have proposed additional factors that could influence the implementation of PD and make some well-designed literature-based PD models unable to achieve the desired learning and teaching gains (Li et al., 2021). McChesney & Aldridge (2019) proposed a new conceptual model consisting of five stages: intended PD, received PD, accepted PD, applied PD, the impact on students, and several obstacles that affect the possibility of teachers participating in the PPD entering each successive phase.

Building on the conceptual framework of effective teacher PD by Desimone (2009), Li et al. (2021) designed the WSD-PD (Workshop-Seminar-Demonstration Class PD) model (see Figure 2). The PD program in this study consisted of five parts: (1) training focused on conceptual change teaching (Content focus), (2) testing new teaching strategies in authentic classroom designs new practices and observed classrooms (Active learning), (3) meeting the needs of teachers, schools, and districts (Coherence), (4) a year as a period (duration), and (5) professional learning communities in the form of more comprehensive and strategic integration activities (Collective participation). Based on the above, the conceptual framework of Li et al. (2021) referred to the conceptual model of McChesney & Aldridge (2019).

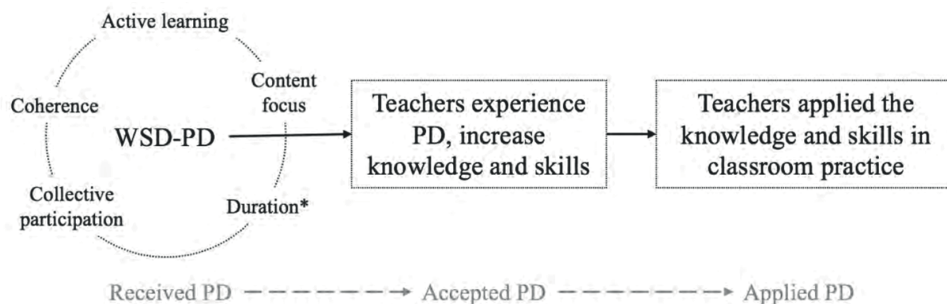


Figure 2. *The Workshop-Seminar-Demonstration Class PD (WSDPD) model*
(Li et al., 2021)

Research model and hypothesis building

The research goal is to understand the factors that affect the effectiveness of PD for teachers. This article built a research model based on Desimone (2009) and Li et al. (2021) research models. In this model, five factors of effective PD characteristics (acting as independent variables) will impact the Teacher (EPD variable - acting as the dependent variable) by increasing teachers' knowledge and skills and changing their attitudes and beliefs about teaching. The independent variables were adapted from Hunzicker's (2010) research.

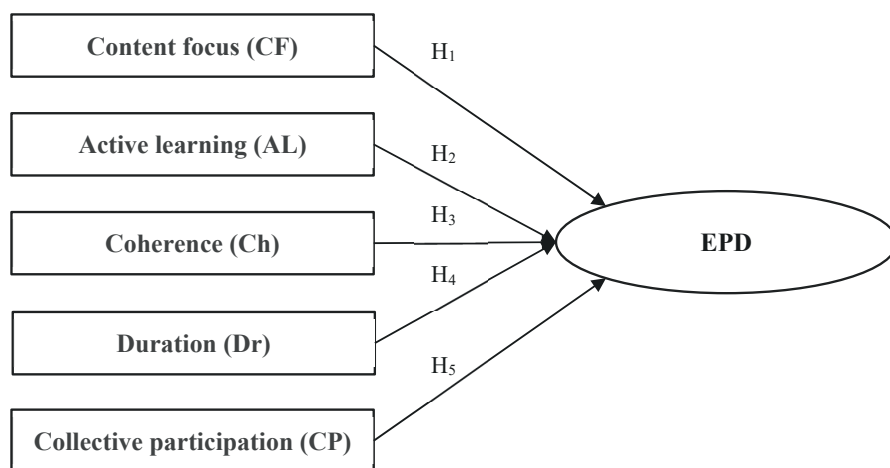


Figure 3. *Research model of how effective PD characteristics impact teachers*

With the research model above, an exploratory study was conducted to test the hypotheses:

H1: Content focus positively impacts teachers' knowledge and skills while also changing their attitudes and beliefs about teaching.

H2: Active learning positively impacts teachers' knowledge and skills while also changing their attitudes and beliefs about teaching.

H3: Coherence positively impacts teachers' knowledge and skills while also changing their attitudes and beliefs about teaching.

H4: Duration positively impacts teachers' knowledge and skills while also changing their attitudes and beliefs about teaching.

H5: Collective participation positively impacts teachers' knowledge and skills while also changing their attitudes and beliefs about teaching.

The results of the test of the hypothesis will help answer the two questions raised by the study:

RQ1: Do the characteristics of effective PD significantly influence the development of knowledge and skills or change the attitudes and beliefs of teachers in Vietnam?

RQ2: What are the recommendations and suggestions for the PD of teachers in high schools in Vietnam?

Method

Participants

This cross-sectional quantitative study surveyed teachers at elementary, middle, and high schools across Vietnam. Due to time and resource constraints, stratified sampling was used to ensure representation by school type (public/private), working area (mountains, rural, urban), and region (North, Central, South). The questionnaire was distributed online via Google Forms and data was collected over three weeks (August 9 – September 1, 2023). Collaborators supported participants through email and messaging apps (Facebook, Zalo) to ensure objective and complete responses.

Research tool

Based on the research model and Hunzicker's checklist (2010), this study employed a quantitative survey using a structured questionnaire with two parts: (1) eight items gathering participants' background information, and (2) 23 items assessing teacher agreement with statements on five characteristics of effective PD. The instrument was adapted from Hunzicker's (2010) checklist to align with the research context in Vietnam. Specifically, Content Focus (CF), adapted from "Instructional-focus," examines how PD enhances content delivery and teaching methods.

Active Learning (AL), derived from "Job-embedded," emphasizes teachers' active participation, the application of new knowledge, and reflective practice. Coherence (Ch), modified from "Supportive," evaluates the alignment of PD activities with teachers' needs and the broader educational context, reflects the continuity and sufficiency of PD time for knowledge application. Collective Participation (CP), derived from "Collaborative," gauges the extent of group interactions, peer collaboration, and engagement in professional learning communities. An additional construct, Effectiveness of PD Activities (EPD), was added to evaluate overall PD impact on teachers' knowledge, skills, attitudes, and beliefs. The adaptation maintained theoretical consistency with Hunzicker's framework.

All items were translated into Vietnamese and back-translated to ensure semantic equivalence. A pilot with 30 teachers (10 each from primary, middle, and high schools) tested item clarity and comprehension. After receiving feedback from the pilot, the questionnaire was adjusted before being used in the official survey. The questionnaire was a 5-point Likert scale, ranging from strongly disagree to strongly agree.

Data analyses

The multivariate regression analysis in SPSS 26 software was used to analyze and test the proposed hypotheses. The collected data is cleaned, and the reliability of each factor is evaluated through Cronbach's Alpha coefficient according to the instructions of Hair et al. (2014) and the Corrected Item - Total Correlation values of the observed variables according to the instructions of Cristobal et al. (2007). EFA factor analysis is used to evaluate the convergence and validity of each factor in the research model, with the following conditions: (1) Factor loading of observed variables is greater than

0.5; (2) The KMO coefficient satisfies $0.5 \leq \text{KMO} \leq 1$ (Hair et al., 2014); (3) Sig value of the Bartlett test is less than 0.05; (4) Extracted variance value or cumulative variance Eigenvalue $> 50\%$ (Gerbing & Anderson, 1988), used to determine the number of extracted factors considering a value greater than 1. The 95% confidence interval of the correlation coefficient was used to check the value to distinguish between factors in the model (Gerbing & Anderson, 1988). Finally, the multivariate regression equation model is used to test the proposed hypotheses with the criterion of statistical significance at the 5% level.

Results

Information about the study sample

A total of 1,466 teacher responses were received. After removing incomplete or invalid entries, 1,459 valid responses were retained for analysis. Sample characteristics are summarized in Table 1.

According to the results in Table 1, the gender distribution was uneven, with 68.9% female and 31.1% male respondents – reflecting the general gender trend in Vietnam's teaching profession (Vietnam Ministry of Education and Training, 2019, 2020). While responses were relatively balanced across the three education levels (primary, lower secondary, upper secondary), a significant majority (91.7%) worked in public schools, with only 8.3% from private institutions. Nevertheless, the sample met the study's representativeness criteria.

To get more information about participation in PD training activities, the questionnaire was investigated and showed that the number of teachers responding to annual training is quite high, This suggests sustained attention and investment in teachers' professional growth in Vietnam.

Table 1. *Information about the study sample*

<i>General information</i>		<i>Number</i>	<i>%</i>
Gender	Male	454	31.1
	Female	1005	68.9
Working seniority	Under 5 years	188	12.9
	5-10 years	188	12.9
	10-15 years	270	18.5
	15-20 years	301	20.6
	Above 20 years	512	35.1
Academic degree	Bachelor of College	132	9
	Bachelor of University	1033	70.8
	Master	282	19.3
	PhD	12	0.8
The subject in charge of teaching	Math	782	53.6
	Literature	164	11.2
	English	99	6.8
	Natural Sciences subjects (other than Math)	286	19.6
	Social Sciences subjects (other than literature)	117	8
	Foreign language subjects (other than English)	11	0.8
Working school level	Primary school	410	28.1
	Junior high school	563	38.6
	High school	486	33.3

<i>General information</i>		<i>Number</i>	<i>%</i>
Working school type	Public school	1271	87.1
	Gifted/specialized public school	18	1.2
	Public school for ethnic minority students	49	3.4
	Domestic private/people-founded school	109	7.5
	Private/people-founded schools with foreign elements	12	0.8
Working region	Urban area	618	42.4
	Rural area	504	34.5
	Mountain area	337	23.1
Level of participation in PD activities	Never before	38	2.6
	Join annually	990	67.9
	Participate only when assigned by management levels	431	29.5

Testing the scale and analyzing factors in the research model

Using the Cronbach's Alpha coefficient test for each scale, the Cronbach's alpha coefficient of the factors ranging from 0.88 to 0.96, satisfying the required level of reliability (≥ 0.6) and the total variable correlation coefficient are all greater than 0.3. This proves that the observed variables in the factors are highly consistent, the scales of the factors are sufficiently reliable, and no observed variables are removed from the scale (Table 2).

Use the EFA factor analysis method to test the convergence of factors in the research model. The analysis results in Table 2 show that the 23 observed variables converge on six factors (loading factors are all greater than 0.5) and satisfy the following conditions:

– The KMO coefficient is used to consider the appropriateness of EFA factor analysis, reaching a value of 0.92, satisfying the condition of $0.5 \leq \text{KMO} \leq 1$, showing that factor analysis is acceptable for the research data set (Table 3).

– Sig Barlett's Test is used to see if the observed variables in the factor are correlated and whether the factor analysis is meaningful or not. According to Table 3, $\text{sig} = 0.000 < 0.05$ shows that factor analysis is appropriate for the variables under consideration.

Table 2. Results of testing the scale and analyzing EFA factors

<i>Factor/Item</i>	<i>Factor loading</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>
<i>Activities related to curriculum contents and teaching methods (CF)</i>		
CF2	0.89	0.94
CF3	0.88	
CF4	0.88	
CF1	0.87	
<i>Cohesion, cooperation, and relevance in the learning community (Ch)</i>		
Ch4	0.75	0.88
Ch3	0.74	
Ch2	0.73	
Ch5	0.72	
Ch6	0.68	
Ch1	0.67	
<i>Active learning activities (AL)</i>		
AL1	0.84	0.90
AL2	0.80	
AL3	0.79	

Collectivity, professional learning community participation (CP)		
CP2	0.82	0.88
CP1	0.82	
CP3	0.75	
Duration for PD activities (Dr)		
Dr1	0.87	0.91
Dr3	0.87	
Dr2	0.87	
Effectiveness of PD activities (EPD)		
EPD2	0.96	0.96
EPD3	0.95	
EPD1	0.94	
EPD4	0.94	

Table 3. KMO Coefficient and Sig Barlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0.92
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	20835.05
	df	171
	Sig.	0.000

Before conducting multivariate regression analysis, Pearson correlation analysis was performed to test the factors' significance coefficients and linear relationships. The significance coefficient sig between the dependent variable EPD and the independent variables CF, AL, Ch, Dr, and CP all have a value of 0.000, less than 0.05, showing a linear relationship between the factors. The correlation coefficient between the independent and dependent variables ranges from 0.40 to 0.74, showing a moderate to strong correlation (Table 4).

The analysis results in Table 4 also show that the estimate of the 95% confidence interval of the correlation coefficients shows that the confidence interval of the most significant correlation is the pair EPD - AL (0.71-0.78), which does not contain the value 1, thus, all factors in the model reach discriminant value.

Table 4. Results of the discriminant validity test

	<i>EPD</i>	<i>CF</i>	<i>AL</i>	<i>Ch</i>	<i>Dr</i>	<i>CP</i>
EPD	1					
CF	0.40 (0.35-0.45)	1				
AL	0.74 (0.71-0.78)	0.39 (0.33-0.44)	1			
Ch	0.55 (0.51-0.60)	0.51 (0.45-0.56)	0.56 (0.51-0.60)	1		
Dr	0.52 (0.47-0.57)	0.24 (0.18-0.30)	0.49 (0.44-0.54)	0.42 (0.36-0.47)	1	
CP	0.54 (0.50-0.58)	0.38 (0.32-0.44)	0.57 (0.53-0.62)	0.61 (0.57-0.65)	0.40 (0.35-0.46)	1

Note: Values in brackets are confidence intervals of 95%.

Evaluate the suitability of the research model

The commonly used measure to evaluate the appropriateness of a linear model is the adjusted R^2 coefficient (Adjusted R Square), which reflects the level of explanation of the dependent variable of the independent variables in the regression model. Table 5 shows that $R^2 = 0.61$ shows that the independent variables CF, AL, Ch, Dr, and CP explain 60.9% of the change in the dependent variable EPD; the remaining 39.1% of the change in EPD will be due to other variables in addition to model and research errors.

Table 6 shows the sig value of the F test used to test the goodness of fit of the regression model. The F statistic with a probability of rejection with a sig = 0.000 is enough to conclude that the adjusted R^2 value is accepted. The Durbin-Watson value of 1.68 satisfies the condition in the range of 1.50-2.50, indicating that the model does not have first-order serial autocorrelation. Therefore, the multivariable regression model is appropriate for the collected data set.

Table 5. Regression model summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	0.78	0.61	0.61	0.62	1.68

Table 6. ANOVA regression table

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	860.47	5	172.09	455.20	0.000
Residual	549.32	1453	0.38		
Total	1.409.79	1458			
a. Dependent Variable: EPD					
b. Predictors: (Constant), CF, Dr, CP, AL, Ch					

The results of testing the model and research hypotheses in Table 7 show that the variance inflation factor VIF has a value less than 10 (less than and equal to 2), so multicollinearity does not occur, the independent variables in the model are independent of each other. Besides, the sig value of the t-test (testing the significance of the Beta regression coefficient) of the variables CF, AL, Ch, Dr, and CP are all less than 0.05, thus concluding that these independent variables have statistically significant, all have an impact on the dependent variable EPD. The regression coefficients all have positive signs, so the effects are positive, and the impact level of the variables depends on the beta regression coefficient. Thus, hypotheses H1, H2, H3, H4, and H5 are accepted.

Table 7. Model testing results and research hypotheses

Hypothesis	Relationship			Standardized Beta Coefficient	Sig	VIF	Accept/not accept
H1	CF	→	EPD	0.07	0.000	1.38	Accept
H2	AL	→	EPD	0.53	0.000	1.85	Accept
H3	Ch	→	EPD	0.10	0.000	2.02	Accept
H4	Dr	→	EPD	0.17	0.000	1.39	Accept
H5	CP	→	EPD	0.08	0.000	1.84	Accept

Normalized regression equation:

$$EPD = 0.53*AL + 0.17*Dr + 0.10*Ch + 0.08*CP + 0.07*CF + \varepsilon$$

According to the regression analysis results, five hypotheses are accepted corresponding to 5 factors (characteristics of PD effectiveness) that positively impact the PD (including knowledge, skills, attitudes, and beliefs) of school teachers. The results show that the impact of factor AL is the strongest (regression coefficient is 0.53), followed by factor Dr (regression coefficient 0.17), followed by factor Ch (regression coefficient 0.10), the two factors that have the least impact are CP (regression coefficient 0.08) and CF factor (regression coefficient 0.07).

To have more comments on whether the effectiveness of teachers' PD differs between genders, ages, or regions in Vietnam, the authors performed tests on the differences between T-Test and ANOVA. The T-Test results for the EPD variable by gender in Table 8 show that $\text{sig} = 0.77 > 0.05$, so there will be no difference between men and women in effective PD.

Table 8. *T-test results of EPD variable by gender*

Gender	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
	F	Sig	Sig.
Male	8.79	0.003	0.77
Female			

The ANOVA test results for the EPD variable by seniority and work location in Table 9 show that the sig is less than 0.05, so there will be differences between age groups and work areas in effective self-improvement. That means teachers in different age groups or with different working areas will have different PD effectiveness. Furthermore, the graph results in Figure 4 show that the most obvious difference in seniority is between teachers with 5 to less than ten years of experience and teachers with 20 years or more. The effectiveness of teachers' PD also clearly differs between cities and mountainous areas.

Table 9. *EPD's One way ANOVA test results according to teacher's seniority and place of work*

		Levene's Test of Homogeneity of Variances	Welch
		Sig	Sig
Seniority	Under 5 years	0.01	0.015
	5-10 years		
	10-15 years		
	15-20 years		
	Above 20 years		
Working region	Urban area	0.03	0.000
	Rural area		
	Mountain area		

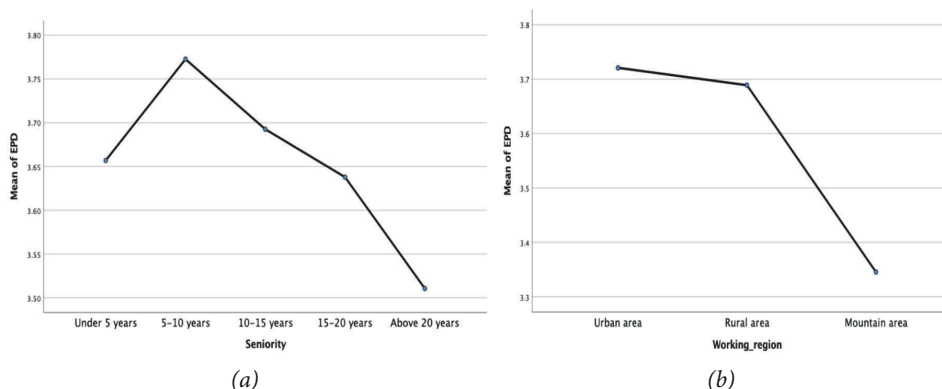


Figure 4. *The mean of EPD*

(a) *according to the teacher's seniority; (b) according to the teacher's place of work*

Discussion

The initial research results indicate that the factors in the model significantly influence the effectiveness of PD for teachers, as manifested through impacting the development of knowledge and skills or altering the attitudes and beliefs of teachers in Vietnam. The factor with the strongest impact (AL) on teachers' PD (most evident in improving teachers' knowledge and skills while changing their attitudes and beliefs about teaching) is consistent with the results in previous studies (Capps et al., 2012; Garet et al., 2001; Kowalski et al., 2020; Putnam & Borko, 2000).

According to the research results, the Dr factor is the second most influential factor in the effectiveness of teachers' PD (H4). However, in previous research, this factor only ranked third after comfort factors (physical and mental) and technology factors (Freeman et al., 2004) or after the formal element of activities and collective participation of teachers in the same school, class, or subject (Garet et al., 2001).

Some other factors are believed to impact the effectiveness of teachers' PD, as identified by some scholars: Activities close to practice (Penuel et al., 2007), physical and psychological comfort of participants (Freeman et al., 2004), teachers immersing themselves in learning experiences and witnessing innovative teaching models (Supovitz & Turner, 2000), curriculum materials with educational value for teachers and students (Schneider & Krajcik, 2002), teachers receiving direct guidance during teaching as stipulated in innovation documents (Penuel et al., 2011), the importance of strong principal support is emphasized (Banilower et al., 2007). However, these factors have not yet been widely recognized.

Furthermore, the analysis indicates differences in perceived PD effectiveness (EPD) by teachers' experience and work location. One possible explanation is that older, more experienced teachers may become set in their instructional practices and less receptive to new approaches, reducing the perceived effectiveness of PD initiatives (Rinaldi, 2007). In contrast, teachers with moderate experience (around 5–15 years) still have a strong need and motivation for professional growth, so they tend to engage more actively in PD and find it more beneficial (Saade et al., 2018). Therefore, educational managers and training providers should consider teacher seniority when designing PD programs. More support should be directed toward encouraging veteran teachers to continue learning and applying new methods while sustaining the high engagement of mid-career teachers. Additionally, the regional disparity implies that teachers in remote or mountainous regions should be given greater attention and resources.

Conclusion

The research results indicate that the characteristics of effective PD significantly impact the development of knowledge and skills or the alteration of attitudes and beliefs of teachers in Vietnam and the five hypotheses have been confirmed. Active Learning and Duration are the two most influential characteristics in the effective PD of teachers in Vietnam.

Starting from the results of the initial research, it can be seen that managers and training institutions in Vietnam should pay attention to several issues in the design of training and training programs for effective implementation of PD activities of teachers: Firstly, limit short-term theoretical training activities while enhancing training activities that provide teachers with more opportunities for practice or increase the duration by combining various forms of training (such as combining online and in-person training). Secondly, focus on selecting and recommending teachers to participate in training courses based on their years of experience to ensure the most effective outcomes. Thirdly, more attention should be given to teachers in mountainous areas, as there is currently a disparity in the effectiveness of PD among teachers in different regions.

To further affirm the factors influencing the effectiveness of PD for teachers in Vietnam, future experimental studies should be conducted to assess the impact of TPD on changing students' learning outcomes.

Funding

This research is funded by the Vietnam National Foundation for Science and Technology Development (NAFOSTED) under grant number 503.01-2021.19.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest in this research.

Compliance with Ethical Standards

The authors ensure that this research paper was done in compliance with Ethical Standards.

Acknowledgements

This research is funded by the Vietnam National Foundation for Science and Technology Development (NAFOSTED) under grant number 503.01-2021.19.

References

- Banilower, E. R., Heck, D. J., & Weiss, I. R. (2007). Can professional development make the vision of the standards a reality? The impact of the national science foundation's local systemic change through teacher enhancement initiative. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(3), 375–395. <https://doi.org/10.1002/tea.20145>
- Capps, D. K., Crawford, B. A., & Constat, M. A. (2012). A Review of Empirical Literature on Inquiry Professional Development: Alignment with Best Practices and a Critique of the Findings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(3), 291–318. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9275-2>
- Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2000). Instructional Policy and Classroom Performance: The Mathematics Reform in California. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 102(2), 294–343. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00057>
- Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S., & Firth, A. (2005). The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. *Review: How Do Collaborative and Sustained CPD and Sustained but Not Collaborative CPD Affect Teaching and Learning*.

- Cristobal, E., Flavián, C., & Guinalíu, M. (2007). Perceived e-service quality (PeSQ): Measurement validation and effects on consumer satisfaction and web site loyalty. *Managing Service Quality: An International Journal*, 17(3), 317–340. <https://doi.org/10.1108/09604520710744326>
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (2011). Policies That Support Professional Development in an Era of Reform. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81–92. <https://doi.org/10.1177/003172171109200622>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Do, T.-T., Hoang, K. C., Do, T., Trinh, T. P. T., Nguyen, D. N., Tran, T., Le, T. T. B. T., Nguyen, T. C., & Nguyen, T.-T. (2021). Factors Influencing Teachers' Intentions to Use Realistic Mathematics Education in Vietnam: An Extension of the Theory of Planned Behavior. *Journal on Mathematics Education*, 12(2), 331–348. <https://doi.org/10.22342/JME.12.2.14094.331-348>
- Dung, N. T. K., Huy, N. H. D., Hang, N. T., & Ha, D. T. T. (2020). Self-perception of teachers and managers of the impact of teachers' professional development in Vietnam. *Education and Self Development*, 15(2), 21–30. <https://doi.org/10.26907/esd15.2.03>
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., Lawrenz, F., Levy, A. J., & McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107–121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.011>
- Freeman, J. G., Marx, R. W., & Cimellaro, L. (2004). Emerging Considerations for Professional Development Institutes for Science Teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 15(2), 111–131. <https://doi.org/10.1023/B:JSTE.0000044866.11608.ae>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gerbing, D. W., & Anderson, J. C. (1988). An updated paradigm for scale development incorporating unidimensionality and its assessment. *Journal of Marketing Research*, 25(2), 186–192. <https://doi.org/10.1177/002224378802500207>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis: Pearson new international edition*. Essex: Pearson Education Limited, 1(2).
- Hallinger, P., Tran, N. H., & Truong, T. D. (2021). Mapping the professional learning of primary teachers in Vietnam: a multi-method case study. *Professional Development in Education*, 49(5), 856–870. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879218>
- Hoang, A., Ta, H. T., & Thuy, T. N. (2020). *Thói quen phát triển chuyên môn của giáo viên ở các trường phổ thông Việt Nam [Professional development habits of teachers in Vietnamese high schools]*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/94hbg>
- Hunzicker, J. (2010). Effective professional development for teachers: a checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177–179. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.523955>
- Kowalski, S. M., Taylor, J. A., Askinas, K. M., Wang, Q., Zhang, Q., Maddix, W. P., & Tipton, E. (2020). Examining Factors Contributing to Variation in Effect Size Estimates of Teacher Outcomes from Studies of Science Teacher Professional Development. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(3), 430–458. <https://doi.org/10.1080/19345747.2020.1726538>
- Li, N., Liu, E., Liu, C., & Guo, S. (2021). Rethinking the Factor of Duration for Professional Development: A Workshop-Seminar-Demonstration Class Model for Science Teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(12). <https://doi.org/10.29333/ejmste/11351>
- McChesney, K., & Aldridge, J. M. (2019). What gets in the way? A new conceptual model for the trajectory from teacher professional development to impact. *Professional Development in Education*, 47(5), 834–852. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1667412>
- McLaughlin, M. W., & Zarrow, J. (2001). Teachers engaged in evidence-based reform: Trajectories of teachers' inquiry, analysis, and action. *Teachers Caught in the Action: Professional Development That Matters*, 79–101.
- Nguyen, H. T., Vu, N. T. T., Ha, X. V., Dinh, H. V. T., Truong, T. D., & Reynolds, B. L. (2023). Principal instructional leadership and its influence on teachers' professional development at

- Vietnamese primary schools. *Education 3-13*, 53(3), 408–416. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2195409>
- Ninlawan, G. (2015). Factors Which Affect Teachers' Professional Development in Teaching Innovation and Educational Technology in the 21st Century under the Bureau of Special Education, Office of the Basic Education Commission. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1732–1735. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.228>
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921–958. <https://doi.org/10.3102/0002831207308221>
- Penuel, W. R., Gallagher, L. P., & Moorthy, S. (2011). Preparing Teachers to Design Sequences of Instruction in Earth Systems Science: A Comparison of Three Professional Development Programs. *American Educational Research Journal*, 48(4), 996–1025. <https://doi.org/10.3102/0002831211410864>
- Phan, T. T. T., & Nguyen, T. V. A. (2021). Tìm hiểu thực trạng về động lực phát triển chuyên môn giáo viên tại Việt Nam [Understanding the current situation of motivation for teacher professional development in Vietnam]. *Vietnam Journal of Education*, 512(2-10/2021), 59–64.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>
- Rinaldi, A. G. P. (2007). *Teachers' perspectives of the career-stage appropriateness of professional learning programs*. University of Georgia.
- Saade, S., Ghazala, F., Farhat, A., & Hallit, S. (2018). Attitudes towards continuous professional development: a study of pharmacists in Lebanon. *Pharmacy Practice*, 16(1), 1103. <https://doi.org/10.18549/PharmPract.2018.01.1103>
- Schneider, R. M., & Krajcik, J. (2002). Supporting Science Teacher Learning: The Role of Educative Curriculum Materials. *Journal of Science Teacher Education*, 13(3), 221–245. <https://doi.org/10.1023/A:1016569117024>
- Supovitz, J. A., & Turner, H. M. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 963–980. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200011\)37:9<963::AID-TEA6>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200011)37:9<963::AID-TEA6>3.0.CO;2-0)
- Tinh, P. T., Le, T. T. T., Nguyen, P.-T., Le, C. D., Nguyen, M.-T., & Nguyen, T.-T. (2021). Preparing Pre-Service Teachers for Mathematics Teaching at Primary Schools in Vietnam. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(5). <https://doi.org/10.29333/ejmste/10863>
- Vietnam Ministry of Education and Training. (2019). *Estimated number of students for the 2019-2020 school year*. <https://moet.gov.vn/thong-ke/Pages/Thong-ke-giao-duc-trung-hoc.aspx>
- Vietnam Ministry of Education and Training. (2020). *General data on college-level teacher training for the 2018-2019 school year*. <https://moet.gov.vn/thong-ke/Pages/dao-tao-giao-vien-cao-dang.aspx?ItemID=6637>

Examining the Impact of Social Support, Self-Adjustment, and Self-Control on Fostering Morality in University Students

Revita Yuni¹, Pasca Dwi Putra², Ivo Selvia Agusti³, Hendra Saputra⁴,
Andri Zainal⁵, Roza Thohiri⁶

¹ Universitas Negeri Medan, Medan, Indonesia

E-mail: revitayuni25@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6052-4458>

² Universitas Negeri Medan, Medan, Indonesia

E-mail: sgacenter@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5927-6779>

³ Universitas Negeri Medan, Medan, Indonesia

E-mail: ivoselvia@unimed.ac.id

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6807-7555>

⁴ Universitas Negeri Medan, Medan, Indonesia

E-mail: hensap@unimed.ac.id

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7623-7073>

⁵ Universitas Negeri Medan, Medan, Indonesia

E-mail: andrizainal@unimed.ac.id

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0027-5242>

⁶ Universitas Negeri Medan, Medan, Indonesia

E-mail: rozatho@unimed.ac.id

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7831-696X>

DOI: 10.26907/esd.20.2.06

EDN: NHUCDQ

Submitted: 27 November 2023; Accepted: 24 April 2025

Abstract

Moral issues, particularly bullying and academic dishonesty, are currently of great concern in education. The purpose of this study is to investigate the impact of social support, adjustment, and self-control on students' morality levels. This quantitative study was conducted within the undergraduate program at the Faculty of Economics in Universitas Negeri Medan. Ninety-nine undergraduate students were selected for the study using a simple random sampling technique. The hypotheses underwent examination using SmartPLS 3.2.8 to conduct structural equation modeling (SEM) on the research model. Validity and reliability tests on research data were also applied to ensure the quality and prior hypotheses testing. The study's results indicate that morality affects self-control and social support, including indirect social support. Additionally, social support influences self-adjustment, while it has no impact to self-control. The research emphasizes the significance of both internal factors, such as self-control, and external factors, such as social support, in shaping student morality.

Keywords: social support, self-adjustment, self-control, morality.

Изучение влияния социальной поддержки, саморегуляции и самоконтроля на формирование нравственности у студентов университета

Ревита Юни¹, Паска Дви Путра², Иво Сельвия Агусти³, Хендра Сапутра⁴, Андри Зайнал⁵, Роза Тохири⁶

¹ Государственный университет Медан, Медан, Индонезия

E-mail: revitayuni25@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6052-4458>

² Государственный университет Медан, Медан, Индонезия

E-mail: sgacenter@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5927-6779>

³ Государственный университет Медан, Медан, Индонезия

E-mail: ivoselvvia@unimed.ac.id

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6807-7555>

⁴ Государственный университет Медан, Медан, Индонезия

E-mail: hensap@unimed.ac.id

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7623-7073>

⁵ Государственный университет Медан, Медан, Индонезия

E-mail: andrizainal@unimed.ac.id

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0027-5242>

⁶ Государственный университет Медан, Медан, Индонезия

E-mail: rozatho@unimed.ac.id

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7831-696X>

DOI: 10.26907/esd.20.2.06

EDN: NHUCDQ

Дата поступления: 27 ноября 2023; Дата принятия в печать: 24 апреля 2025

Аннотация

В настоящее время в области образования большую озабоченность вызывают моральные вопросы, особенно буллинг и академическая нечестность. Цель данного исследования – изучить влияние социальной поддержки, саморегуляции и самоконтроля на уровень нравственности студентов. Это количественное исследование было проведено в рамках программы бакалавриата на факультете экономики в Государственном университете Медан (Universitas Negeri Medan, Индонезия). Девяносто девять студентов были отобраны для исследования с помощью метода случайной выборки. Гипотезы были подвергнуты анализу с использованием SmartPLS 3.2.8 для моделирования структурными уравнениями (SEM) на исследовательской модели. Для обеспечения качества и предварительного тестирования гипотез также проводились проверки достоверности и надежности данных исследований. Результаты показывают, что нравственность зависит от самоконтроля и социальной поддержки, включая косвенную социальную поддержку. Кроме того, социальная поддержка влияет на саморегуляцию, но не оказывает воздействия на самоконтроль. Исследование подтверждает значение как внутренних факторов, таких как самоконтроль, так и внешних, таких как социальная поддержка, в формировании нравственности у студентов университета.

Ключевые слова: социальная поддержка, саморегуляция, самоконтроль, нравственность.

Introduction

Education aims not only to find the appropriate methods for classroom learning but also to shape students' morals. The myriad educational problems, such as bullying, academic cheating, and other moral-related issues, represent the key tasks teaching staff must address. Moral development is essential in upbringing for the maintenance of balance and equilibrium between the intellectual, mental, emotional and bodily dimensions (Gui et al., 2020). Moreover, ethical behavior is vital to living and working in society as it fosters good conduct and values. However, in reality, numerous moral transgressions still arise, including recurrent fights at both high school and college level, cheating in assessments and assignments, and dilemmas around effective communication between students, parents, as well as students and instructors.

Ethical concerns play a pivotal role in shaping the academic landscape for students, especially in Indonesia. Issues, such as academic dishonesty, including inadequate citation practices in assignments, unethical behavior during examinations, and the submission of research papers to journals with questionable credibility and review standards, are pressing challenges. This finding emphasizes the urgent need for a collective effort to address factors affecting student ethics and underscores the individual responsibility in tackling these issues effectively.

Education plays a vital role in shaping moral character. Vietnam offers a relevant example, where moral education is a prominent focus within its education system at all levels. In primary education, the focus is on building character and personality. This evolves into civic education at the secondary level, and universities emphasize developing intellectual abilities. For instance, when cheating is tolerated or students are allowed to communicate disrespectfully without correction, negative moral traits are inadvertently reinforced. Unchecked, these issues may lead to adverse behavioral outcomes, such as aggression and bullying in familial, educational, and societal contexts (van den Berg et al., 2020). Therefore, character education is crucial in fostering positive attitudes that benefit both society and the workplace.

Both internal and external factors influence moral judgment. External factors include environmental influences, family dynamics, peer relationships, and cultural norms (Schauster et al., 2021). On the other hand, internal factors involve intrinsic elements such as emotions (Eisenberg, 2004), self-regulation (Aslan, 2021), and gender (Kennedy et al., 2017). The research indicates that psychological factors, including attitudes, self-adjustment and self-control, also play a significant role in shaping morality (Abd Rahim et al., 2021). Understanding these influencing factors is critical for designing effective policies on moral education. This study aims to investigate how social support, self-adjustment, and self-control impact students' moral development.

Literature review

Morality

The educational system is designed to facilitate the development of students' cognitive abilities, including their capacity for critical thinking and reflection (Szyliowicz & Vazquez, 2024). This is with a view to fostering the formation of positive behavioral traits and moral values. Furthermore, moral behavior is an action that shows a social response to the interests and needs of other people. This morality is affected by environmental conditions, both family and society (Limone & Toto, 2022).

Moreover, there are three basic elements in moral reasoning, which are (1) Cognitive aspect, (2) Affective aspect, and (3) Behavioral Aspect (Kumar & Suppiah, 2023). Cognitive Aspect is an aspect to understanding right and wrong, which involves the mental processes used to evaluate moral dilemmas. Affective aspect relates to feelings

and personal values that shape moral judgments. Finally, behavioral aspect focuses on how individuals behave based on their moral reasoning. It is important to understand the basic concepts in building morality so that it is easy to form moral behavior and attitudes in students.

The most important factor in preventing academic cheating is social support, self-adjustment, and self-control. The research indicates a negative correlation between lack of social support and reduced student morality. Other supporting factors in determining the morality of an individual is the ability of a man to conduct and control himself. A person who can control and adjust himself based on the norms, will gain a higher level of morality. On the other hand, the perpetration of academic fraud stems from an inability to self-govern and adapt to existing norms. There have been other case studies that have conducted research on similar topics related to morality, like Li & Hu (2023) and Waltzer et al. (2024).

Social support

Social support shows how the social environment has impact on the formation of students' character and morals, which can be in the form of family, community or school. Social support is indicated by several key factors, including responsibility, family, cooperation, the ability to integrate, peace, and friendliness (Feeney & Collins, 2015). Conversely, negative external impact, such as violence, which is often prevalent in society, can foster negative behaviors, as evidenced by the research of Cutrona & Russell (1987). The impact of the family unit in teaching and instilling responsible attitudes and a strong sense of family identity can contribute to the development of positive moral values in individuals. Zimet et al. (1988) shows that social support will produce respect, love and mutual help for individuals, families and other people close to them.

Additionally, social support affects self-control. Students who are able to form connections and find respite in their familial and environmental surroundings, as well as foster a positive, amiable disposition, may endeavor to exercise restraint in their actions to prevent any actions that may cause harm or distress to others. Negative social support can have a detrimental effect on self-control, including bullying, fighting, academic performance, and other issues. Therefore, the significance of social support indirectly affects the development of morality through students' capacity for self-control. This ultimately has an impact on student morality. Building on the preceding account, the following hypotheses may be formulated:

- H1: social support impacts morality;
- H2: social support impacts self-adjustment;
- H3: social support impacts self-control;
- H4: social support indirectly impacts morality through self-adjustment;
- H5: social support has an indirect impact on morality through self-control.

Self-Adjustment

The internal factor that has an impact on moral formation is self-adjustment. Self-adjustment is an individual's attitude towards adapting to the environment. There are external and internal factors that impact self-adjustment, namely perception, self-concept, intelligence, interests and personality, while external factors include family and community environment, school environment, parenting patterns, norms and culture, and customs (Schneiders, 1964). The research by Schneiders (1964), has further stated that self-adjustment consists of three aspects: personal harmony, ability to absorb shock, frustration and conflict, and harmony with the environment. This study measured self-adjustment through self-awareness, self-control, and intelligence, as outlined by Haber &

Runyon (1984). An individual who possesses self-awareness and is capable of self-control exhibits a mature nature and demonstrates an understanding of positive behavior and the ability to regulate actions that may be detrimental to others. This ability to adjust will ultimately improve individual morals. Based on the description above, the following hypothesis can be built:

H6: self-adjustment impacts morality.

Self-Control

Self-control represents a state in which an individual is able to control and prevent negative actions from being taken which will ultimately affect other people. Self-control also demonstrates an individual's ability to regulate and adapt to the environment (Vitell et al., 2009). The indicators of self-control can be defined as the ability to regulate emotions, adapt to challenging situations, resist temptation, demonstrate discipline, and establish clear goals (Tangney et al., 2004). Furthermore, people, who are good at self-control, will possess a clear vision and mission, which will foster a more focused and positive attitude, as well as good moral conduct. Research shows that self-control impacts the formation of an individual's morality (Hidayah, 2021).

According to Hirtenlehner & Kunz (2016), self-control is closely linked to psychological morality. Meanwhile, research conducted by Tangney et al. (2004) suggests that a person is deemed to possess strong moral character if he possesses excellent self-control. Therefore, identifying factors that impact students' morality is crucial in nurturing virtuous character and conduct. Subsequent research by Caprara et al. (2020) indicates that negative attitudes impact life satisfaction and subsequently affect an individual's behavior towards others. Based on the description above, the following hypothesis can be built:

H7: self-control impacts morality.

Research methods

The questionnaires used in this study were translated from English into Bahasa Indonesia through a collaborative effort. The questionnaires were derived from Cutrona & Russell (1987); Haber & Runyon (1984); Tirri & Nokelainen (2011); Tongsuebsai et al. (2015). A bilingual scholar, an associate professor of linguistics and English, led the translation process. With fluency in both English and Bahasa Indonesia, and prior experience in translating quantitative instruments, he was a valuable asset to the team. After several meetings, the assistant professor authors – three specializing in instrument development – and the forward translators understood the instrument's forward translation. We also included a specialist who was a senior lecturer in business ethics. The author facilitated this group, where members discussed differences between the back translation and the original until an agreement was reached, which later resulted in a sense of inclusion and collaboration among the team members.

Research variables

- a. The social support questionnaire consists of 34 questions (Cutrona & Russell, 1987).
- b. The self-adjustment questionnaire consists of 19 items (Haber & Runyon, 1984).
- c. Self-control questionnaire consists of 13 questions (Tangney et al., 2004).
- d. The measurement of morality consists of 28 questions (Tirri & Nokelainen, 2011; Tongsuebsai et al., 2015).

Prior to testing the hypothesis, validity and reliability tests are conducted. The analytical technique used to interpret and analyze the data is the Structural Equation

Model (SEM). Furthermore, SmartPLS and AMOS also provide model fit statistics. The number of respondents in this study was 99. The following is a description of the respondents.

Table 1. *Demographical Backgrounds of The Respondents*

Statistic Frequency		Frequency	Percentage
Gender	Female	81	81.8
	Male	18	18.2
Semester	Semester 3	39	39.4
	Semester 5	46	46.5
	Semester 7	14	14.1
Department of Education	Department of Economics Education	69	69.7
	Department of Accounting Education	9	9.1
	Department of Business Education	21	21.2
Residency	Boarding House	72	72.7
	Parents	19	19.2
	Family	8	8.1

Source: data processed in 2023

The gender description shows that the majority are women with a percentage of 81.8%, while men are only 18.2%. At the semester level, the figures are almost the same in semesters 3, 5 and 7 with 39.4%, 46.5% and 14% respectively. Furthermore, the field of economics dominates in terms of enrolment with 69.7%. This is followed by business and accounting education with 21.2% and 9.1% respectively. Finally, the place of residence during studies shows that the majority of students (72.7%) rent a room / house, followed by 19.2% who live with their parents and only 8% who live with their families. Prior to testing the hypothesis, the researcher conducted validity and reliability tests. This test was carried out with the aim of determining the suitability of the research questionnaire for the representation of the research variables. The following section presents the results of the validity and reliability testing.

Table 2. *Validity and Reliability Test*

	Cronbach's Alpha	rho_A	Composite Reliability	Average Variance Extracted (AVE)
Morality	0.857	0.865	0.891	0.542
Self-Adjustment	0.830	0.854	0.876	0.544
Self-Control	0.882	0.917	0.910	0.595
Social Support	0.770	0.777	0.843	0.518

Source: data processed in 2023

In accordance with the findings of Thorndike (1995) and Vinzi et al. (2010), a model is regarded as effective if it demonstrates a Cronbach's Alpha value exceeding 0.7. As evidenced by the results of this test, the Cronbach's Alpha value is greater than 0.7. Furthermore, an examination of the rho_A value, which Vinzi et al. (2010) stipulate must exceed 0.7, also reveals that the results exceed this threshold. The next stage of the analysis is to assess the viability of the model by conducting composite reliability testing. In line

with the criteria set out by Chin & Dibbern (2010), a model is deemed feasible if the composite reliability value exceeds 0.6. The results of this test indicate a value exceeding 0.6. The next model feasibility test is to carry out the average variance extracted (AVE) test. According to Bagozzi & Yi (1988); Chin & Dibbern (2010); Fornell & Larcker (1981), the model is deemed feasible if the AVE value is greater than 0.5. As illustrated in Table 2, the AVE value for all variables exceeds this threshold, indicating that the model is indeed feasible.

The subsequent evaluation is to ascertain the suitability of the research model. This is achieved through the examination of the CMI/DF, GFI, RMSEA. The first test to identification the value of CMI-DF. According Kline (1998), if the resulting value is less than 3, it is concluded that the model is a good fit. The ensuing section details the outcomes of the model's fit assessment in this study.

Table 3. *CMI/DF Result Test*

<i>Model</i>	<i>NPAR</i>	<i>CMIN</i>	<i>DF</i>	<i>P</i>	<i>CMIN/DF</i>
Default model	55	609.036	270	.000	2.256
Saturated model	325	.000	0		
Independence model	25	1658.485	300	.000	5.528

Source: data processed in 2023

As demonstrated in Table 3 above, it can be concluded that the research model is a good fit, since the CMIN/DF results are less than 3 (i. e. 2.256). The next test to show the model fit is GFI (Goodness of Fit Index). The model is considered fit if its value exceeds 0.9. Below are the results of the GFI test.

Table 4. *GFI Result Test*

<i>Model</i>	<i>RMR</i>	<i>GFI</i>	<i>AGFI</i>	<i>PGFI</i>
Default model	.025	.837	.773	.603
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.094	.287	.227	.265

Source: data processed in 2023

The results of the research indicate that the Goodness of Fit Index (GFI) is near the value of 0.9, suggesting that the model is a good fit. The final test involves assessing the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). A model is considered to fit well if the RMSEA value is less than 0.05. The results of the RMSEA test are as follows:

Table 5. *RMSEA Result Test*

<i>Model</i>	<i>RMSEA</i>	<i>LO 90</i>		<i>HI 90</i>	<i>PCLOSE</i>
Default model	.037	.000		.058	.830
Independence model	.215	.205		.225	.000

Source: data processed in 2023

The test results indicate an RMSEA value of 0.037, which is less than 0.05, allowing us to conclude that the model fits well.

Results and discussions

Results

The impact of social support, self-adjustment and self-control on students' morality was investigated in this study. This research was carried out in three study programs, namely the study program of economic education, the study program of accounting education and the study program of business education. The questionnaire was given to students in the 3rd, 5th and 7th semesters.

Testing the hypotheses

Hypothesis testing was conducted using Structural Equation Modelling (SEM) to identify the factors that impact morality through social support, self-adjustment and self-control. The direct and indirect impact on students' morality is examined in this test. The results of the hypothesis testing are presented below.

Table 6. Findings from hypothesis testing

Variables		Direct Impacts	Indirect Impacts	Total Impacts
Self-Adjustment -> Morality	Path Coefficient	0.108	-	0.108
	t statistic	1.406	-	1.406
	p value	0.160	-	0.160
Self-Control -> Morality	Path Coefficient	0.416	-	0.416
	t statistic	4.081	-	4.081
	p value	0.000	-	0.000
Social Support -> Morality	Path Coefficient	0.185	0.186	0.370
	t statistic	1.651	2.047	3.404
	p value	0.099	0.041	0.001
Social Support -> Self-Adjustment	Path Coefficient	0.512	-	0.512
	t statistic	5.284	-	5.284
	p value	0.000	-	0.000
Social Support -> Self-Control	Path Coefficient	0.224	-	0.224
	t statistic	1.594	-	1.594
	p value	0.112	-	0.112

Source: data processed in 2023

The table above shows the direct and indirect impact between the independent and dependent variables. The results of the test on self-adjustment to morality showed that it had no significant impact. The significant value of 0.160 indicates this result. Meanwhile, the test of the next hypothesis, namely the influence of self-control on morality, shows that the test of the hypothesis has a significant direct impact with a significance level of 0.000.

The model presented in Figure 1 illustrates how exogenous variables, specifically social support, influence self-adjustment, self-control, and morality, as endogenous variables. Additionally, it shows that self-adjustment and self-control also function as exogenous variables that impact morality. The social support variable is composed of five

constructs: peer support, responsibility, environment, and trust, as established by validity and reliability tests. In contrast, self-adjustment consists of six constructs: adapting, expression, relationship-building, and controlling emotions. It's important to note that both self-adjustment (which includes self-control, discipline, focus, and cooperation) and morality (which encompasses consideration of the situation, actions, and choices) have an equal number of constructs contributing to their definitions.

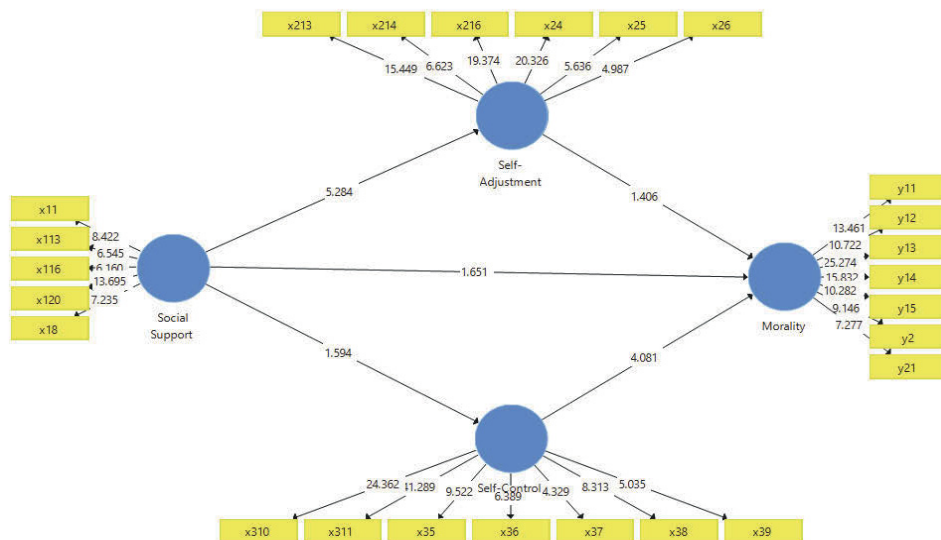


Figure 1. Standardized path coefficients from the structural equation model
Source: data processed in 2023

Furthermore, testing social support shows that there is a significant impact on morality indirectly through self-control and self-adjustment with a significance level of 0.001. Social support also has a significant effect on self-control, with a significance level of 0.000. Finally, when testing social support on self-control, there is no significant impact of 0.112.

Discussions

After the hypothesis testing, the following results were obtained. The results showed no significant impact when testing the first hypothesis, namely self-adjustment to morality. This is an indication that self-adjustment has no impact on the improvement of students' morality. This finding contradicts the research conducted by Hidayah (2021). Self-adaptation shows how a person can adapt to the environment. This view assumes that someone who is able to adapt will be able to control his emotions, which will ultimately increase his morality. Nevertheless, the findings of this study reveal a contradictory conclusion, suggesting that the capacity to adapt to socialising does not influence morality. This is evidenced by the fact that the ability to establish social connections and regulate emotions, which are components of self-regulation, do not constitute the primary factors in enhancing student morality. Students who adapt to their atmosphere view this ability as essential for creating comfort and adhering to social norms within their surroundings, whereas from a different perspective, the capacity for self-adjustment does

not necessarily lead to significant moral improvement, suggesting that it alone cannot effectively transform students' moral character.

Furthermore, self-control shows a significant impact on morals, where self-control allows a person to choose between positive and negative factors and their impact on morals. The results of this research are in line with the research conducted by Hidayah (2021) and Vitell et al. (2009). A person who is able to control himself or herself will be able to regulate and adapt to the environment (Vitell et al., 2009). Someone who is able to control himself will act in such a way that he does not commit moral deviations in the university environment, such as fighting, cheating or truancy, so that it reflects high morality. Furthermore, a person's ability to work hard and have high discipline are important factors in increasing morality. It can be seen that people who are serious about their work will have long and clear goals and will also have good moral values.

Social support is an important factor in the impact on other variables. Social support shows encouragement or support from the environment, both family and surroundings, to produce a positive impact. When the hypothesis of social support on morality was tested, it was found to have a significant impact, meaning that the presence of positive social support from the family and surrounding environment would impact on increasing morality. It should be noted that failures in upbringing and environment also lead to a decrease in morality. This is explained in research conducted by Harman (2003) which states that conditions and situations will completely influence a person's moral behavior. This moral behavior will provide a social response to the needs and interests of other people. These findings are also supported by Hardy & Carlo (2011) who stated that social support, which is reflected in helping, caring for others and various representative events, has an impact on moral behavior. The role of parents also plays an important role in the formation of students' moral attitudes (Gui et al., 2020). The study's findings indicate that support from close individuals, particularly parents, offers emotional reassurance and comfort, which plays a key role in fostering improved moral development. Parents serve as the primary role models for their children, imparting core values such as honesty, respect, and empathy (Valavi et al., 2022). The family setting is where children first learn to distinguish between right and wrong, with parental behavior and guidance playing a crucial role in shaping their moral understanding.

In addition, social support also has a significant impact on self-adjustment. This is because social support leads to a person being able to adapt to both the family and community environments. Many cases of crimes against children occur due to a person's inability to adapt to the environment, which ultimately leads to immoral behavior (Xiang et al., 2020). Finally, social support will have no significant impact on the form of self-control to prevent someone from committing crimes that have a negative impact on other people (Tittle et al., 2010). Hypothesis testing results reveal that social support does not significantly influence self-control, as individuals with either positive or negative support may still struggle to regulate their behavior. Social support, as an external factor, has only an indirect effect on an individual. Self-control, being internally driven, is not directly shaped by social support. Instead, it manifests through attributes like respect, compassion, and a willingness to assist others, which are cultivated not only by the surrounding environment but also through familial influence.

Conclusions and suggestions

In conclusion, external factors in terms of social support are important in shaping pupils' morals. The role of family and environment is the most important factor. In addition, this factor also has an impact on the internal factors of students in the form

of attitudes of adaptation and self-control. Furthermore, self-control, in the form of the ability to refrain from actions that produce negative impacts, also has an impact on students' morality. However, the ability of students to adapt to the environment is not a determining factor in the formation of morality. Therefore, it is important for parents and teachers to be aware of both internal and external factors in the formation of morality. The significant discord between students and the environment is a salient factor in the prevention of academic fraud and the promotion of student morality. This research contributes to our understanding of student morality and the factors that influence on a favorable educational environment.

This study has several limitations. First, the respondents are exclusively education students, which means the perspectives of non-education students are not considered. Additionally, the research is focused only on social science students, excluding science students from participation. Finally, the sample size in this study is small; increasing the number of samples is important in order to draw more reliable conclusions.

Acknowledgements

Revita Yuni, Department of Economics Education, Pasca Dwi Putra, Department of Business Education, Andri Zainal, Department of Accounting Education, Roza Thohiri, Department of Accounting Education, Ivo Selvia Agusti, Department of Business Education, and Hendra Saputra, Department of Management, Faculty of Economics, Universitas Negeri Medan, prepared this journal article based on the dataset gathered from the administered survey distributed to the students under Business and Accounting Departments of Faculty of Economics of Universitas Negeri Medan at Medan in Indonesia. We will only share the study data with the broad scientific community by retaining this confidentiality and removing all personal information that could directly identify an individual.

References

- Abd Rahim, N. A., Siah, Y. H., Tee, X. Y., & Siah, P. C. (2021). Smartphone Addiction: Its Relationships to Personality Traits and Types of Smartphone Use. *International Journal of Technology in Education and Science*, 5(1), 128–140. <https://doi.org/10.46328/ijtes.165>
- Aslan, S. (2021). Analysis of Digital Literacy Self-Efficacy Levels of Pre-service Teachers. *International Journal of Technology in Education*, 4(1), 57–67. <https://doi.org/10.46328/ijte.47>
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74–94. <https://doi.org/10.1007/BF02723327>
- Caprara, M., Giunta, L. Di, Bermúdez, J., & Caprara, G. V. (2020). How self-efficacy beliefs in dealing with negative emotions are associated to negative affect and to life satisfaction across gender and age. *PLOS ONE*, 15(11), e0242326. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0242326>
- Chin, W. W., & Dibbern, J. (2010). An Introduction to a Permutation Based Procedure for Multi-Group PLS Analysis: Results of Tests of Differences on Simulated Data and a Cross Cultural Analysis of the Sourcing of Information System Services Between Germany and the USA. In *Handbook of Partial Least Squares*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-32827-8_8
- Cutrona, C. E., & Russell, D. W. (1987). The provisions of social relationships and adaptation to stress. *Advances in Personal Relationships*, January 1983, 37–67.
- Eisenberg, J. (2004). To cheat or not to cheat: Effects of moral perspective and situational variables on students' attitudes. *Journal of Moral Education*, 33(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/0305724042000215276>
- Feeney, B. C., & Collins, N. L. (2015). New Look at Social Support: A Theoretical Perspective on Thriving through Relationships. *Personality and Social Psychology Review: An Official Journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc*, 19(2), 113. <https://doi.org/10.1177/1088868314544222>

- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Gui, A. K. W., Yasin, M., Abdullah, N. S. M., & Saharuddin, N. (2020). Roles of Teacher and Challenges in Developing Students' Morality. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3 3C), 52–59. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081606>
- Haber, A., & Runyon, R. P. (1984). *Psychology of adjustment*. Dorsey Press.
- Hardy, S. A., & Carlo, G. (2011). Moral Identity: What Is It, How Does It Develop, and Is It Linked to Moral Action? *Child Development Perspectives*, 5(3), 212–218. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00189.x>
- Harman, G. (2003). No Character or Personality. *Business Ethics Quarterly*, 13(1), 87–94.
- Hidayah, R. (2021). Students' Self -Adjustment, Self-Control, and Morality. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(1), 174–193.
- Hirtenlehner, H., & Kunz, F. (2016). The interaction between self-control and morality in crime causation among older adults. *European Journal of Criminology*, 13(3), 393–409. <https://doi.org/10.1177/1477370815623567>
- Kennedy, J. A., Kray, L. J., & Ku, G. (2017). A social-cognitive approach to understanding gender differences in negotiator ethics: The role of moral identity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 138, 28–44. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2016.11.003>
- Kline, R. B. (1998). Principles and Practice of Structural Equation Modeling. In *Guilford Press: Vol. Fourth Edi* (Issue 1). <https://doi.org/10.15353/cgjsc-rcssc.v1i1.25>
- Kumar, D., & Suppiah, S. D. K. (2023). MSMEs and SDGs: Evidence from Bangladesh. *Sustainable Development Goals Series, Part F2800*, 89–130. https://doi.org/10.1007/978-981-99-4829-1_5
- Li, Q., & Hu, G. (2023). Positive impacts of perceived social support on prosocial behavior: the chain mediating role of moral identity and moral sensitivity. *Frontiers in Psychology*, 14, 1234977. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2023.1234977>
- Limone, P., & Toto, G. A. (2022). Origin and Development of Moral Sense: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 13, 887537. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2022.887537/BIBTEX>
- Schauster, E., Ferrucci, P., Tandoc, E., & Walker, T. (2021). Advertising Primed: How Professional Identity Affects Moral Reasoning. *Journal of Business Ethics*, 171(1), 175–187. <https://doi.org/10.1007/s10551-020-04429-0>
- Schneiders, A. A. (1964). *Personal adjustment and mental health* (p. 1964). Rinehart and Winston.
- Szyliowicz, J. S., & Vazquez, J. Z. (2024). Education | Definition, Development, History, Types, & Facts | *Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/education>
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*, 72(April 2004), 54.
- Thorndike, R. M. (1995). Book review: psychometric theory by Jum Nunnally and Ira Bernstein New York: McGraw-hill, 1994, xxiv+ 752 pp. *Applied Psychological Measurement*, 19(3), 303–305.
- Tirri, K., & Nokelainen, P. (2011). Measuring Multiple Intelligences and Moral Sensitivities in Education. In *Measuring Multiple Intelligences and Moral Sensitivities in Education* (Issue January). <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-758-5>
- Tittle, C. R., Antonaccio, O., Botchkovar, E., & Kranidioti, M. (2010). Expected utility, self-control, morality, and criminal probability. *Social Science Research*, 39(6), 1029–1046. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2010.08.007>
- Tongsuebsai, K., Sujiva, S., & Lawthong, N. (2015). Development and Construct Validity of the Moral Sensitivity Scale in Thai Version. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 718–722. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.586>
- Valavi, P., Harouni, N. S., & Moghadam, M. S. (2022). The lived experience of parents from educating morality to their children Phenomenological study. *Journal of Education and Health Promotion*, 11(354). <https://doi.org/10.4103/jehp.jehp>
- van den Berg, T. G. C., Kroesen, M., & Chorus, C. G. (2020). Does morality predict aggressive driving? A conceptual analysis and exploratory empirical investigation. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 74, 259–271. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2020.08.017>

- Vinzi, V. E., Trinchera, L., & Amato, S. (2010). PLS path modeling: from foundations to recent developments and open issues for model assessment and improvement. In *Handbook of Partial Least Squares*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-32827-8>
- Vitell, S. J., Bing, M. N., Davison, H. K., Ammeter, A. P., Garner, B. L., & Novicevic, M. M. (2009). Religiosity and Moral Identity: The Mediating Role of Self Control. *Journal of Business Ethics*, 88(4), 601–613. <https://doi.org/10.1007/s10551-008-9980-0>
- Waltzer, T., Cox, R. L., Moser, C. F., & Heyman, G. D. (2024). Don't be a rat: An investigation of the taboo against reporting other students for cheating. *Journal of Experimental Child Psychology*, 242, 105894. <https://doi.org/10.1016/J.JECP.2024.105894>
- Xiang, Y., Cao, Y., & Dong, X. (2020). Childhood maltreatment and moral sensitivity: An interpretation based on schema theory. *Personality and Individual Differences*, 160(February), 109924. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109924>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

УДК 37.014.53, 378.14

Представления студентов-дефектологов о будущей профессии и характеристиках осваиваемых образовательных программ

Анна А. Алмазова¹, Алевтина В. Кроткова², Ольга И. Белоусова³,
Дарья Е. Васильева⁴, Мария А. Яковлева⁵

¹ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

E-mail: aa.altazova@mpgu.su

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7042-6037>

² Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

E-mail: av.krotkova@mpgu.su

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6016-0055>

³ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

E-mail: oi.belousova@mpgu.su

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8728-5331>

⁴ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

E-mail: de.vasileva@mpgu.su

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7482-3323>

⁵ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

E-mail: ma.yakovleva@mpgu.su

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9317-3632>

DOI: 10.26907/esd.20.2.07

EDN: QRXLJS

Дата поступления: 30 января 2025; Дата принятия в печать: 27 мая 2025

Аннотация

Расширение вариативности образовательных маршрутов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяет высокую востребованность специалистов в области коррекционно-педагогического сопровождения. Цель статьи – на основе анализа результатов мониторинга представлений студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» выявить состояние действующей системы подготовки специалистов, сформулировать актуальные направления ее модернизации. Использовались методы анализа литературных источников, опроса, сравнительного, математического, статистического (коэффициент корреляции Спирмена) и контент-анализа данных. В исследовании приняли участие 6 153 человека, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Раскрыты и систематизированы критерии, обуславливающие выбор абитуриентами и обучающимися данного направления подготовки и профилей внутри его. Определены: готовность обучающихся к реализации трудовых функций и действиям в соответствии с направленностью образовательной программы, их ожидания в процессе трудоустройства, начального этапа самостоятельной профессиональной деятельности. Определены проблемные области существующей системы подготовки кадров для работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья. Предложены практические решения, направленные на ее модернизацию.

Ключевые слова: специальное (дефектологическое) образование, подготовка педагогов-дефектологов, образовательная программа, содержание профессиональной деятельности, модернизация системы образования.

Ideas of Students in the Field of Special Education about the Future Profession and Characteristics of the Educational Programs Being Mastered

Anna Almazova¹, Alevtina Krotkova², Olga Belousova³, Daria Vasileva⁴,
Maria Yakovleva⁵

¹ Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

E-mail: aa.almazova@mpgu.su

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7042-6037>

² Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

E-mail: av.krotkova@mpgu.su

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6016-0055>

³ Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

E-mail: oi.belousova@mpgu.su

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8728-5331>

⁴ Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

E-mail: de.vasileva@mpgu.su

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7482-3323>

⁵ Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

E-mail: ma.yakovleva@mpgu.su

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9317-3632>

DOI: 10.26907/esd.20.2.07

EDN: QRXLJS

Submitted: 30 January 2025; Accepted: 27 May 2025

Abstract

The expansion of the variability of educational routes for students with disabilities determines the high demand for specialists in the field of correctional and pedagogical support. The purpose of the article is based on the analysis of the results of monitoring the views of students studying in the field of "Special (defectological) education" to identify the state of the current system of training specialists, to formulate current directions for its modernization. The methods of analysis of literary sources, survey, comparative, mathematical, statistical (Spearman correlation coefficient) and content analysis of data were used. The study involved 6,153 people studying in the field of "Special (defectological) education. The criteria that determine the choice of applicants and students of this field of study and profiles within it are disclosed and systematized. The following are determined: the readiness of students to implement work functions and act in accordance with the orientation of the educational program, their expectations in the process of employment, the initial stage of independent professional activity. The problem areas of the existing personnel training system for working with people with disabilities have been identified. Practical solutions aimed at its modernization are proposed.

Keywords: special (defectological) education, training of teachers-defectologists, educational program, content of professional activity, modernization of the education system.

Введение

Подготовка специалистов для работы с детьми, имеющими нарушения физического и/или психического здоровья, является неотъемлемой частью системы высшего педагогического образования в нашей стране. Начав свое становление более 100 лет назад, современная система профессионального образования дефектологов опирается на собственную методологию и реализует вариативные технологии подготовки кадров для работы с детьми и взрослыми различных нозологических групп, находящихся в ситуации специального или инклюзивного образования, реабилитации в разных институциональных условиях.

На всех этапах своего формирования система развивалась в условиях действующей социально-экономической модели государства и стремилась отвечать на концептуальные вопросы государственной политики в области образования и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. В то же время подготовка дефектологов, являясь частью высшего профессионального образования, остается самостоятельной областью научного знания, которая направлена в том числе на изучение процессов, происходящих внутри данной системы. Выявление и анализ факторов, оказывающих влияние на востребованность образовательных программ, их содержание, конкурентоспособность, остается важным аспектом развития всей системы (Almazova & Krotkova, 2022). Актуальность данного вопроса обусловлена рамочным характером Федеральных государственных стандартов высшего образования, где направленность и содержание образовательной программы в части формирования профессиональных компетенций определяется разработчиками и, как показывает практика, имеет существенные различия в разных образовательных организациях даже при подготовке специалистов одного профиля. В то же время профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог» (Ministry of Labor, 2023) точно определяет виды профессиональной деятельности, трудовые функции и действия учителя-логопеда, учителя-дефектолога.

Очевидно, что на выбор вузом направленности образовательной программы оказывает влияние широкий спектр объективных и субъективных факторов. В последние годы значительное внимание в решении этого вопроса уделяется мнению поступающих и их родителей, так как востребованность программы у абитуриентов формирует рейтинг как образовательной организации, так и ее структурных подразделений. При этом часто обнаруживается противоречие между интересами абитуриентов, потребностями социальной сферы конкретного региона – и готовностью авторов предложить по-настоящему новое, обладающее актуальностью и научностью содержание образовательной программы. В этой связи нам представляется важным проанализировать мотивы и социальные ожидания студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», в процессе овладения ими содержанием образовательных программ.

Вопросы подготовки педагогов-дефектологов являлись предметом научного исследования на разных этапах развития отечественной системы специального образования (Almazova & Kulakova, 2022).

Анализ современных публикаций показывает, что при изучении проблемы авторами рассматриваются как общие, так и частные аспекты профессионального образования будущих учителей-дефектологов и учителей-логопедов. Среди них:

– проблемы формирования профессионально значимых компетенций в системе непрерывного образования (Nazarova, 2008; Solovyeva et al., 2014; Zolotkova, 2015; Khristolyubova, 2016);

- оценка готовности специалистов к реализации задач профессиональной деятельности в условиях многообразия социальных институтов помощи обучающимся с ОВЗ (Alekhina et al., 2011; Safonova et al., 2019);

- определение педагогических условий формирования компетенций и содержания подготовки учителя-дефектолога к работе с обучающимися разных нозологических групп (Golovchits et al., 2022; Nikandrova & Tusheva, 2024);

- выявление особенностей социально-психологической, личностной готовности студентов к коррекционно-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ, взаимодействию с участниками образовательного процесса (Filatova, 2015; Shilova et al., 2019; Nikandrova & Nurlygayanov, 2019; Krotkova & Nurlygayanov, 2020; Krotkova & Miklyeva, 2023).

При всем разнообразии исследований в области подготовки кадров для работы с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья, вопросы совершенствования ее качества, модернизации внутри- и внесистемных связей в процессе профессионального становления педагога-дефектолога остаются актуальными. Эта актуальность усиливается ориентацией современной высшей школы, с одной стороны, на создание единого образовательного пространства, в котором задаются четкие целевые и содержательные ориентиры подготовки профильных специалистов, а с другой – на определение возможностей построения вариативных образовательных маршрутов, обеспечивающих максимальную реализацию интеллектуального и творческого потенциала каждого студента.

Анализ публикаций показывает, что, осуществляя профессиональный выбор, студент исходит из представлений о будущей работе, которые уточняются и детализируются в процессе обучения; что профессиональное и социальное становление будущего специалиста является динамичным процессом, реализуемым с разной степенью успешности и оцениваемым обучающимися через призму возможности реализовать себя в профессии (Mironenko & Roon, 2018; Ruchitsa, 2018; Nurlygayanov et al., 2019; Likhodedova & Tolegenova, 2020).

Зарубежные авторы приводят результаты исследований в области трудоустройства студентов-дефектологов и констатируют, что на него влияют различные факторы: профессиональная готовность, стрессоустойчивость, умение работать в команде и др. (Felsher & Ross, 1994; Bourne et al., 2020).

Цель исследования – на основе анализа представлений студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», о востребованности будущей профессии, направлениях и содержании профессиональной деятельности дефектолога, возможностях и ограничениях при реализации профессиональных задач оценить состояние системы подготовки педагогов-дефектологов, определить актуальные направления ее модернизации.

Методология исследования

Исследование проводилось в 2024 г. по заданию Министерства просвещения РФ и состояло из трех этапов.

На первом этапе был проведен анализ литературных источников. Рассматривалось состояние проблемы подготовки кадров для работы с обучающимися с ОВЗ и основные тенденции в области изучения личностной и предметной готовности будущих педагогов-дефектологов к реализации задач профессиональной деятельности.

На втором этапе был проведен онлайн-опрос студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» в вузах, подведомст-

венных Министерству просвещения РФ. Сбор данных осуществлялся с использованием платформы <https://forms.yandex.ru>.

Респондентам предлагалось заполнить электронную анкету, размещенную в открытом доступе. Анкета содержала 18 вопросов. Из них:

- 6 вопросов, позволяющих составить представление о вариативности образовательных программ и контингенте обучающихся;
- 12 вопросов, выявляющих мнение респондентов о мотивах выбора направления и профиля подготовки; о востребованности будущей профессии и возможностях трудоустройства; о готовности и рисках реализации различных типов задач профессиональной деятельности; о содержании образовательных программ.

В опросе приняли участие 6 153 студента, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» (уровень – бакалавриат). Респонденты обучаются в 36 образовательных организациях.

На третьем этапе исследования использовались количественные и качественные методы оценки полученных результатов: сравнительный анализ, математический анализ, статистический анализ данных (коэффициент корреляции Спирмена), контент-анализ. Доли (%) респондентов округлялись до целого значения, в связи с чем сумма показателей в отдельных диаграммах и таблицах может колебаться в пределах 99-101%. Сумма ответов в вопросах с множественным выбором превышает 100%, так как респондент мог выбрать несколько вариантов ответов.

В опросе приняли участие респонденты, представляющие 8 регионов Российской Федерации (Таблица 1). Высокая степень вовлеченности в мониторинг обучающихся из шести федеральных округов позволяет говорить о репрезентативности выборки и возможности представить обобщенные характеристики мнений студенческого сообщества.

Таблица 1. Распределение количества респондентов по месту обучения и проживания

<i>Название федерального округа</i>	<i>Количество респондентов, обучающихся в образовательных организациях</i>	<i>Количество респондентов, зарегистрированных (проживающих) в федеральном округе</i>
Центральный	938	934
Северо-Западный	420	392
Южный	799	794
Приволжский	1244	1297
Уральский	1576	1542
Сибирский	1150	1115
Дальневосточный	24	53
Северо-Кавказский	2	26
Всего	6153	6153

47% участников опроса, обучающихся на 1-5 курсах бакалавриата, составили обучающиеся в возрасте 20-22 лет (Рисунок 1).

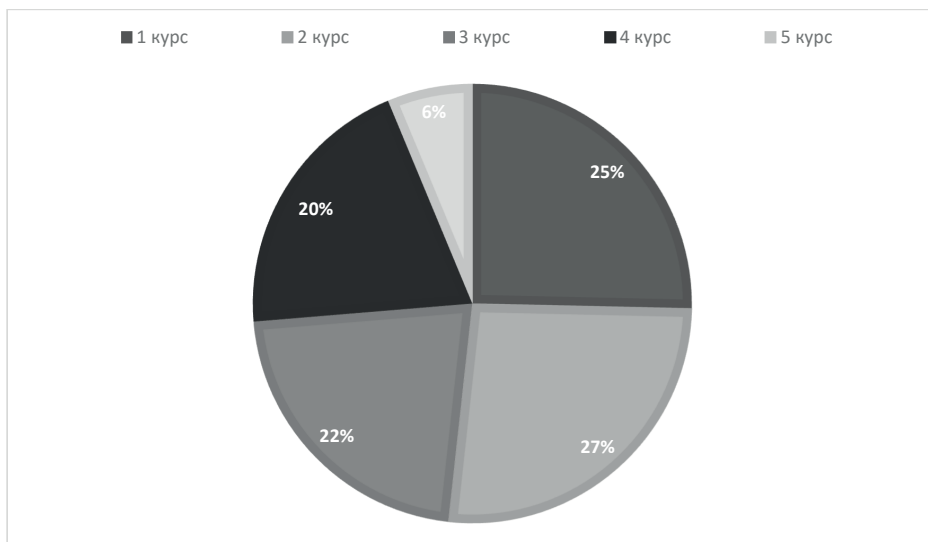


Рисунок 1. Распределение участников опроса по курсам обучения

Результаты

Традиционно для системы подготовки дефектологов наиболее распространенным является профиль «Логопедия». Обучающиеся по данной образовательной программе составили 48% респондентов, что превышает число обучающихся по другим программам в 4-6 раз (Таблица 2). Эта тенденция наблюдается как в целом в Российской Федерации, так и в отдельных регионах страны.

18% респондентов обучаются по образовательным программам, название и, вероятно, содержание которых отличается от принятого в отечественной практике подготовки педагогов-дефектологов нозологического подхода, например: «Обучение и воспитание детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья», «Психолого-педагогическая поддержка лиц с трудностями в обучении» и другие.

Таблица 2. Распределение количества респондентов по профилям подготовки

Направленность подготовки	Частота	Проценты
Логопедия	2957	48%
Дошкольная дефектология	668	10,9%
Специальная психология	510	8,3%
Олигофренопедагогика	456	7,4%
Сурдопедагогика	271	4,4%
Тифлопедагогика	113	1,8%
Обучение и психолого-педагогическое сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра	20	<1%
Другое (образовательные программы без выделения профиля или сочетающие профили)	1158	18%

Наибольшее количество респондентов, обучающихся по программе «Логопедия», проживает в Приволжском и Южном федеральных округах. Все профили подготовки дефектологов представлены только в Центральном федеральном округе. Наиболее диспропорциональная картина по соотношению профилей подготовки наблюдается в Южном федеральном округе (Таблица 3).

Таблица 3. Количество респондентов, обучающихся по образовательным программам профильной направленности в федеральных округах РФ

Федеральный округ	Направленность подготовки							
	Всего	Логопедия	Дошкольная дефектология	Специальная психология	Олигофренопедагогика	Сурдопедагогика	Тифлопедагогика	Обучение и психолого-педагогическое сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра
Центральный	782	385	135	65	86	53	38	20
Северо-Западный	420	86	0	50	98	132	54	0
Южный	799	666	79	18	0	36	0	0
Приволжский	1020	700	126	114	80	0	0	0
Уральский	822	556	132	71	48	7	8	0
Сибирский	1126	549	195	190	136	43	13	0
Дальневосточный	24	14	0	2	8	0	0	0
Северо-Кавказский	2	1	1	0	0	0	0	0
Всего:	4995	2957	668	510	456	271	113	20

Большинство респондентов получают образование в очной (3277 чел., 53%) и заочной (2749 чел., 45%) формах. Из общего числа студентов заочной формы обучения 63,8% (1755 чел.) осваивают образовательную программу «Логопедия».

Причины выбора направления «Специальное (дефектологическое) образование» носят разнообразный характер (Рисунок 2). В подавляющем количестве случаев респонденты указали одновременно несколько мотивов. Чаще всего отмечалось сочетание социально-направленной и личностно-ориентированной позиции обучающихся.

Среди трех наиболее часто встречавшихся ответов различия в мотивах выбора направления подготовки обучающимися разных профилей были представлены в диапазоне 10% от общего числа. Обучающиеся по профилю «Логопедия» (56%) чаще других указывали «высокую востребованность специалистов». «Желание помочь особенным детям» как мотив выбора направления подготовки стал актуальным для обучающихся профилей «Сурдопедагогика» (57%), «Тифлопедагогика» (51%), «Дошкольная дефектология» (50%), «Олигофренопедагогика» (48%), «Логопедия» (47%), «Специальная психология» (46%).



Рисунок 2. Причины выбора направления обучения «Специальное (дефектологическое) образование»

Перечисленные мотивы примерно одинаково выбираются студентами вне зависимости от курса и формы обучения (Рисунок 3). Исключение составляют ответы студентов 5 курса, в которых чаще других встречается мотив продолжения обучения после педагогического колледжа.

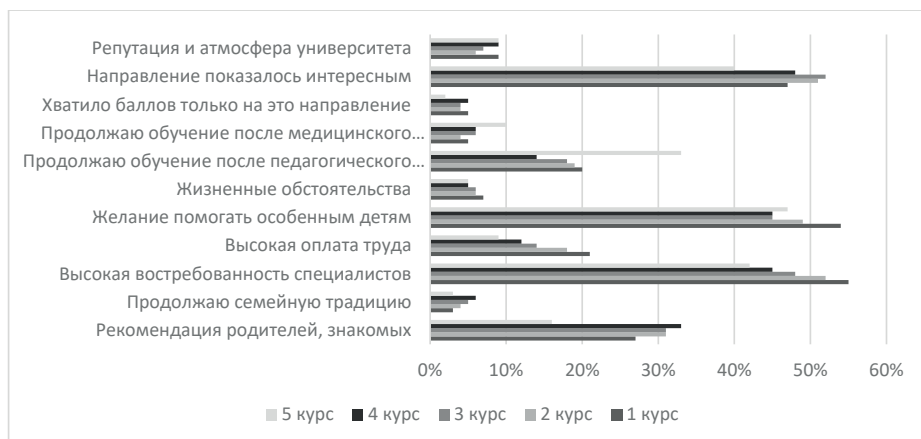


Рисунок 3. Изменение причин выбора направления обучения «Специальное (дефектологическое) образование» по курсам обучения

Большинство участников опроса осуществили выбор направленности (профиля) образовательной программы самостоятельно (Рисунок 4). Мнение родителей оказалось наиболее значимым для обучающихся профилей «Логопедия» (28%) и «Дошкольная дефектология» (24%). Среди респондентов, которые осваивают конкретный профиль только потому, что им не хватило баллов на смежные программы данного направления, оказались обучающиеся по профилю «Тифлопедагогика» (14%) и «Специальная психология» (12%).

Востребованность будущей профессии на рынке труда большинство респондентов (94%) оценивает высоко, и в целом отмечается рост данного показателя от курса к курсу. В большей степени уверенность выражают студенты-заочники выпускного курса (82%).

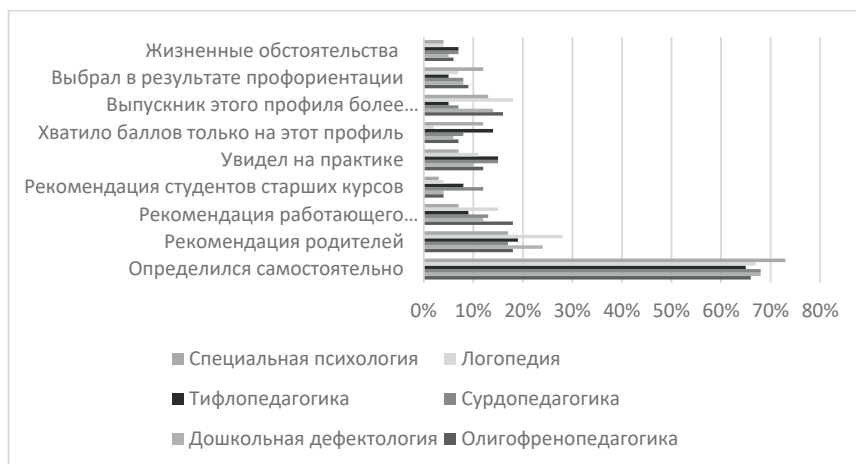


Рисунок 4. Причины выбора направленности (профиля) образовательной программы

Важным фактором, влияющим как на высокую оценку востребованности профессии, так и на ее выбор, оказывается непосредственное знакомство с профессиональной деятельностью дефектолога. Это совпадение наблюдается у 80% студентов, обозначивших мотивы выбора «Рекомендация работающего дефектолога/логопеда» или «Увидел на практике».

Следует предположить, что широкое представление о популярности профессии педагога-дефектолога не в полной мере совпадает с мнением о востребованности конкретного специалиста (логопеда, тифлопедагога и т. д.) (Таблица 4).

Таблица 4. Значение фактора «востребованность специалиста» для выбора направления подготовки

Направленность подготовки	Количество респондентов, которые оценили востребованность профессии «педагог-дефектолог» на рынке труда максимально высоко	Количество респондентов, указавших мотив выбора направления подготовки «высокая востребованность специалиста»
Логопедия	80%	56%
Дошкольная дефектология	73%	45%
Олигофренопедагогика	71%	45%
Сурдопедагогика	69%	36%
Специальная психология	62%	39%
Тифлопедагогика	51%	36%

Выявлено, что в большинстве случаев респонденты сохраняют интерес к выбранным профилям в процессе освоения образовательных программ (Рисунок 5).

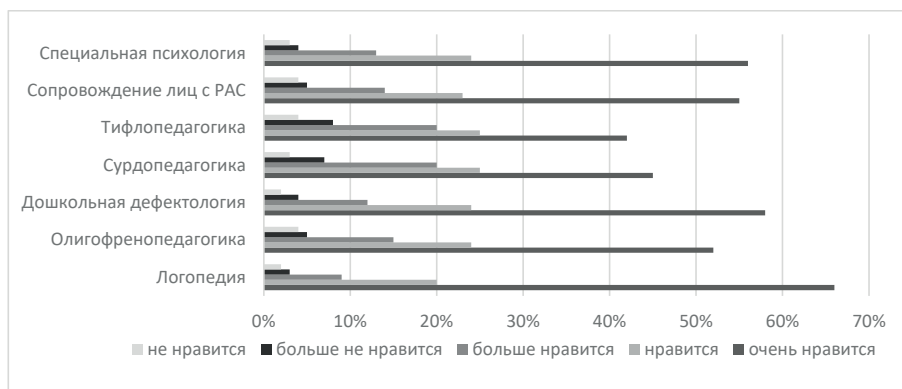


Рисунок 5. Привлекательность изучаемого профиля образовательной программы

Представления студентов о возможностях и перспективах трудоустройства.

Обнаружена взаимосвязь между мнением о востребованности профессии и представлением о возможностях быстрого трудоустройства (Рисунок 6). Расчет коэффициента корреляции Спирмена (для ранговых шкал) показал умеренную положительную связь ($0,332^*$, $p < 0,05$) между этими показателями: чем выше значение одной переменной, тем выше значение другой.

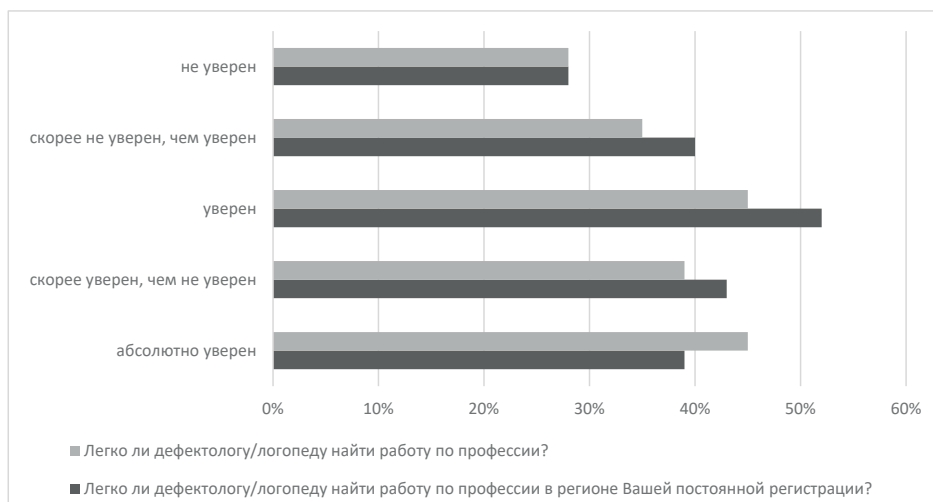


Рисунок 6. Мнение респондентов о возможности трудоустройства по профессии, в том числе в регионе постоянной регистрации

Однако количество обучающихся 1-4 курсов, максимально высоко оценивших возможность трудоустройства, составляет только 35-39%. Студенты 5 курса (заочная форма обучения) более уверены в своих социальных ожиданиях (45%).

На мнение респондентов о наличии вакансий на рынке труда отчасти влияет направленность образовательной программы. Будущие логопеды (73%), олигофренопедагоги (71%), специальные психологи (68%) и дошкольные дефектологи (66%) не сомневаются, что найдут работу в регионе регистрации. Менее уверенными

оказываются будущие сурдопедагоги (59%) и тифлопедагоги (56%). Вероятно, такое положение связано с возможностью применения профессиональных знаний и умений, которое в двух последних случаях ограничивается отдельной нозологической категорией лиц с ОВЗ.

Анализ ответов в диапазоне «не уверен – абсолютно уверен» показал, что убежденность в наличии рабочих мест у обучающихся, зарегистрированных в различных регионах РФ, существенно различается. Максимально высокий показатель (82%) продемонстрировали респонденты, которые проживают в Нижегородской области. Более 75% студентов зарегистрированы в Вологодской области (79%), Пермском (77%) и Краснодарском (75%) крае, Республике Мордовия (75%), Свердловской области (75%). В Москве и Санкт-Петербурге данный показатель составляет лишь 71%, что может быть обусловлено недостаточной осведомленностью обучающихся о перспективах трудоустройства и/или их готовностью вернуться в родные места.

Подавляющее большинство выпускников планируют реализовывать свои профессиональные навыки в сфере образования (Рисунок 7). Вместе с тем, можно говорить о некоторой размытости представлений о требованиях к образованию и опыту профессиональной деятельности: получаемая квалификация «бакалавр» не предоставляет возможности заниматься преподавательской деятельностью.

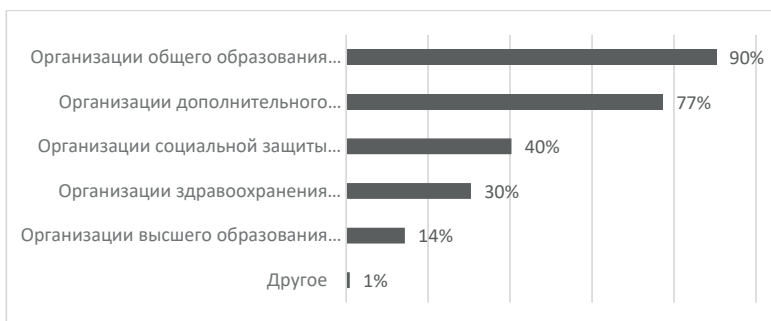


Рисунок 7. Предполагаемые варианты трудоустройства

Основными факторами, значимыми для будущего трудоустройства, студенты назвали оплату труда, перспективы карьерного роста и время в пути до места работы (Рисунок 8).



Рисунок 8. Факторы, влияющие на выбор места трудоустройства, % выбора варианта ответа

Сопоставление числа выбора показателей «оплата труда как фактор выбора места трудоустройства» и «высокая востребованность специалиста как причина выбора направления профессиональной подготовки» свидетельствует об их взаимосвязи. Участников опроса, которые считают, что высокая востребованность специалиста влияет на уровень заработной платы в 3,9 раза больше, чем тех, для кого эта связь неочевидна. Такое мнение характерно для респондентов разного возраста, курса обучения и места проживания.

Анализ ответов по разделу «Содержание обучения» показал, что в качестве основных типов задач профессиональной деятельности, которые осваивают обучающиеся, вне зависимости от направленности и курса обучения, значимыми являются диагностико-консультативный и коррекционно-педагогический (Рисунок 9).

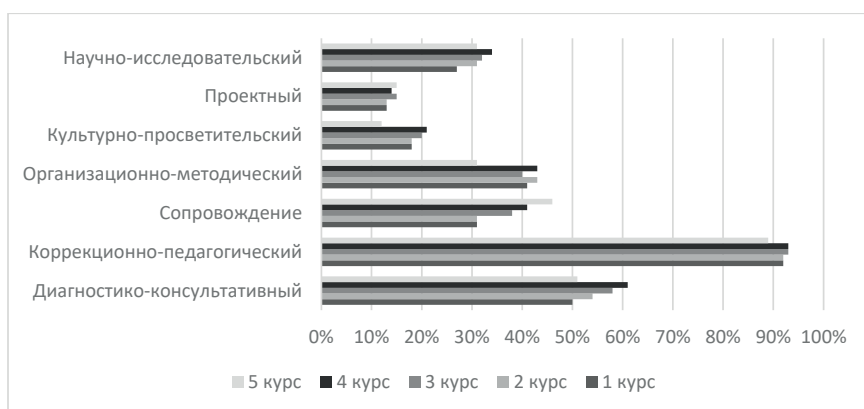


Рисунок 9. Осваиваемые виды профессиональной деятельности, выбор в зависимости от курса обучения

Анализируя качество овладения отдельными трудовыми действиями, респонденты в целом положительно оценивают свою готовность к профессиональной деятельности (Рисунок 10). Однако, несмотря на сформированность представлений о том, что основной задачей педагога-дефектолога является коррекция нарушений развития и реализация образовательной деятельности, только 59% участников опроса считают, что способны разрабатывать и реализовывать программы коррекционно-педагогической работы. При этом они же уверены в своей готовности к организации коррекционно-развивающей образовательной среды (72%). Вместе с тем содержание этих трудовых действий взаимообусловлено и наличие подобных различий указывает на недостаточное или формальное понимание сути трудовых действий дефектолога.

Формулируя возможные трудности при реализации профессиональной деятельности в будущем, значительная часть респондентов отметила риск возникновения проблем в процессе взаимодействия с членами семей обучающихся с ОВЗ. Эти данные соотносятся с ответами о готовности к осуществлению психолого-педагогического сопровождения. В зависимости от профиля образовательной программы только 30–46% студентов указали, что осваивают данный вид деятельности.

Второй по популярности ответ – «недостаточность опыта работы, практики». В ответах студентов указывают, что организации практики и практической направленности освоения профильных дисциплин уделяется мало внимания, существуют проблемы актуализации теоретических знаний (Рисунок 11).

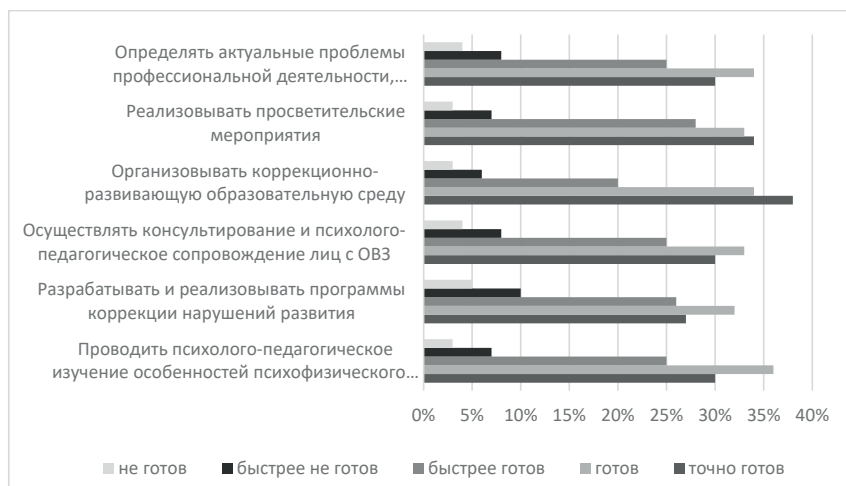


Рисунок 10. Готовность к реализации трудовых действий

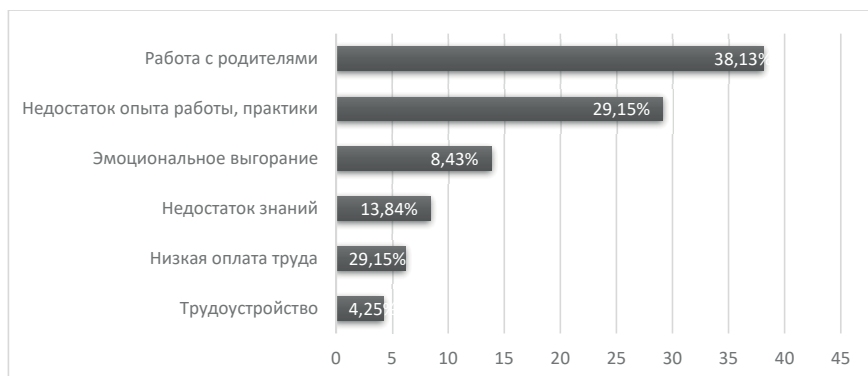


Рисунок 11. Возможные трудности в процессе реализации профессиональной деятельности

Среди участников опроса, которые отметили недостаток практической подготовки, больше половины студентов учатся на 3-5 курсах или осваивают программу очно-заочно/заочно. В ответах они указывают на необходимость включения практической подготовки в образовательную программу с 1 курса, углубления ее содержания за счет освоения вопросов дифференциальной диагностики, работы с родителями, оформления документации.

Контент-анализ полученных ответов дает возможность говорить о непонимании частью обучающихся значения учебной и производственной практики в накоплении профессионального опыта. Практическая подготовка, реализуемая в процессе освоения образовательной программы, не рассматривается студентами в качестве начального этапа накопления опыта трудовых действий. При этом отсутствие профессионального опыта называется одной из основных проблем при поиске работы. Неуверенность в уровне овладения профессиональными умениями и навыками проявляется и в желании иметь после окончания обучения наставника.

Дискуссионные вопросы

Выбор вузами профиля образовательных программ по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» в значительной мере определяется их потенциальной рентабельностью и ориентируется на запрос абитуриентов и родителей. Поэтому абсолютным лидером данного направления является образовательная программа «Логопедия». Эта тенденция носит постоянный характер, что находит свое отражение в результатах статистических обзоров.

Сформировалось разное видение проблемы востребованности дефектологических кадров, решающих конкретные коррекционно-образовательные задачи (олигофренопедагогов, тифлопедагогов и т. д.), со стороны социальных институтов и обучающихся. Стремление организаций высшего образования удовлетворить запрос абитуриентов приводит к диспропорциональному соотношению количества педагогов-дефектологов, готовых работать с представителями разных нозологических групп, что неизбежно отражается на рынке труда и мнении обучающихся, выпускников о возможностях трудоустройства.

Высокий интерес абитуриентов и обучающихся к таким профилям подготовки, как «логопедия», «специальная психология», «дошкольная дефектология» может быть обусловлен большей степенью осведомленности о характере будущей трудовой деятельности, уверенностью в возможности профессионально реализоваться, использовать полученные знания и навыки в личной жизни. При этом ожидания относительно успешности поиска работы являются достаточно низкими, что может свидетельствовать о готовности трудоустроиться не только в государственных организациях, но и в коммерческом секторе, заниматься частной практикой. Такая интерпретация полученных данных дополняется имеющимися в литературе выводами (Plotnikova, 2017) о динамике образа карьеры у студентов педагогических специальностей, согласно которым ясное представление о карьерных возможностях в ряде случаев сочетается с потерей интереса к своей профессии и отрицанием ее перспективности.

Достаточно популярными являются образовательные программы, направленные на подготовку дефектолога широкого профиля или сочетающие несколько профилей. Этот путь выбирают вузы, стремящиеся обеспечить потребности региона и запросы работодателей, особенно в условиях распространения инклюзивного образования. При этом сроки реализации образовательных программ остаются в пределах, регламентируемых ФГОС ВО. Это вызывает беспокойство в отношении качества подготовки выпускников в связи с большим объемом и разнообразием трудовых функций и действий, к которым он должен быть подготовлен.

Чрезвычайно популярными у абитуриентов, особенно относящихся к возрастной группе старше 25 лет, являются программы заочного обучения. Однако именно студенты-заочники чаще других выражают неудовлетворенность качеством организации и содержанием образовательного процесса. Здесь уместно указать на данные исследования (Kremen & Kremen, 2023), которые обнаруживают, что у будущих педагогов, обучающихся заочно, в меньшей степени выражены такие карьерные ценности, как служение, стабильность и интеграция. Очевидно, востребованность заочной формы обучения обусловлена возможностью совмещения трудовой и учебной деятельности, что в свою очередь усиливает прагматические ожидания от образовательного процесса. Вместе с тем от обучающихся-заочников требуется высокий уровень мотивации, осознанности и самоорганизации, которые не могут быть компенсированы за счет организационного и содержательного наполнения образовательной программы.

Поэтому вопрос личностной готовности абитуриента/обучающегося остается актуальным и требует поиска эффективных решений как на этапе поступления, так и в процессе обучения. Это согласуется с опубликованными данными исследований (Hasanova et al., 2022; Deinega, 2021; Magomedova et al., 2022).

Большинство респондентов даже в рамках узкоспециализированного профиля высоко оценивают свою готовность только к двум из семи типов задач: к коррекционно-педагогической и диагностико-консультативной деятельности. Причем при проведении масштабной межвузовской студенческой олимпиады, напротив, получены данные о преобладании дефицитов именно в области консультативной деятельности педагога-дефектолога (Levchenko & Butko, 2024).

Фактически студентами осваиваются отдельные трудовые функции и действия, соотносимые с профессиональным стандартом «Педагог-дефектолог». В значительной мере это связано с возможностью самостоятельного определения разработчиками содержания образовательных программ с ориентацией на отдельные типы задач профессиональной деятельности. Очевидно, что при реализации такого образовательного маршрута не происходит приобретения всего комплекса компетенций, необходимых для качественного коррекционно-педагогического и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ, их семей и иных участников образовательного процесса. Одновременно с этим возникает сомнение в совпадении квалификационных характеристик педагогов-дефектологов, получивших образование в разных вузах Российской Федерации.

Выбор направления «Специальное (дефектологическое) образование» обусловлен сочетанием социально-направленной и личностно-ориентированной позиций обучающихся. Но наличие 30% респондентов, ориентированных на рекомендации родителей и знакомых, а также вынужденное освоение образовательной программы, поскольку на другие профили не хватило баллов, являются факторами, указывающими на недостаточную осознанность и мотивированность профессионального выбора, что связано с риском отказа от работы по профессии даже в случае успешного завершения обучения. Такое положение делает актуальной разработку и реализацию комплекса мероприятий профориентационного характера для старшеклассников и других групп потенциальных абитуриентов.

Практическая составляющая профессиональной подготовки является чрезвычайно значимой для всех участников образовательного процесса. Будущие дефектологи и логопеды выделяют ее в качестве обязательного условия как решения профессиональных задач, так и успешного трудоустройства и конкурентоспособности на рынке труда. Это требует изменения подходов к пониманию «практической ориентированности» образовательных программ; к оценке не столько содержания, сколько средств ее реализации с позиции решения конкретных профессиональных задач; изменения требований к итоговой аттестации, в том числе обсуждения ресурсов междисциплинарного испытания (демонстрационного экзамена) и проектной работы в ходе присвоения квалификации.

Заключение

Представления студентов о профессии «педагог-дефектолог» являются отражением актуальных проблем существующей системы специального (дефектологического) образования, успешная модернизация которой невозможна без участия всех заинтересованных сторон: обучающихся, профессионального сообщества, работодателей и представителей государственных органов, формирующих социальный заказ в области коррекции, образования и воспитания лиц с ограниченными воз-

можностями здоровья. Повышение качества подготовки педагогов-дефектологов может быть реализовано за счет:

1) внедрения единого подхода к определению структуры и содержания образовательных программ (рекомендуемые перечни учебных дисциплин и практик, обязательные требования к профессиональным компетенциям выпускника, минимальный объем образовательной программы, обеспечивающей направленность (профильность) подготовки, с учетом профессионального стандарта «Педагог-дефектолог») – «ядра Специального (дефектологического) образования»;

2) формирования механизма оценки эффективности работы организаций высшего образования по показателю трудоустройства выпускников направления «Специальное (дефектологическое) образование» в государственные организации образования, здравоохранения, социального обеспечения в регионе обучения/проживания;

3) расширения участия представителей работодателей в процессе проектирования, реализации, оценки эффективности образовательных программ;

4) развития программ предпрофессиональной подготовки, адаптационных модулей и дисциплин для обучающихся первого курса, обеспечивающих возможности их личностной готовности, ответственности за результаты освоения профессиональной программы;

5) организации широкой профессиональной дискуссии, направленной на оценку эффективности реализации программ заочного освоения профессии «педагог-дефектолог».

Информация о финансировании

Материал подготовлен в рамках проекта «Научно-методическое обоснование и разработка новых моделей профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в условиях формирования национальной системы высшего образования» по государственному заданию на 2024-25 гг. Номер госрегистрации: 124031800083-6.

Вклад соавторов

Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Список литературы

- Алехина, С. В., Алексеева, М. Н., Агафонова, Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – Т. 16. – № 1. – С. 83–92.
- Алмазова, А. А., Кроткова, А. В. Проектирование новых образовательных программ по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17. – № 2. – С. 256–269. – DOI: 10.26907/esd.17.2.20
- Алмазова, А. А., Кулакова, Е. В. Разработка новых программ подготовки педагогов-дефектологов: опыт, проблемы, поиск решений // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2022. – № 5. – С. 24–33. – DOI: 10.47639/2074-4986_2022_5_24
- Гасанова, С. С. Г., Абдуллаева, М. С., Ибрагимова, Р. Ю. Повышение мотивации студентов-дефектологов в процессе профессиональной подготовки // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 58–60.
- Головниц, Л. А., Жигорева, М. В., Переверзева, М. В. Профессиональная подготовка студентов к работе с детьми с множественными нарушениями развития // Воспитание и об-

- учение детей с нарушениями развития. – 2022. – № 5. – С. 34–45. – DOI: 10.47639/2074-4986_2022_5_34
- Дейнега, Н. В. Взаимосвязь факторов стресса и карьерных ориентаций студентов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2021. – № 3. – С. 116–128. – DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-116-128
- Золоткова, Е. В. Современные тенденции профессиональной подготовки учителя-дефектолога // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии. – 2015. – С. 17–18.
- Кремень, Ф. М., Кремень, С. А. Особенности карьерных ориентаций студентов – будущих педагогов заочной формы обучения // Мир психологии. – 2023. – № 4 (115). – С. 276–285. – DOI: 10.51944/20738528_2023_4_276
- Кроткова, А. В., Микляева, Н. В. Особенности профессионально-личностного становления студентов дефектологического факультета. Сообщение 1 // Дефектология. – 2023. – № 1. – С. 72–80. – DOI: 10.47639/0130-3074_2023_1_72
- Кроткова, А. В., Нурлыгаянов, И. Н. Психолого-педагогические трудности дистанционного освоения образовательных программ по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (Сообщение 1) // Дефектология. – 2020. – № 5. – С. 72–80.
- Левченко, И. Ю., Бутко, Г. А. Инновационный подход к оценке профессиональных компетенций будущих педагогов-дефектологов // Дефектология. – 2024. – № 4. – С. 63–74.
- Лиходедова, Л. Н., Толегенова, Ж. Е. Стрессоустойчивость как профессионально значимое качество личности учителя дефектолога // Sciences of Europe. – 2020. – № 59. – С. 69–72.
- Магомедова, Р. М., Валиева, П. В., Гасанова, С. С. Г. Формирование профессиональной направленности у студентов – будущих дефектологов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 194–197.
- Мироненко, И. А., Роон, М. В. Представления студентов-дефектологов о будущей профессии // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности. – 2018. – С. 1309–1316.
- Назарова, Н. М. Факторы и тенденции развития профессиональной подготовки кадров для системы специального образования в вузах Российской Федерации // Специальное образование. – 2008. – № 11. – С. 5–11.
- Никандрова, Т. С., Нурлыгаянов, И. Н. Особенности мотивационной сферы абитуриентов – будущих бакалавров и магистров специального (дефектологического) образования // Дефектология. – 2019. – № 2. – С. 72–78.
- Никандрова, Т. С., Тушева, Е. С. Трансформации в проектировании содержания обучения студентов-олигофренопедагогов в контексте реконструкции дефектологического образования // Школа будущего. – 2024. – № 3. – С. 172–191. – DOI: 10.55090/19964552_2024_3_172_191
- Нурлыгаянов, И. Н., Сайтханов, А. Ф., Хайртдинова, Л. Ф. Представления о личностно-профессиональных характеристиках учителей-дефектологов, взаимодействующих с семьями слепоглухих детей // Дефектология. – 2019. – № 4. – С. 53–62.
- Плотникова, Н. Н. Динамика образа карьеры студентов педагогических специальностей в процессе профессионального образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23. – № 4. – С. 98–102.
- Приказ Минтруда РФ от 13.03.2023 N 136н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» (зарегистрировано в Минюсте России 14.04.2023 N73027). – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=447408> (дата обращения: 04.10.2024).
- Ручица, Т. С. Профессионально-важные качества педагога-дефектолога глазами студентов первокурсников // Вестник Донецкого педагогического института. – 2018. – № 3. – С. 87–91.
- Сафонова, Т. В., Аслаева, Р. Г., Денискина, В. З. К проблеме формирования готовности педагогов к обеспечению безопасности участников инклюзивного образования при профессиональной подготовке в вузе // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития. – 2019. – С. 209–211.

- Соловьева, Т. А., Алмазова, А. А., Кулакова, Е. В. К проблеме усиления практико-ориентированной подготовки учителей-дефектологов по программам прикладного бакалавриата // Наука и школа. – 2014. – № 4. – С. 145–153.
- Филатова, И. А. Деонтологическая компетентность будущих педагогов-дефектологов // Специальное образование. – 2015. – № 2. – С. 105–115.
- Христолюбова, Л. В. Реализация компетентностного подхода в подготовке бакалавров направления «Специальное (дефектологическое) образование» // Специальное образование. – 2016. – № 4. – С. 50–58.
- Шилова, Е. А., Закрепина, А. В., Стребелева, Е. А. Исследование педагогического контекста диагностической компетенции учителя-дефектолога // Интеграция образования. – 2019. – Т. 23. – № 3 (96). – С. 458–474.
- Bourne, E., McAllister, L., Kenny, B., Short, K. Speech pathologists' perceptions of the impact of student supervision // International Journal of Practice-based Learning in Health and Social Care. – 2020. – Vol. 8. – No. 2. – Pp. 1–15. – DOI: 10.18552/ijpblhsc.v8i2.549
- Felsher, L., Ross, E. The knowledge and attitudes of occupational therapy, physiotherapy and speech-language therapy students, regarding the speech-language therapist's role in the hospital stroke rehabilitation team // South African Journal of Communication Disorders. – 1994. – Vol. 41. – No. 1. – Pp. 49–63. – DOI: 10.4102/sajcd.v41i1.256

References

- Alekhina, S. V., Alekseeva, M. N., & Agafonova, E. L. (2011). Preparedness of Teachers as the Main Factor of Success of the Inclusive Process in Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 16(1), 83–92.
- Almazova, A. A., & Krotkova, A. V. (2022). Designing New Educational Programs in Special Education. *Obrazovaniye i samorazvitiye – Education and Self Development*, 17(2), 256–269. <https://doi.org/10.26907/esd.17.2.20>
- Almazova, A. A., & Kulakova, E. V. (2022). Development of new training programs for special teachers: experience, problems, search for solutions. *Vospitanie I obuchenie detey s narysheniyami razvitya – Upbringing and education of children with developmental disabilities*, 5, 24–33. https://doi.org/10.47639/2074-4986_2022_5_24
- Bourne, E., McAllister, L., Kenny, B., & Short, K. (2020). Speech Pathologists' Perceptions of the Impact of Student Supervision. *International Journal of Practice-Based Learning in Health and Social Care*, 8(2), 1–15. <https://doi.org/10.18552/ijpblhsc.v8i2.549>
- Deinega, N. V. (2021). The relationship of stress factors and students' career orientations. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psichologicheskiye nayki – Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 3, 116–128. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2021-3-116-128>
- Felsher, L., & Ross, E. (1994). The knowledge and attitudes of occupational therapy, physiotherapy and speech-language therapy students, regarding the speech-language therapist's role in the hospital stroke rehabilitation team. *South African Journal of Communication Disorders*, 41(1), 49–63. <https://doi.org/10.4102/sajcd.v41i1.256>
- Filatova, I. A. (2015). Deontological competence of future teachers-defectologists. *Spetsyalnoe obrazovanie – Special education*, 2, 105–115.
- Golovchits, L. A., Zhigoreva, M. V., & Pereverzeva, M. V. (2022). Professional preparation of students to work with children with multiple developmental disorders. *Vospitaniye i obucheniye detey s narysheniyami razvitya – Upbringing and education of children with developmental disabilities*, 5, 34–45. https://doi.org/10.47639/2074-4986_2022_5_34
- Hasanova, S., Abdullayeva, M. S., & Ibragimova, R. Y. (2022). Increasing the motivation of students of speech pathologists in the process of professional training. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern teacher education*, (74-3), 58–60.
- Khristolyubova, L. V. (2016). Realization of competence approach in training bachelors in the field "Special (defectological) education". *Spetsyalnoe obrazovanie – Special education*, 4, 50–58.
- Kremen, F. M., & Kremen, S. A. (2023). Features of career orientations of students – future teachers of correspondence education. *Mir psichologii – The world of psychology*, 4 (115), 276–285. https://doi.org/10.51944/20738528_2023_4_276

- Krotkova, A. V., & Miklyaeva, N. V. (2023). Features of professional and personal development of students of the Faculty of Defectology. Message 1. *Defectologia – Defectology*, 1, 72–80. https://doi.org/10.47639/0130-3074_2023_1_72
- Krotkova, A. V., & Nurlygayanov, I. N. (2020). Psychological and pedagogical difficulties of distance learning of educational programs in the field of training "Special (defectological) education" (Message 1). *Defectologia – Defectology*, 5, 72–80.
- Levchenko, I. Yu., & Butko, G. A. (2024). Innovative approach to the assessment of professional competencies of future teachers-defectologists. *Defectologia – Defectology*, 4, 63–74.
- Likhodedova, L. N., & Tolegenova, Z. E. (2020). Resistance to stress as a professionally significant personality trait of a teacher of a defectologist. *Sciences of Europe*, 59, 69–72.
- Magomedova, R. M., Valieva, P. V., & Hasanova, S. (2022). Formation of professional orientation among students-future defectologists. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of Modern Teacher Education*, 74-3, 194–197.
- Ministry of Labor of the Russian Federation. (2023). "On approval of the professional standard "Teacher-defectologist", Order No. 136n, 13th March (registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on April 14, 2023, No. 73027). <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=447408>
- Mironenko, I. A., & Roon, M. V. (2018). Representations of students-defectologists about the future profession. *Psikhologia cheloveka kak subekta poznaniya, obsheniya i deyatel'nosti – Psychology of man as a subject of cognition, communication and activity*, 1309–1316.
- Nazarova, N. M. (2008). Factors and trends in the development of professional training for the special education system in higher education institutions of the Russian Federation. *Spetsialnoe obrazovanie – Special Education*, 11, 5–11.
- Nikandrova, T. S., & Nurlygayanov, I. N. (2019). Features of the motivational sphere of applicants-future bachelors and masters of special (defectological) education. *Defectologia – Defectology*, 2, 72–78.
- Nikandrova, T. S., & Tusheva, E. S. (2024). Transformations in the design of educational content for oligophrenopedagogical students in the context of reconstruction of defectology education. *Shkola budushhego – School of the Future*, 3, 172–191. https://doi.org/10.55090/19964552_2024_3_172_191
- Nurlygayanov, I. N., Saytkhanov, A. F., & Hayrtdinova, L. F. (2019). Expositions of Personal and Professional Qualities of Special Education Teachers working with Deaf & Blind Children's Families. *Defectologia – Defectology*, 4, 53–62.
- Plotnikova, N. N. (2017). The dynamics of the career image of students of pedagogical specialties in the process of professional education. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psichologia. Sotciokinetika – Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 23(4), 98–102.
- Ruchitsa, T. S. (2018). Professionally important qualities of a teacher-defectologist through the eyes of first-year students. *Vestnik Donetskogo pedagogicheskogo instituta – Bulletin of the Donetsk Pedagogical Institute*, 3, 87–91.
- Safonova, T. V., Aslayeva, R. G., & Deniskina, V. Z. (2019). To the problem of formation of teachers' readiness to ensure the safety of participants in inclusive education during professional training at the university. *Psichologicheski bezopasnaya obrazovatel'naya sreda: problemy proektirovaniya i perspektivy razvitiya – Psychologically safe educational environment: design problems and development prospects*, 209–211.
- Shilova, E. A., Zakrepina, A. V., & Strebleva, E. A. (2019). Study of the Pedagogical Context of the Diagnostic Competence of Special Education Teachers/Rehabilitators. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of education*, 23(3 (96)), 458–474.
- Solovyeva, T. A., Almazova, A. A., & Kulakova, E. V. (2014). About the strengthening of practice-oriented resource teachers training on applied bachelor degree programs. *Nauka i shkola – Science and School*, 4, 145–153.
- Zolotkova, E. V. (2015). Modern trends in the professional training of teachers-defectologists. *Actualniye problemi korrekcionnoy pedagogiki i spetsialnoy psikhologii – Actual problems of correctional pedagogy and special psychology*, 17–18.

УДК 37.015.3

Влияние бытового искусственного интеллекта на детско-родительские отношения

Юлия В. Андреева¹, Лилия Р. Фахрутдинова², Резида В. Даутова³,
Дарья А. Телегузова⁴

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: andreevsemen@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0689-7760>

² Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: liliarf@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3914-4661>

³ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: RVagiz@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0125-8727>

⁴ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: chukarina95@inbox.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5045-6925>

DOI: 10.26907/esd.20.2.08

EDN: UDWYZM

Дата поступления: 1 марта 2025; Дата принятия в печать: 30 апреля 2025

Аннотация

Исследование посвящено проблеме влияния новых цифровых технологий, искусственного интеллекта на сознание пользователя. Искусственный интеллект уже включен на бытовом уровне в семейные системы, но остается феноменом, плохо изученным в психологии развития, психологии личности и педагогике. Необходимо, в частности, понять, как влияет бытовой искусственный интеллект на развитие индивидуального сознания ребенка, на детско-родительские отношения. Цель исследования: изучить синергетические эффекты взаимоотношений нейросетей и индивидуального и группового сознания в семейных системах. В ходе эксперимента было отмечено включение цифрового помощника в семейное пространство и получение эмоционального отклика на процесс взаимодействия. Исследование показало, что нейросети стали все более интенсивно включаться в родительские холоны, детско-родительские подсистемы молодых семей. Сейчас семейные системы находятся в ситуации адаптации к новому пользовательскому опыту. Новизна и практическая значимость: отмечено снижение родительского авторитета и ослабление его влияния на аффективную сферу детей в связи с тем, что «нейроняня» обладает способностью персонализации контента и функциями распознавания эмоций.

Ключевые слова: искусственный интеллект, молодая семья, детско-родительские отношения, переживание, саморазвитие сознания личности.

Phenomena of influence of household artificial intelligence on child-parent relations in the family space

Yulia Andreeva¹, Lilia Fakhrutdinova², Rezida Dautova³, Daria Teleguzova⁴

¹ Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: andreevsemen@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0689-7760>

² Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: liliarf@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3914-4661>

³ Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: RVagiz@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0125-8727>

⁴ Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: chukarina95@inbox.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5045-6925>

DOI: 10.26907/esd.20.2.08

EDN: UDWYZM

Submitted: 1 March 2025; Accepted: 30 April 2025

Abstract

The research is devoted to the problem of the influence of new digital technologies, artificial intelligence on the user's consciousness. Artificial intelligence is already included at the household level in family systems, but it remains a phenomenon poorly understood in developmental psychology, personality psychology and pedagogy. It is necessary, in particular, to understand how household artificial intelligence affects the development of the child's individual consciousness and child-parent relations. Purpose of the research: to study the synergetic effects of the relationship between neural networks and individual and group consciousness in family systems. The experiment observed the inclusion of the digital assistant in the family space and obtaining an emotional response to the interaction process. The research showed that neural networks became more and more intensively included in parental holons, child-parental subsystems of young families. Now family systems are in a situation of adaptation to the new user experience. Novelty and practical significance: the decrease of parental authority and weakening of its influence on the affective sphere of children due to the fact that the "neural nanny" has the ability to personalise content and emotion recognition functions.

Keywords: artificial intelligence, young family, child-parent relations, experience, self-development of consciousness of person.

Введение

Начало XXI века войдет в историю человечества как цифровой этап развития цивилизации, период диффузии и расширения границ времени и пространства (диахромность и диатопность метамира). Важнейшим событием перехода к цифровому миру стало вхождение искусственного интеллекта в жизненное пространство человека. AI в виде «умной колонки», говорящего ассистента все чаще используется не только в профессиональной деятельности, но и в быту и семье, выполняя функции воспитания и обучения детей. Ситуация субъект-объектного взаимодействия, взаимного обучения, коадаптации создает немало парадоксов, феноменов, многие из которых пока не нашли научного осмысления. Между тем темпы «за-

хвата» искусственным интеллектом жизненного пространства современной семьи весьма динамичны. В 2008 г. появились первые голосовые помощники в смартфонах и айфонах как виртуальные ассистенты. В 2011 г. стартовали мировые продажи Apple с встроенной нейросетью Siri (с голосом Сьюзан Беннетт), в 2014 г. Microsoft представил Cortana, а Amazon – Alexa. Буквально через год российские компании объявили о появлении цифровых виртуальных «образах» Алисы, Маруси и Олега. Приятный, мягкий голос Алисы принадлежит актрисе дубляжа Татьяне Шитовой, озвучившей большинство героинь Скарлетт Йоханссон, и позитивно оценен русскими пользователями. По заявлению руководства компании «Яндекс», 7 миллионов «умных колонок» к 2024 г. стали частью семейного пространства жителей страны. В мировом масштабе интеграция нейросетей в семейное пространство идет еще более стремительными темпами. Таким образом, можно сделать предположение, что бум проникновения нейросетей в бытовое пространство российских семей еще впереди, тем более что молодое поколение граждан позитивнее воспринимает технические нововведения, чем старшее поколение.

К 2023 г. уже более 15 % семей в России стали использовать в домашнем пространстве голосовой помощник, часто передавая ему функции няни, делегируя выполнение действий, которые в доцифровую эпоху выполняли родители: рассказать сказку, спеть колыбельную песню, помочь сделать уроки, проверить выполнение режима дня и пр. Таким образом, именно при взаимодействии с цифровым ассистентом у тысячи российских детей происходит первый этап цифровой социализации, формируется опыт контакта с нейросетью, и на основе эмоционального и когнитивного отклика на стандартные алгоритмы коммуникации формируется опыт и закрепляются паттерны поведения. Психологический механизм закрепления, встраивания, усвоения данного опыта в структуры сознания, субъектности, личности через актуализацию циклов переживания ситуации взаимодействия человека с ИИ может помочь раскрыть глубинные процессы влияния данных отношений с цифровым миром на саморазвитие субъекта в пространстве еще не исследованных коммуникаций (Fakhrutdinova, 2010).

Выработка оптимальных алгоритмов «общения» с нейросетью, не наносящих вред интеллектуальному и эмоциональному созреванию ребенка, является необходимым условием его медиабезопасности (Dautova & Belousov, 2023), а также важным этапом формирования защитных адаптационных механизмов, настройки в процессе более широкого использования нейросетей и активного вхождения в цифровую вселенную.

Обзор литературы

Группа авторов Казанского федерального университета с 2005 г. исследует процесс цифровой социализации как адаптации и коадаптации личности и цифрового мира, исследуя данный процесс в разных сферах профессиональной реализации и жизнедеятельности человека (Andreeva et al., 2024; Andreeva et al., 2023).

Принципы работы нейросети Алисы, все чаще используемой в роли нейроняни и собеседника в семейном пространстве, построены на алгоритмах распознавания речи (ASR), которые аудиосигнал преобразует в текстовое представление запроса. Понимание сленга и «простых» высказываний (обработка естественного языка – NLU) позволяет расшифровать запрос по смыслу и намерению пользователя. Принцип генерации ответа позволяет Алисе выбрать один из многих вариантов – так построено машинное обучение на больших объемах текстовых данных. Еще более уникальным является синтез речи: передача сигнала в понятной для человека аудиальной, «знаковой» системе (нейросетевые модели синтеза речи – TTS).

Нейрония современного поколения способна обучаться, понимать сложные контексты, интерпретировать неоднозначные фразы и генерировать естественные ответы. Алиса (или Маруся) – самый быстрый «ученик» в семье, поскольку обучение и адаптация к семейным нормам позволяют ей совершенствоваться как языковые навыки, так и способность понимать запросы. Умная колонка не только занимает видное место в пространстве дома, но и становится частью семейной коммуникации. Насколько эта ситуация безопасна для пользователей?

И. М. Дзялошинский обозначил три позиции дискурса по проблеме гуманности и безопасности ИИ: первая группа специалистов собирает доказательства того, что новая технология сделает человека свободнее, вторая – убеждает в обратном, указывая на то, что ИИ усилит разобщенность и социальное неравенство, третьи участники диалога полагают, что «любая технология нейтральна» и все зависит от того, в чьих она руках. Есть и четвертая группа, которая «напоминает о том, что ИИ вполне в состоянии манипулировать людьми и влиять на выбор человека» (Dzyaloshinsky, 2022, p. 23).

В научном дискурсе появляется все больше исследований о негативном влиянии нейросетей на жизнь человека. В частности, прогнозируется все более широкое применение нейросетей в пространстве «умных городов», что приведет к изменению в когнитивных процессах ориентирования, в стиле и этике социальной коммуникации (He & Chen, 2024).

В ряде междисциплинарных исследований, в частности в работах Н. Д. Доу и К. Дойя, рассматриваются алгоритмы взаимного обучения человека и искусственного интеллекта (машинного обучения), делается попытка провести аналогии, найти общие стратегии развития личности и прообразы новой «квазиличности» (Daw & Doya, 2006). Несмотря на то что в научных исследованиях не получила достаточного отражения проблематика адаптации ребенка к исследуемой ситуации и особенностей его взаимодействия с «цифровой няней», в 2021 г. было опубликовано исследование, обосновывающее важность участия родителей в цифровой социализации детей в ситуации контакта с нейросетью. Исследования показали, что именно авторитетный взрослый способен минимизировать негативные последствия данной коммуникации, эмоционально поддержать ребенка, разъясняя и комментируя ответы цифрового коммуникатора. Исследование феномена «родительского посредничества» было проведено в виде опросов 300 участников и показало, что дети используют нейросети для обучения более эффективно, умеют лучше ими управлять и давать критическую оценку полученным «цифровым знаниям», если коммуникация происходит с участием родителей (Bharadwaj et al., 2021).

Использование нейросети в обучении, воспитании детей не может не затрагивать этических аспектов, ведь речь идет о становлении личности и получении эмоционального опыта. Исследования показывают, что длительное использование «социальных роботов» может негативно сказаться на способности к эмпатии и 4 психоэмоциональном развитии ребенка. Ученые отмечают, что краткосрочное воздействие на ребенка сложных цифровых персонажей носит позитивный характер, но при длительном их взаимодействии развиваются гораздо более сложные и негативные процессы. Так выявляется необходимость лонгитюдных исследований. «Therefore, there is a need for studies investigating the effects on children's social and emotional development of long-term regular and consistent communication with robots of various designs and in different situations» (Pashevich, 2022, p. 579).

Гипотеза исследования

Все более активное участие нейросети в воспитании детей и её присутствие в семейном пространстве формируют ранний навык коммуникации (аудирования) с ИИ, влияют на развитие его сознания и самостоятельности, формируя опыт приспособления и коадаптации с ИИ. Активное включение «умной цифры» в среду обитания и развития ребенка приводит к снижению у него уровня тревоги и новизны (характеризующих контроль и психологическую защиту), следовательно, в процессе взаимодействия с цифровой няней происходит развитие спонтанных коадаптационных стратегий, взаимное развитие нейросети и человека.

В. Дильтей писал, что психологические науки, изучая особенности взаимодействия личности с миром, всегда имеют дело с принципиально новым качеством психической реальности, требующей новых научных методов исследования, и переживание представляет собой единственный вход в данную реальность. Л. С. Выготский (Vygotsky, 2019), С. Л. Рубинштейн (Rubinstein, 1983) описывали первичную природу переживания как возможность понимания психической деятельности через исследование переживания психических явлений (Dilthey, 2002). Л. Р. Фахрутдинова (Fakhrutdinova, 2011) описала механизм саморазвития сознания через переживание впечатления. Исследования Fakhrutdinova & Sabirov (2017) интересны тем, что можно провести аналогичные исследования через характеристики переживания ситуации общения с ИИ, а затем понять дизайн, систему влияния ИИ на развитие сознания, личности ребенка, находящегося в длительном общении с искусственным интеллектом. Ранее были проведены исследования переживания детьми ситуации общения в учебной деятельности, в детско-родительских отношениях (Fakhrutdinova, 2010). Сравнение того, как развиваются сознание и личность детей в живом общении и в общении с ИИ, позволит выявить латентные закономерности этих процессов. Кроме того, взаимодействие ребенка с ИИ происходит в контексте семейной системы. Став частью семейных отношений, будучи включенным в них, ИИ оказывает гораздо более многомерное, многоплановое влияние на развитие ребенка, чем это можно предположить вне системного подхода теории семейных систем (Zmanovskaya, 2017; Varga & Khamitova, 2005).

Данный процесс можно объяснить через психологический механизм саморазвития сознания, субъектности, личности через переживание впечатлений, возникающих в процессе взаимодействия с ИИ. Так, можно рассматривать циклы развития переживания через протостабильную стадию, далее через стадию рекристаллизации к стадии формирования новых способов переживания ситуации коммуникации с ИИ, проявляющихся в развитии структур сознания (новые значения и смыслы, новые способы мировосприятия, миропонимания и др.), в формировании новых структур субъектности и личности (новые способы и качество саморегуляции, саморазвития, самоотношения, изменение ценностно-мотивационного ядра и др.) (Vygotsky, 2019). Взаимодействие с ИИ являет принципиально новую психическую реальность, требующую нестандартных подходов, и психологический механизм переживания впечатления коммуникации с ИИ, «прорабатывающий» данные аффективно-когнитивные продукты коммуникации с ИИ в системном комплексе иррационально взаимодействующих психологических систем переживания и рефлексии, позволяет выявить глубинные эффекты и закономерности столь актуальных для современного человечества взаимоотношений с искусственным интеллектом (Rubinstein, 1989). Наши исследования показали потенциал применения исследовательских технологий теории переживания в осмыслении воздействия семейных, детско-родительских, супружеских отношений на развитие индивидуальности членов семейных систем (Fakhrutdinova, 2010).

Изучение переживания ситуации взаимоотношений с ИИ поможет понять перспективы развития человечества в результате активного соседства и взаимодействия с искусственным интеллектом.

Методы исследования

В статье использованы общенаучные методы: анализ и синтез при обосновании эксперимента и при теоретическом обзоре. Также применены эмпирические методы в ходе проведения социально-психологических исследований, в частности методы экспертного интервью (качественного эксперимента), глубинного интервью, беседы и опроса. Также в статье приведены данные парсинга, моделирования и прогнозирования с помощью нейросети (чат GPT4).

Испытуемые

В исследовании участвовало 49 человек, из которых 33 человека являются членами 10 семей, проживающих в г. Казани; из них 12 родителей (мужчины и женщины в возрасте от 27 до 38 лет) и 21 ребенок (мальчики и девочки, возраст от 4 до 14 лет). Отдельно 15 человек в возрасте от 4 до 13 лет приняли участие в глубинном интервью по определению влияния цифровой няни на психический статус. Исследуемые семьи включали количество детей не менее 2 в возрасте от 7 до 14 лет и применяли цифровую няню Алиса (и/или Маруся). Семьи характеризовались устойчивой, позитивной, развивающей (поддерживающей) атмосферой в детско-родительских отношениях.

Процедура исследования

С участниками заключалось письменное соглашение на участие в эксперименте на условиях анонимности (неиспользование в публикации) личных данных. Беседы-интервью проходили под аудиозаписью и транскрибировались. Условием участия в эксперименте было использование цифровой няни «Алиса» или ее аналога не менее года в семейном пространстве и в воспитании, обучении детей. Беседы с детьми проводились исключительно в присутствии родителей. Родителям были предложены следующие вопросы:

1. Какие вы видите преимущества использования «умной колонки» при обучении, воспитании детей?
2. Какие вы наблюдали ограничения в использовании «умной колонки»?
3. Изменилось ли, на ваш взгляд, поведение детей, стиль общения в семье, распорядок дня, традиции?

Детям, участвующим в эксперименте, были заданы такие вопросы:

1. Нравится ли вам взаимодействовать с «Алисой» (или ее аналогом)?
2. Какой вид общения вам больше нравится («чтение вслух», обучение, беседа).
3. Представьте, «Алиса» дала ответ, который не совпадает с ответом родителей.

Какое мнение вы посчитаете более правильным?

Также был применен метод глубинного интервью, использованный при общении с детьми в рамках нашего исследования.

Результаты исследования

Выявлено, что нейросеть (чат GPT4), прогнозируя возможное будущее взаимодействия бытового AI и ребенка, указывает на развитие таких параметров (феноменов) коммуникации:

1. Персонализация и адаптация окружения. (Нейросети используются для создания персонализированных рекомендаций, что может настраивать среду обитания).

2. Изменение восприятия пространства.
3. Автоматизация и оптимизация пространства (планирование маршрутов, управление ресурсами, распознавание объектов).
4. Социальные изменения.

Таким образом, настройки цифрового ассистента создают иллюзию «понимания» особенностей пользователя, иллюзию адресности, что может привести к иллюзии интерсубъектности, диалогичности коммуникации и, как следствие, к повышению статуса влияния нейросети на процесс воспитания и обучения ребенка. Изменение границ пространства для ребенка особенно важно: это навык ориентации в человеческой системе координат и основа психической нормы. Стандартизация и алгоритмы мышления, которые становятся цифровой нормой, конфликтуют с природной потребностью человека в спонтанном, ассоциативно-творческом мышлении. Но самое важное, что нейросети все больше влияют на социальные связи, динамику взаимодействий в семье.

В ходе исследования был применен *метод опроса*, в нем приняли участие 49 респондентов, из них 53 % – дети, остальные – родители, среди которых почти 10 % – отцы. По результатам исследования было установлено, что более 70 % респондентов используют станцию достаточно продолжительный период (Рисунок 1).

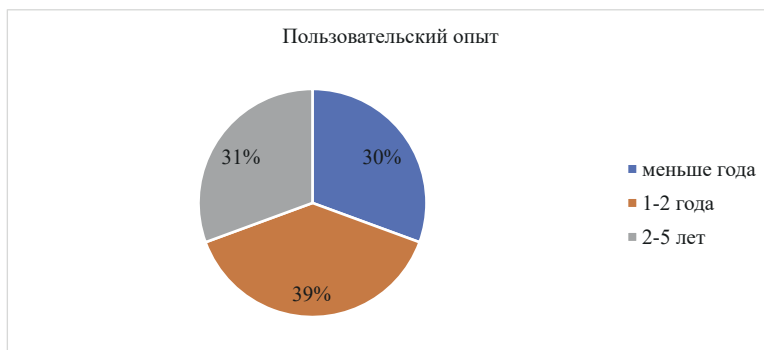


Рисунок 1. *Время применения пользователями бытового искусственного интеллекта в качестве цифровой няни*

Из Рисунка 1 видно, что 70 процентов испытуемых находятся в контакте с искусственным интеллектом на протяжении многих лет, и когда речь идет о детях с 4 лет, то данный факт отражает длительное и систематическое влияние цифровых технологий на детское сознание, формирование психики ребенка под воздействием посторонних для данной семьи сил, структур, установок и ценностей, несущих неизвестные последствия, поскольку содержание происходящих процессов не было подвергнуто компетентной, профессиональной, научной рефлексии.

Рисунок 2 отражает интенсивность взаимодействия с цифровыми технологиями в течение дня. Данное устройство применяют для личного и группового (семейного) пользования.

Из Рисунка 2 видно, что 33 % испытуемых находятся под воздействием бытового искусственного интеллекта по несколько часов в день. Учитывая, что человек бодрствует примерно 16 часов, треть испытуемых значительную часть времени проводит под воздействием недостаточно исследованных технологий, намерения создателей которых неизвестны широкой общественности. Данный факт заставляет опасаться последствий психологического воздействия бытового искусственного интеллекта на неокрепшее и только формирующееся сознание детей. Особенно это

тревожно, если ребенок остается наедине с подобными цифровыми технологиями: известны факты, когда искусственный бытовой интеллект подталкивал детей засунуть пальцы в электрическую розетку.

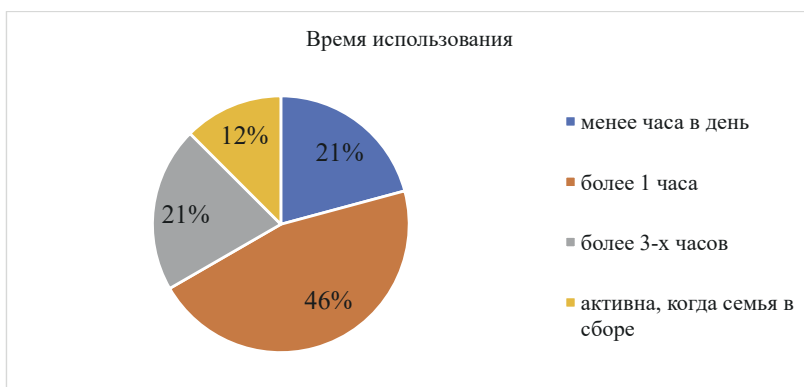


Рисунок 2. *Время взаимодействия с бытовым искусственным интеллектом в течение дня*

На Рисунке 3 отражены детерминационные факторы применения бытового искусственного интеллекта в процессе воспитания детей. В основном респондентов привлекает возможность развлечения, например поиск и прослушивание любимой музыки (89,8 %) и поддержание беседы. Кроме того, отмечаются положительные эффекты в качестве бытового помощника (20,4 %). Но, помимо развлекательного контента, часть респондентов отмечают ее воспитательные функции – возможность выбора аудиосказок и рассказов, поучительных историй для детей, проверки домашнего задания и прочее.

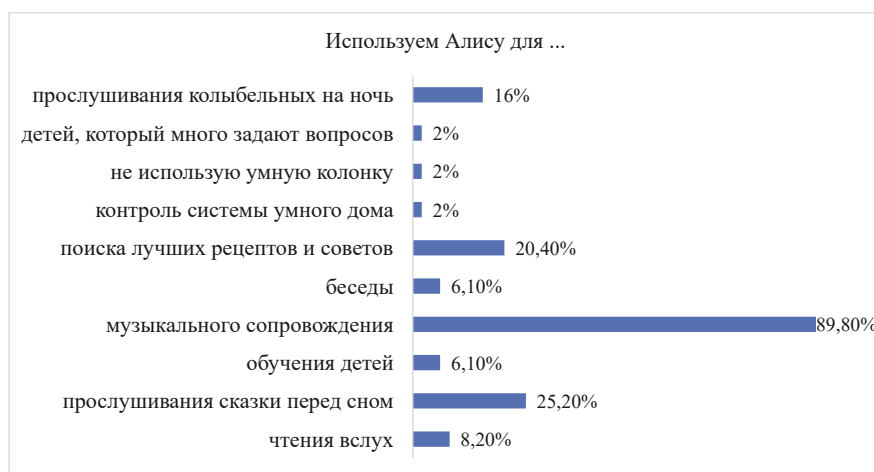


Рисунок 3. *Детерминация применения пользователями бытового искусственного интеллекта в качестве цифровой няни*

Для более детальной картины в ходе исследования был применен *качественный метод* – *метод интервью*, который показал, что во всех семьях сложились

определенные традиции взаимодействия со «станцией». Так, в большинстве семей (8 из 9) ее используют для воспитательных и обучающих контактов с детьми, дети опрошенных отдают приоритет обучающей коммуникации и беседе.

Приведем мнения участников интервью: «Станция может выступать инструментом прослушивания историй, источником знаний», «младшая дочь часто использует Алису, чтобы быстро найти ролик про то, как рисовать правильно или приготовить вкусненькое на кухне», «сын играет с ней в обучающие игры, Алиса напоминает ему, когда идти на тренировку». «Любим всей семьей полежать, послушать Алисины сказки. Но пока они все равно любят, когда их читаю я, мама. Алиса пока не смогла заменить живое чтение».

Однако практически все опрошенные дети (более 70 %) отметили, что будут доверять мнению скорее цифрового помощника, чем родителей. Так был отмечен феномен снижения или временной утраты родительского авторитета.

Во многих семьях за годы пользования станцией (или приставкой, или Алисой на компьютере) сформировались свои традиции: встречать день с Алисой, попросить ее включить утреннюю музыку, пообщаться за завтраком о погоде. «Каждое утро, когда мы садимся завтракать, я прошу Алису включить «Музыку для утра», она включает веселые песни, которые поднимают настроение и формируют эмоциональный тон дня». «С Алисой стало очень просто включать музыку. Пополнился плейлист. Когда мы делаем совместные дела, музыка нас, можно сказать, объединяет».

Несмотря на позитивный отклик, есть родители (15 %), которые настороженно относятся к ежедневной практике использования ребенком «умной колонки». Они считают, что Алиса может приучить их детей к использованию нейросети в решении любых интеллектуальных задач, в том числе и вполне посильных, входящих в школьные программы. 5 % взрослых принципиально ограничивают своих детей-школьников в общении с какими-либо нейропомощниками.

Приведем некоторые мнения полностью: «В целом, это еще один гаджет. Возможно, она (Алиса) даже мешает мне. Потому что младший ребенок может запросить у нее ответ на какой-то вопрос, так как поленится искать его самостоятельно. А ответы Алисы очень часто бывают ограниченными, на мой взгляд. Мне не нравится, что ребенок может долго с ней зависать, слушать часами сказки. Еще одна причина: набор произведений, которые предлагаются Алисой, ограниченный и порой довольно спорный. Получается, мой ребенок слушает одни и те же произведения, некоторые из которых с литературной точки зрения мне совершенно не нравятся». «Из общения с Алисой вижу минус в том, что ребенок вместо общения с людьми начинает общаться с ней – нейросетью, которая далека от совершенства. И развитие ребенка может затормозиться или пойти не туда. У ребенка постоянно формируется картина мира, поэтому очень важен, мне кажется, опыт общения с людьми, у которых разные эмоции и разное поведение. Кроме того, Алиса не очень понимает речь маленьких детей, пока не выговариваются некоторые звуки...»

Метод глубинного интервью также показал, что отношение к Алисе (или к ее аналогу Марусе) и, соответственно, общение с ней у представителей разного возраста отличается. Дети дошкольного возраста и начальных классов охотно играют с ней и балуются: «Играем в «Угадай мелодию», «просим Алису полаять как собака, помычать как корова, покукарекать как петух», «ставим ей трудные задачи, например, посчитать от 100 по-китайски». В семьях, где гаджетов много, устраиваются срежессированные детьми «батлы» нейропомощников: «сначала я задала вопрос Алисе, ее ответ подхватила Алиса на компьютере – было очень весело слушать, как они друг с другом общаются».

В семьях, где количество детей колеблется от двух до четырех, а возраст – от 4 до 13-14 лет, доверие к ответам нейросети также различно. Чем старше ребенок, тем критичнее он относится к ответам, сгенерированным нейросетью: «Мне задавали подготовить пересказ текста, а книжки не было – выручила Алиса, но потом оказалось, что ее пересказ неполный», «С Алисой хорошо решать примеры по математике, а вот по другим предметам я верю Алисе, но потом еще раз где-нибудь загляну, чтобы проверить ее ответ», «С Алисой можно решать примеры, но изложение с ней писать нельзя – учительница это сразу видит», «Иногда ответ Алисы отличается от ответа родителей, тогда звоню бабушке», «Родителям доверяю больше, потому что голос у Алисы не живой» и т. д.

Дети от 12-13 лет чаще всего используют Алису как помощника для формирования плейлиста и прослушивания музыки. В данном случае нейросеть становится средством формирования практики совместного времяпровождения под музыку.

Родители также высказали мнение о том, что цифровой помощник умеет подстраиваться под эмоциональный стиль и даже речевые особенности собеседника: «Моделирование, копирование стилистики, особенностей конструирования фраз, своей логики». По их мнению, нейросетевые системы («нейроняни») в их семье настраиваются на режим взаимодействия с ребенком с помощью персонализации контента («словно понимает речь ребенка лучше, чем мы, родители») и эмоциональной чувствительности («кажется, что умеет распознавать эмоциональное состояние детей – радость, грусть, усталость и т. д. по голосу»; «слышим подстраивание тона, скорости и манеры общения в зависимости от эмоционального фона»).

Дискуссионные вопросы

Наши исследования развивают и дополняют исследования Dzyaloshinsky (2022): нами выявлены характер, форма и качество психологического присутствия бытового искусственного интеллекта в жизни пользователей в качестве цифровой няни в российских семьях. Выявлено, что данный феномен имеет характер плохо изученного и плохо контролируемого фактора воспитательного воздействия на развитие сознания и психики детей, что может быть угрожающим в условиях современных психологических войн. Работы Daw & Doya (2006) отражают перспективы взаимодействия с искусственным интеллектом, в нашем исследовании положительные стороны данного взаимодействия также выявлены (чтение сказок для детей, прослушивание хорошей музыки и пр.), и овладение данной сферой может быть полезно ребенку. В то же время наше исследование отразило слабые позиции исследуемых родителей, поскольку бытовому искусственному интеллекту удавалось приобрести авторитет выше родительского, что также является очень тревожным фактом. Данные выводы подтверждаются исследованиями Bharadwaj et al. (2021): новые цифровые технологии являются вызовом для института семьи, и к данным вызовам надо готовиться, включая специальное образование и подготовку родителей к воспитанию детей в присутствии бытового искусственного интеллекта в качестве цифровой няни. Искусственный интеллект стал частью семейных систем, но его влияние на семейные отношения на данный момент исследованы недостаточно. Семейная система обладает гомеостатическими механизмами (Eidemiller & Yustickis, 2008), и стремительное распространение бытового ИИ, заменяющего родительские функции, в том числе формирование ценностей и норм семьи, позволяет предположить дестабилизацию детско-родительских подсистем семьи как единой системы. Возможно, данный эффект доверчивого принятия ИИ в детско-родительскую подсистему отражает последствия психологического феномена «разлучения» (Bowlby, 1958). Возможно, до тщательного изучения воздействия ИИ на семью, до обеспечения полного контроля за содержанием и формой

общения детей с ИИ – до этого необходимо воздержаться от применения данного информационного продукта без контроля взрослых. Возможности ИИ могут быть применены как средство освоения культуры человечества, но содержание, формы взаимодействия ИИ с детьми должны быть проверены и утверждены уполномоченными государством и обществом органами. Исследования (Rayhan & Rayhan, 2023) показали, что замена живого общения на общение с ИИ способствует развитию чувства одиночества и социальной изоляции. Возможно, дефицит человеческого тепла через механизмы трансгенерационной передачи травматического опыта (Shutcsenberger, 2005) в этот раз предстал в форме замены общения занятых родителей с собственными детьми – на ИИ, который рассматривается как альтернатива живому человеческому общению.

Мы находимся на пороге новой эры, когда цифровые технологии станут играть еще большую роль в развитии ребенка, и важным направлением исследований должно стать изучение влияния бытовых технологий, включенных в пространство семейного взаимодействия, на жизнь людей. Исследование показало, что в России недостаточно представлены научные исследования, разрабатывающие данную проблему. Исследуя включение искусственного интеллекта в семейное пространство, мы рассматриваем ИИ как инструмент, способный облегчить процесс повседневных задач и поддержать процесс обучения детей. Новое явление требует переосмысления традиционных подходов к изучению детского развития и социализации. Освещенные в статье понятия «цифровая няня» и «нейроняня» отражают растущую роль цифровых технологий в жизни подрастающего поколения. Тем самым подчеркивается, что традиционные формы социализации и воспитания все чаще дополняются, а в некоторых случаях и вовсе заменяются цифровыми формами. Приведенная нами статистика открывает важную дискуссию о балансе между применением искусственного интеллекта в воспитании и необходимостью поддержания привычного (традиционного) формата общения между родителями и их детьми.

Заключение

Таким образом, в ходе эксперимента было отмечено включение цифрового помощника в семейное пространство и получение эмоционального отклика на процесс взаимодействия. Включение нейросети в родительско-детские отношения в ряде случаев может вызвать снижение авторитета родителей.

Исследования показали, что нейросети стали частью семейных систем, ИИ стал включаться в родительские холоны, детско-родительские подсистемы, что может иметь очень важные последствия для развития самосознания, личности детей, поскольку данная подсистема является центральной в социальной значимости нуклеарной семьи (формирование нового поколения, будущего человеческого общества). Нейросети включаются во взаимоотношения с детьми, транслируя контент, доступный в информационном поле, а вместе с ним привнося в ситуацию коммуникации ценности, взгляды, описывая реальность и расширяя картину мира. Семейные системы стали более подвержены внешним влияниям, менее защищены от влияния малоизученных фактов, что усиливает высокую актуальность научных исследований в данной области. Применение нейросети в семейном воспитании становится обыденной практикой для молодого поколения россиян, а следовательно, должно стать объектом дальнейших исследований.

Ограничения исследования

Представленное исследование имело ряд ограничений, чаще всего этического характера. В частности, экспериментальные данные собирались в семьях, где отно-

шения могли быть нестабильными, разными по уровню благополучия. В ходе качественных методов исследования (интервью) проведены беседы с детьми в присутствии родителей, что могло несколько исказить ответы. Несомненно, исследование влияния бытового искусственного интеллекта на родительско-детские отношения и саму семейную среду может быть продолжено в рамках широких лонгитюдных экспериментов.

Список литературы

- Андреева, Ю. В., Шакурова, А. Р., Якупова, А. И., Косокина, И. А. Нарративный анализ мотивационных структур гражданской активности студенческой молодежи при создании культурно-просветительских обучающих проектов // Образование и саморазвитие. – 2024. – Т. 19. – № 1. – С. 66–80. – DOI: 10.26907/esd.19.1.06
- Варга, А. Я., Хамитова, И. Ю. Теория семейных систем Мюррея Боуэна // Московский психотерапевтический журнал. – 2005. – № 1. – С. 137–146.
- Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 281 с.
- Даутова, Р. В., Белоусов, Е. Д. Медиаиммунитет как необходимое условие медиабезопасности молодежи в социальных сетях // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 2 (128). – DOI: 10.23670/IRJ.2023.128.20
- Дзялошинский, И. М. Искусственный интеллект: гуманитарная перспектива // Вестник НГУ. Серия: История, филология. – 2022. – Т. 21. – № 6. – С. 20–29. – DOI: 10.25205/1818-7919-2022-21-6-20-29
- Дильтей, В. Описательная психология / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан // История психологии. XX век. – М.: Екатеринбург, 2002. – С. 417–453.
- Змановская, Е. В. Психология семьи: основы супружеского консультирования и семейной психотерапии: учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 378 с.
- Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 485 с.
- Фахрутдинова, Л. Р. Структурно-динамическая организация переживания субъекта // Ученые записки Казанского университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2011. – Т. 153. – № 5. – С. 110–120.
- Шутценбергер, А. А. Синдром предков: Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 256 с.
- Эйдемиллер, Э. Г., Юстицкис, В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.
- Andreeva, J., Vitushkin, A., Kosokina, I., Nizhelskaya, I. Information strategies for preventing destructive behavior of civic activism in criminal youth subculture // E3S Web of Conferences. – 2023. – Vol. 449, 07007. – DOI: 10.1051/e3sconf/202344907007
- Bharadwaj, N. A., Dubé, A. K., Talwar, V., Patitsas, E. How Digital Assistants are used by Families in the Home: A multi-national study of use, interaction, and parental mediation // TMS Proceedings 2021. – 2021. – DOI: 10.1037/tms0000075
- Bowlby, J. The Nature of the Child's Tie to His Mother // International Journal of Psychoanalysis. – 1958. – Vol. 39. – Pp. 350–373.
- Daw, N. D., Doya, K. The computational neurobiology of learning and reward // Current Opinion in Neurobiology. – 2006. – Vol. 16. – No. 2. – Pp. 199–204. – DOI: 10.1016/j.conb.2006.03.006
- Fachrutdinova, L. R., Sabirov, T. N. Cross-Cultural studies of structural and dynamic features of learning experiences among Russian and Chinese teenagers // HELIX. – 2017. – Vol. 8. – No. 1. – Pp. 2527–2530. – DOI: 10.29042/2018-2527-2530
- Fakhrutdinova, L. R. On the Phenomenon of “Perezhivanie” // Journal of Russian & East European Psychology. – 2010. – Vol. 48. – No. 2. – Pp. 31–47. – DOI: 10.2753/RPO1061-0405480203
- He, W., Chen, M. Advancing Urban Life: A Systematic Review of Emerging Technologies and Artificial Intelligence in Urban Design and Planning // Buildings. – 2024. – Vol. 14. – No. 3. – P. 835. – DOI: 10.3390/buildings14030835

- Pashevich, E. Can communication with social robots influence how children develop empathy? Best-evidence synthesis // *AI & Soc.* – 2022. – Vol. 37. – Pp. 579–589. – DOI: 10.1007/s00146-021-01214-z
- Rayhan, S., Rayhan, A. The Psychological Impact of AI: Adapting to a World of Smart Machines // *Discover the world's research, juli.* – 2023. – DOI: 10.13140/RG.2.2.29902.64329/1

References

- Andreeva, J. V., Shakurova, A. R., Yakupova, A. I., & Kosokina, I. A. (2024). Narrative Analysis of Motivational Structures of Students' Civic Activity in the Cultural and Educational Sphere. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and Self Development*, 19(1), 66–80. <https://doi.org/10.26907/esd.19.1.06>
- Andreeva, J., Vitushkin, A., Kosokina, I., & Nizhelskaya, I. (2023) Information strategies for preventing destructive behavior of civic activism in criminal youth subculture. In *E3S Web of Conferences*, 449, 07007. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202344907007>
- Bharadwaj, N. A., Dubé, A. K., Talwar, V., & Patitsas, E. (2021). How Digital Assistants are used by Families in the Home: A multi-national study of use, interaction, and parental mediation. In *TMS Proceedings 2021*. <https://doi.org/10.1037/tms0000075>
- Bowlby, J. (1958). The Nature of the Child's Tie to His Mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350–373.
- Dautova, R. V., & Belousov, Y. D. (2023). Media immunity as a prerequisite for youth media safety in social networks. *Mezhdunarodniy nauchno-issledovatel'skiy jurnal – International Scientific Research Journal*, 2 (128). <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.128.20>
- Daw, N. D., & Doya, K. (2006). The computational neurobiology of learning and reward. *Current Opinion in Neurobiology*, 16(2), 199–204. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2006.03.006>
- Dilthey, V. (2002). Descriptive psychology. In P. Ya. Galperin & A. N. Zhdan (Eds.), *The history of psychology. XX century* (pp. 417–453). Yekaterinburg.
- Dzyaloshinsky, I. M. (2022). Artificial Intelligence: A Humanitarian Perspective. *Vestnik NGU. Seriya: Istoriya, filologiya – Vestnik NSU. Series: History and Philology*, 21(6), 20–29. <https://doi.org/10.25205/1818-7919-2022-21-6-20-29>
- Eidemiller, E. G., & Yustickis, V. (2008). *Psychology and family psychotherapy* (4th ed.). Piter.
- Fachrutdinova, L. R., & Sabirov, T. N. (2017). Cross-Cultural studies of structural and dynamic features of learning experiences among Russian and Chinese teenagers. *HELIX*, 8(1), 2527–2530. <https://doi.org/10.29042/2018-2527-2530>
- Fakhrutdinova, L. R. (2010). On the Phenomenon of “Perezhivanie”. *Journal of Russian & East European Psychology*, 48(2), 31–47. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405480203>
- Fakhrutdinova, L. R. (2011). Structural and Dynamic Organization of a Subject's Emotional Experience. *Uchenie zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya «Gumanitarnye nauki» – Scientific notes of Kazan University. Humanities Series*, 153(5), 110–120.
- He, W., & Chen, M. (2024). Advancing Urban Life: A Systematic Review of Emerging Technologies and Artificial Intelligence in Urban Design and Planning. *Buildings*, 14(3), 835. <https://doi.org/10.3390/buildings14030835>
- Pashevich, E. (2022). Can communication with social robots influence how children develop empathy? Best-evidence synthesis. *AI & Soc.*, 37, 579–589. <https://doi.org/10.1007/s00146-021-01214-z>
- Rayhan, S., & Rayhan, A. (2023). The Psychological Impact of AI: Adapting to a World of Smart Machines. *Discover the world's research, juli.* <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29902.64329/1>
- Rubinstein, S. L. (1989). *Fundamentals of general psychology*. Pedagogika.
- Shutcenberger, A. A. (2005). *Ancestor syndrome: Transgenerational connections, family secrets, anniversary syndrome, transmission of trauma and practical use of the genosociogram*. Izd-vo Instituta psihoterapii.
- Varga, A. Ya., & Khamitova, I. Yu. (2005). Murray Bowen Family Systems Theory // *Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal – Moscow Psychotherapeutic Journal*, 1, 137–146.
- Vygotsky, L. S. (2019). *Psychology of development. Selected works*. Yurait.
- Zmanovskaya, E. V. (2017). *Family psychology: basics of marital counselling and family psychotherapy: A textbook*. INFRA-M.

УДК 37.08

Вопросы оптимизации нагрузки учителя в российских и зарубежных школах

Татьяна Н. Бокова¹, Кристина А. Габеева²

¹ *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

E-mail: bokovatn@mgpu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3173-1928>

² *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

E-mail: gabeeva@mgpu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6727-9489>

DOI: 10.26907/esd.20.2.09

EDN: UVEXLI

Дата поступления: 20 марта 2025; Дата принятия в печать: 18 июня 2025

Аннотация

В статье представлены результаты исследования, посвященного изучению нагрузки учителя в России и за рубежом с целью определения условий для ее оптимизации. В рамках исследования на базе ГАОУ ВО МГПУ был проведен вебинар, в котором приняли участие эксперты, занимающиеся проблемами оптимизации нагрузки учителя в России и в зарубежных странах, представители администрации школ и педагогические работники. Участникам вебинара было предложено пройти анонимный опрос, вопросы которого касались различных аспектов нагрузки учителей (количество учебных часов, объем административной работы, участие в методических и воспитательных мероприятиях), а также возможностей для повышения квалификации и профессионального развития, влияния данных факторов на качество преподавания и психологическое состояние педагогов. Эксперты представили результаты анализа подходов к определению содержания понятия «нагрузка учителя» в разных странах в зависимости от таких факторов, как структура и определение нагрузки, культурные и социальные контексты, финансирование и ресурсы, уровень подготовки и возможности для повышения квалификации учителей, использование технологий. Вебинар стал важной платформой для профессионального обмена мнениями, позволив определить приоритетные направления для дальнейших исследований и практических изменений не только в российской образовательной системе, но и за рубежом. Обзор полученного опыта позволил выделить количественные, качественные, организационные, технологические и психологические условия оптимизации нагрузки учителя.

Ключевые слова: нагрузка учителя, оптимизация, сравнительный анализ, школа.

Issues of Optimizing Teacher Workload in Russian and Foreign Schools

Tatiana Bokova¹, Christine Gabeeva²

¹ Moscow City University, Moscow, Russia

E-mail: bokovatr@mgpu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3173-1928>

² Moscow City University, Moscow, Russia

E-mail: gabeeva@mgpu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6727-9489>

DOI: 10.26907/esd.20.2.09

EDN: UVEXLI

Submitted: 20 March 2025; Accepted: 18 June 2025

Abstract

The article presents the results of a study dedicated to examining the teacher workload in Russia and abroad with the aim of identifying conditions for optimizing this process. As part of the research conducted at Moscow City University of Pedagogy (MGPU), a webinar was held, featuring experts who address the issues of optimizing the distribution of teacher workloads in Russia and foreign countries, as well as school administrators and educational staff. Webinar participants were invited to complete an anonymous survey, with questions related to various aspects of teacher workload (number of lesson hours, volume of administrative work, participation in methodological and educational activities), as well as opportunities for further training and professional development, and the impact of these factors on the quality of teaching and the psychological well-being of educators. Experts presented the results of their analysis of approaches to defining the concept of "teacher workload" across different countries, depending on factors such as the structure and definition of workload, cultural and social contexts, funding and resources, levels of teacher training and opportunities for professional development, and the use of technology. The webinar served as an important platform for professional exchange of views, allowing for the identification of priority areas for further research and practical changes not only in the Russian education system but also abroad. The review of the experience gained enabled the identification of quantitative, qualitative, organizational, technological, and psychological conditions for optimizing the teacher workload.

Keywords: teacher workload, optimization, comparative analysis, school.

Введение

Одним из ключевых факторов, определяющих эффективность образовательного процесса в современной России, является уровень профессиональной компетентности педагогических работников. В российских и зарубежных исследованиях показано, что труд учителя служит одной из значимых детерминант и эмпирической переменной при изучении школьного образования. Именно социальное, психоэмоциональное, экономическое состояние представителей педагогического сообщества оказывает непосредственное влияние не только на индивидуальные успехи учеников, но и на качество образовательной среды в целом (Кагров, 2021). В последние годы наблюдается смещение акцентов в исследовательской деятельности: если ранее внимание ученых было сосредоточено на образовательных достижениях учащихся и анализе состояния образовательной среды, то сегодня растет интерес к качеству и специфике педагогического труда (Bokova et al., 2020). Об этом свидетельствуют данные масштабных российских и международных мониторингов, в которых отдельные блоки вопросов посвящены изучению труда учителя. Эффективная организация работы педагогов не только способствует повышению

качества образования, но и напрямую воздействует на уровень профессиональной удовлетворенности и психологического благополучия педагогических работников (Biboletova et al., 2020; Ivanova & Bokova, 2020).

В России, как и во всем мире, за последние десятилетия в сфере образовательной политики приняты приоритетные действенные меры, направленные на повышение качества педагогического труда и образования в целом. Это отражено в ряде нормативных документов, призванных регулировать объем нагрузки, оплату труда и рабочее время российского педагога, а также в проведении мероприятий, ориентированных на повышение престижа профессии учителя.

К настоящему времени сложились и практические предпосылки для решения данной проблемы: Министерством просвещения России был проведен мониторинг в связи с принятием Федерального закона от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации"». Мониторинг был посвящен вопросам воспитания обучающихся и перехода ряда субъектов Российской Федерации к реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (Federal Law, 2020). Кроме того, выполнено исследование влияния цифровой трансформации образования на увеличение нагрузки школьного учителя, исследовано состояние школьных кадров в русле изменений, происходящих в системе общего образования, Центральным Советом Общероссийского Профсоюза образования разработаны рекомендации по установлению учебной нагрузки учителей и преподавателей и т. д.

Для анализа ключевого понятия «нагрузка учителя» был изучен опыт таких стран, как Российская Федерация, Республика Беларусь, Республика Узбекистан, Республика Сингапур, Китайская Народная Республика, Австрийская Республика, Федеративная Республика Германия, Соединённое Королевство Великобритании и Северной Ирландии, Япония, Французская Республика, Республика Куба и Мексиканские Соединенные Штаты (Tan & Ng, 2005; Miryala & Priya, 2012). Большинство направлений деятельности, реализуемых в сфере образования, нацелено на построение конкурентной системы образования, определяемой в первую очередь индивидуальными способностями учеников и профессиональным уровнем подготовки учителей (Bokova & Tsybaneva, 2024).

Исследуя содержание понятия «нагрузка учителя» в России и других странах, отметим, что в российском законодательстве данное понятие разделяется на два типа (Рисунок 1).

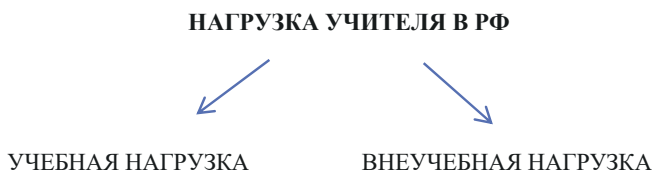


Рисунок 1. Нагрузка учителя в РФ

Учебная (преподавательская, аудиторная) нагрузка включает непосредственное взаимодействие с обучающимися, проведение обучающих занятий, лекций, семинаров и других образовательных мероприятий.

Внеучебная (внеаудиторная) нагрузка включает индивидуальную работу с обучающимися, проверку домашних и контрольных работ, совершенствование образовательного процесса и другие виды деятельности, направленные на улучшение образовательного процесса.

Еще с 1990-х гг. в России под нормированием нагрузки учителя подразумевался процесс регламентации (регулирования) деятельности с помощью установления норм. Г.А. Баллом отмечено, что норму любой деятельности, в том числе педагогической, можно охарактеризовать как социально заданную основу, в рамках которой она строится, при этом различные виды деятельности могут быть нормированы не в одинаковой степени (Ball, 1992). Рассмотрение понятия «норма» применительно к нагрузке учителя на сегодняшний день в наибольшей степени ассоциируется с заданными установками и требованиями, зафиксированными в нормативных документах. В приказе Министерства образования и науки РФ № 1601 «Продолжительность рабочего времени (нормы часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников» от 22 декабря 2014 г. дано определение учебной нагрузки для учителей и преподавателей, для которых норма часов преподавательской работы составляет 18 часов в неделю за ставку заработной платы (Ministry of Education and Science, 2014). В рабочую нагрузку включается не только учебная нагрузка, но и нагрузка, связанная с иными видами работ, которую осуществляет школьный педагог в данной образовательной организации (Рисунок 2): работа с учащимися, внеклассная работа, подготовка к урокам, ведение отчетной документации и т. д.

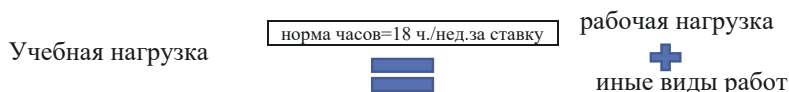


Рисунок 2. Определение учебной нагрузки в РФ

Нормы учебной нагрузки для различных категорий педагогов установлены тем же приказом. В данном документе рассматривается продолжительность нагрузки для педагогических работников, установленная исходя из сокращенной продолжительности рабочего времени не более 36 часов в неделю (Ministry of Education and Science, 2014).

Объем учебной нагрузки указывается в трудовом договоре и включает следующие составляющие: трудовая функция (должность в соответствии с номенклатурой должностей для педагогических работников), режим рабочего времени, ежегодный основной продленный оплачиваемый отпуск (Рисунок 3).

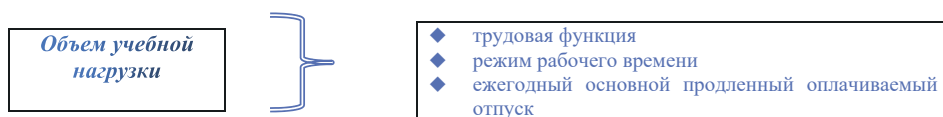


Рисунок 3. Объем учебной нагрузки

Изменение объема нагрузки возможно только на основании письменного соглашения сторон, за исключением случаев уменьшения часов в учебном плане. Работодатель обязан уведомить сотрудников о любых изменениях в рабочей нагрузке не менее чем за 60 дней до предполагаемого начала изменений.

Актуальность изучения нагрузки учителя в РФ на сегодняшний день подтверждена множеством социологических и психолого-педагогических научных исследований и статистических данных. Из интервью представителя Минпросвещения Ирины Потехиной в 2018 г. следует, что в РФ нагрузка учителя достигает 1,8 ставки. Особенно часто это проявляется в регионах. Согласно исследованию С.И. Заир-Бек и К.М. Анчикова, посвященному анализу взаимосвязи нагрузки учителя с его

трудовым стажем, авторы констатируют, что в РФ значительно перегружены все категории педагогов, независимо от величины педагогического стажа. Интересен тот факт, что многие учителя, задействованные по месту своей основной работы в объеме 31–40 часов в неделю, дополнительно нагружают себя репетиторством, работой в других образовательных организациях, а также участием в других видах трудовой активности (Zair-Bek & Anchikov, 2022).

В сравнительном исследовании, проведенном Высшей школой экономики, отмечено, что корреляция с нагрузкой имеет такой фактор, как количество обучающихся, приходящихся на одного учителя. В России это самый большой показатель среди европейских стран: в городских школах — 19,1, в сельских — 10,4. Согласно данным международного исследования TALIS-2018 значительным положительным изменением в РФ, касающимся нагрузки учителя, по сравнению с 2013 г., является снижение административной нагрузки на учителя, однако объем административно-бумажной работы у российских учителей все равно остается одним из самых высоких среди стран-участниц исследования, а рабочее время российского учителя по-прежнему одно из самых продолжительных (OECD, 2019).

Методология исследования

Для сбора объективных данных на базе ГАОУ ВО МГПУ 30 ноября 2024 года был проведен вебинар «Оптимальная нагрузка учителя в образовательных организациях: отечественный и зарубежный опыт». Основной целью вебинара стало обсуждение вопросов, касающихся различных аспектов нагрузки учителей (количество учебных часов, объем административной работы, участие в методических и воспитательных мероприятиях), а также повышения квалификации, профессионального развития и возможных решений, которые помогут улучшить распределение нагрузки, обеспечив баланс между эффективностью образовательной деятельности и здоровьем учителей. Данные вопросы требуют комплексного подхода к реформированию образовательной системы с акцентом на профессиональную поддержку и развитие педагогов, а также на обеспечение стабильности и предсказуемости в их работе, что, в свою очередь, актуально не только для России, но и для многих других стран. В работе вебинара приняло участие около 60 учителей и директоров из 22 образовательных организаций Москвы.

Вебинар включал три ключевых этапа. На первом этапе выступили эксперты с докладами, в которых представили сравнительный анализ международного опыта и российской нормативной базы. На втором этапе состоялась дискуссия с участием представителей школ, в ходе которой обсуждались актуальные проблемы нагрузки и возможные пути решения. Третий этап мероприятия был посвящен подведению итогов и проведению онлайн-опроса, результаты которого обеспечили получение эмпирических данных для дальнейшего анализа.

Онлайн-опрос руководящих работников и педагогов, проведенный в рамках вебинара, подтвердил актуальность исследовательской проблемы распределения нагрузки учителей в российских школах. В опросе приняли участие 58 педагогов образовательных организаций, находящихся в ведении Департамента образования и науки города Москвы. Опрос проходил в анонимной форме, без предоставления каких-либо личных данных, данных о месте работы и занимаемой должности. Данная практика, на наш взгляд, позволяет педагогам предельно откровенно выражать свое мнение по проблеме.

В ходе опроса была составлена онлайн-форма с 18 вопросами, касающимися различных аспектов нагрузки учителей.

Результаты

Почти треть респондентов выражает мнение, что оптимальная нагрузка учителя составляет 22 часа, что показано на Рисунке 4.

Оптимальная недельная нагрузка учителя - это...

58 ответов



Рисунок 4. Ответы на вопрос «Оптимальная нагрузка учителя – это...»

Больше половины учителей утверждают, что в их школах существует регламент распределения внеучебной деятельности и дополнительных обязанностей, при этом выделяя в качестве значимых факторов данного распределения в первую очередь решения администрации (более четверти опрошенных), затем наличие уже имеющихся дополнительных обязанностей у педагога (20,4 % ответов), после – соответствие уровня квалификации и предпочтений самого учителя (около 15 %). Вместе с тем, почти 75 % опрошенных выделяют наличие проблем при распределении нагрузки учителя в московских школах. Данные представлены на Рисунках 5-7.

Существует ли в Вашей школе регламент или внутренние правила организации внеучебной деятельности и распределения дополнительных обязанностей учителей?

58 ответов



Рисунок 5. Ответ на вопрос о распределении дополнительных обязанностей среди учителей

Как вы считаете, что влияет на распределение нагрузки в вашей школе?

157 ответов



Рисунок 6. Ответ на вопрос, что влияет на распределение нагрузки в школе

В качестве основных проблем учителя выделяют увеличение количества учебных часов для поддержания определенного уровня заработной платы, наличие постоянного кадрового дефицита, внезапно появляющуюся нагрузку в течение учебного года (дети на индивидуальном или надомном обучении), проведение обя-

зательных внеучебных мероприятий (на подготовку которых уходит большее количество времени, чем на подготовку к урокам), участие в конкурсах и олимпиадах (как учеников, так и учителей).

Сталкиваются ли школы Москвы с проблемами распределения нагрузки?

58 ответов



Рисунок 7. Ответ на вопрос о проблемах в распределении нагрузки в школе

Особенно отмечено влияние педагогических советов и методических объединений на оптимальное распределение нагрузки учителей. В дополнение к ответам учителя указали, что методические объединения помогают не только координировать работу, регулируя нагрузку, но и развивать профессиональный потенциал педагогов, например предоставляя современные методические рекомендации, проводя семинары и тренинги, что способствует улучшению качества преподавания и снижению стресса. Именно структурированное взаимодействие между учителями и методическими службами позволяет более эффективно распределять время и ресурсы, повышая как профессиональную компетентность педагогов, так и качество учебного процесса. Одну из задач методических объединений учителя также видят в анализе результатов работы за год и предложении вариантов более оптимального распределения нагрузки для каждого сотрудника.

Вместе с тем респонденты отмечают, что в решении организационных вопросов принимает участие как администрация школы, так и кураторы направлений. Для взаимодействия с родителями привлекаются специалисты психолого-педагогической службы, педагоги-организаторы, социальные педагоги. Интересен опыт одной из школ, в которой практикуют создание временных рабочих групп из представителей различных категорий сотрудников для решения определенных срочных задач. Данные группы могут меняться со временем или в зависимости от поставленных задач.

Следующие вопросы касались методов взаимодействия, которые помогли бы снизить нагрузку учителя. Как видно из Рисунка 8, чуть больше половины участников опроса констатируют, что реализации таких методов на практике не происходит.

Существуют ли методы взаимодействия и поддержки, которые могли бы помочь снизить нагрузку учителей?

58 ответов



Рисунок 8. Ответ на вопрос о методах для снижения нагрузки учителей

Подтверждение данной позиции отражено и в последующих отрицательных ответах более половины респондентов по поводу поощрения учителей с большой нагрузкой, а также предоставления психолого-педагогической поддержки учителям (Рисунки 9 и 10).

Поощряются ли учителя с большой нагрузкой в Вашей школе (премии, компенсации, сертификаты в бассейн и др.)?

58 ответов



Рисунок 9. Ответ на вопрос о поощрениях учителей

Предоставляется ли психолого-педагогическая поддержка для учителей в Вашем учебном заведении ?

58 ответов



Рисунок 10. Ответ на вопрос о предоставлении психолого-педагогической поддержки учителям

Рассмотрим положительные ответы участников на данные вопросы более подробно. В качестве успешных методов снижения нагрузки, по мнению педагогов, выступает в первую очередь отсутствие кадрового дефицита; затем – упорядочивание внеклассной работы и снижение количества заданий с пометкой «срочно» и сроком выполнения до 1 дня; отмечается также тесный контакт с психологической службой и возможность ее вовлечения при необходимости; выстраивание кадровой структуры в школе в части эффективного сочетания основного и дополнительного функционала: результативные учителя с минимальной нагрузкой и дополнительным функционалом методистов и наставников, привлечение преподавателей вузов на ведение профильных предметов в предпрофессиональных классах; реализация системы наставничества; проведение тренингов по профилактике профессионального выгорания и тайм-менеджменту. Представим опыт одной из школ, показавшей наиболее эффективные направления работы, влияющие на нагрузку учителей:

- совместное решение сложных педагогических ситуаций,
- учет личных проблем и обстоятельств в режиме реального времени,
- проведение «Вдохновляющих сессий по итогам года», на которых отмечается вклад каждого сотрудника в результат школы и выражается благодарность за сотрудничество,
- участие в мероприятиях вне работы (корпоративные выезды, походы, квизы и т. п.).

В качестве примеров успешных практик по снижению нагрузки большинством учителей предлагается:

- перераспределение нагрузки в как можно меньшем количестве параллелей с целью уменьшения количества подготовок к занятиям,
- назначение определенным учителям нагрузки исключительно в профильных группах 10–11 классов,
- внедрение системы коучинга, где опытные учителя проводят персонализированные тренинги для молодых педагогов, что способствует улучшению качества преподавания и снижению стресса,
- введение «плановых дней самообразования», во время которых учителя могут углубляться в профессиональное и личностное развитие без ущерба для учебного процесса,
- учет личных обстоятельств и мотивации педагога при распределении учебной нагрузки, согласование с ним возможности или невозможности брать на себя

дополнительный функционал при наличии соответствующих причин (например, воспитание маленького ребенка, состояние здоровья свое или родителей).

Анализируя результаты проведенного опроса, можно сделать вывод, что основным запросом со стороны учителей является внедрение личностного, индивидуального подхода в вопросах распределения нагрузки. Все больше педагогов хотят реализовывать себя не только в социальной роли сотрудника, но и в социальных ролях семьянина и гражданина. Это стремление к балансу между профессиональной и личной жизнью становится важным фактором, влияющим на их мотивацию и удовлетворенность работой и жизнью. Для удовлетворения данного запроса необходимо разработать и внедрить комплексные меры, направленные на оптимизацию рабочего времени и обязанностей учителей: возможность гибкого расписания занятий, ограничение административной нагрузки, поддержка не только профессионального, но и личностно-профессионального развития, создание служб психологической поддержки для педагогов, использование современных технологий в образовательном процессе, которые могут существенно снизить физическую и эмоциональную нагрузку на учителей. Эти меры будут способствовать созданию более благоприятных условий труда учителей, что в свою очередь положительно скажется на качестве образовательного процесса и удовлетворенности всех участников образовательной системы.

Отметим, что сравнительный анализ российского и зарубежного опыта по распределению нагрузки учителя, представленный на вебинаре экспертами Т.Н. Бокковой и А.В. Акопян, во многом совпал с результатами проведенного опроса. Экспертной группой был проведен анализ более 140 оригинальных источников (нормативно-правовые документы, научные исследования и статьи, ежегодные аналитические отчеты, исследования ОЭСР, материалы сайтов министерств образования разных стран), в которых освещались вопросы распределения нагрузки учителей в таких странах, как Российская Федерация, Республика Беларусь, Республика Узбекистан, Республика Сингапур, Китайская Народная Республика, Австрийская Республика, Федеративная Республика Германия, Соединённое Королевство Великобритании и Северной Ирландии, Япония, Французская Республика, Республика Куба и Мексиканские Соединенные Штаты. Было установлено, что нагрузка учителя определяется рядом факторов, устанавливающих ее значительный объем и требования к учителю как специалисту: высокие стандарты требований к уровню подготовки учащихся; регулярный мониторинг и оценка качества подготовки учащихся; конкурентная среда, в том числе в аспекте формирования рейтингов школ; интенсивная технологизация и цифровизация образовательного процесса; внедрение новых технологий, методик и средств, обеспечивающих образовательный процесс; требования и запрос со стороны родителей, общественности к образовательному процессу; требования к уровню подготовки учителя, его активной позиции в вопросе модернизации и совершенствования образовательного процесса в условиях регулярных преобразований в системе образования (Shakhova, 2017; Yashin & Strukova, 2015). Отсутствие четкой регламентации и автоматизации процессов документооборота создаёт дополнительные сложности, увеличивая трудозатраты учителей, их документальную нагрузку, которая выступает значимым стресс-фактором для педагогов.

С позиции перечисленных трудностей и опираясь на данные, полученные в результате исследования российского и зарубежного опыта, следует отметить, что понятие «нагрузка учителя» в разных странах может существенно варьироваться в зависимости от организации образовательной системы, определенных культурных традиций, экономических условий и законодательства.

Данные об определении понятия «нагрузка учителя» представлены в обзорной таблице (Таблица 1).

Таблица 1. Определение понятия «нагрузка учителя» в России и за рубежом

Страна	Определение
Российская Федерация	Нагрузка учителя состоит из нормируемой части рабочего времени, которая включает нагрузку учебную, или аудиторную, и внеучебную (внеаудиторную), а именно: индивидуальную работу с обучающимися, проверку домашних и контрольных работ, классное руководство, руководство методическими объединениями, совершенствование образовательного процесса и т. д.
Республика Беларусь	Нагрузка учителя – объем педагогической деятельности в части реализации содержания образовательных программ, программ воспитания, оказания коррекционно-педагогической помощи, включая дополнительный контроль учебной деятельности учащихся и организационно-воспитательную работу, выполняемые учителями в учреждениях образования, реализующих образовательные программы на уровне общего среднего образования.
Республика Узбекистан	В нормативно-правовой базе используется понятие «годовая нагрузка педагогического работника», под которым понимается объем классных часов, выделяемых согласно тому или иному тарифу. Общая нагрузка учителя в Узбекистане подразделяется на следующие категории: 1) учебно-методическая работа, 2) организационная работа, 3) работа по направлению «наставник и ученик».
Республика Сингапур	Нагрузка учителя – это совокупность задач и обязанностей, с которыми учитель сталкивается в процессе своей профессиональной деятельности. Это понятие охватывает как учебные, так и внеучебные обязанности, включая: преподавание, подготовку уроков, оценку и обратную связь, административные задачи и дополнительные обязанности (участие в кружках, мероприятиях школы и взаимодействие с родителями).
Китайская Народная Республика	В нормативно-правовой базе Китая нет четкого определения понятия «нагрузка учителя». Исходя из анализа существующих исследований и нормативно-правовых актов, «нагрузка учителя» может быть определена как совокупность обязательств и задач, связанных с педагогической деятельностью, которая включает количественные и качественные аспекты работы. Нагрузка учителей регулируется «Законом о труде» и «Законом об учителях». В соответствии с этим документом, рабочий день учителя должен составлять 8 часов в день и 5 дней в неделю (40 часов).
Государство Япония	Нагрузка учителя включает в себя «школьные обязанности», в которые входит не только проведение уроков, наставление обучающихся, но и материальное обеспечение учебного процесса, ведение отчетной документации, взаимодействие с муниципальными органами управления. Отдельно выделяются рабочие обязанности, которые могут выполняться в нерабочее время, среди них: практические занятия за пределами школы, туристические и экскурсионные поездки с обучающимися, совещания трудового коллектива и экстренные ситуации, связанные с обучающимися, требующие вмешательства педагогов.
Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии	В нормативно-правовой базе не представлено понятие «нагрузка учителя». В трех частях страны (Англия, Уэльс, Северная Ирландия) используется термин Directed Time – время, когда учитель по указанию директора учебного заведения должен быть на работе. В функции учителя входит работа с родителями учащихся, коллегами, профессиональное развитие, обеспечение безопасности учеников. В Шотландии существует понятие

Страна	Определение
	Working time agreement – коллективное соглашение, заключаемое ежегодно на уровне школы между профсоюзом учителей и руководством школы. Соглашение о рабочем времени (WTA) – распределение часов для выполнения задач, выходящих за рамки времени общения с классом и времени подготовки для учителей (написание отчетов, собрания педагогического персонала, родительские собрания, собрания отделов и перспективное планирование). Данное соглашение позволяет регулировать рабочую нагрузку учителя, предусмотренную контрактом 35-часовой рабочей недели.
Австрийская Республика	В понятие «нагрузка учителя» входят следующие виды деятельности: 1. Педагогические задачи: проведение уроков и квалифицированный контроль за учебным процессом. 2. Подготовка и контроль уроков и учебного времени, исправление письменных работ, оценка результатов обучения, рефлексия и оценка собственной педагогической деятельности. Количество рабочих часов определяется общегосударственным законом и включает в себя всю деятельность учителя.
Федеративная Республика Германия	Нагрузка учителя предусматривает обязательные часы преподавания в неделю («Deputate») по своему предмету/предметам (в Германии учитель-предметник, как правило, преподаёт две разные дисциплины). Помимо «обязательных часов» в нагрузку учителя включена иная деятельность, которую условно можно разделить на «связанную с преподаванием» (подготовка к урокам, анализ уроков после проведения, отбор и анализ учебного материала, проверка работ учащихся и т. д.) и «не связанную с преподаванием» (экскурсии, повышение квалификации, консультации учеников и родителей, классное руководство и т. д.). Объем соответствующей учебной нагрузки дифференцируется в зависимости от квалификации учителя и типа школы.
Французская Республика	Нагрузка учителя включает в себя подготовку занятий и проверку самостоятельных работ, а также работу с документами и поиск новой информации; проведение уроков (количество часов варьируется в зависимости от уровня сертификации преподавателя и от дисциплины) и деятельности, связанной с взаимодействием с образовательным сообществом.
Республика Куба	Нагрузка учителя включает в себя контактные часы в рамках преподаваемого предмета; небольшое количество часов для обучения учителя или повышения квалификации; написание учителем методических разработок и научных статей; воспитательно-патриотические мероприятия федерального значения (по приказу Министерства образования). Воспитательная работа вне предусмотренных планом учебных часов считается дополнительной нагрузкой и предусматривает отдельную оплату.
Мексиканские Соединенные Штаты.	В Мексике нагрузка учителя подразумевает контактные часы учителя с учениками в рамках проведения учебной дисциплины, внеучебную воспитательную работу, методические разработки, научную и административную работу. Наличие доплат за какие-либо виды деятельности в федеральных документах не упоминаются.

Результаты проведенного анализа показали, что содержание понятия «нагрузка учителя» определяется в зависимости от разных факторов.

1. Структура и определение нагрузки. В разных странах структура и содержание нагрузки учителя могут означать разные аспекты. В некоторых системах (например, в Мексике) нагрузка формулируется гибко и может адаптироваться под индивидуальные потребности учащихся.

2. Культурные и социальные контексты. Отношение к профессии учителя и его нагрузке зависит от культурных и социальных факторов. В некоторых странах про-

фессия учителя является одной из самых важных, уважаемых и высокооплачиваемых, а образование является одним из самых перспективных направлений развития страны, которое получает поддержку и необходимые ресурсы для эффективной работы со стороны правительства (например, в Сингапуре).

3. Финансирование и ресурсы. Уровень финансирования образовательных учреждений и доступность ресурсов также существенно влияют на рабочую нагрузку учителей. В странах, где образовательные системы хорошо финансируются, учителя могут иметь доступ к дополнительным инструментам и мерам поддержки, что способствует снижению их нагрузки и улучшению качества образования.

4. Подготовка и повышение квалификации. Важным аспектом, который влияет на нагрузку учителей, является система подготовки и профессионального развития. В странах с хорошо организованными программами повышения квалификации учителя могут легче адаптироваться к меняющимся условиям и требованиям, что помогает им более эффективно управлять своей нагрузкой.

5. Использование технологий. В последние годы значительно возросло влияние технологий на образовательный процесс. В странах, активно внедряющих цифровые технологии, учителя могут использовать онлайн-ресурсы и платформы для оптимизации своей нагрузки, создания интерактивных уроков и обратной связи с учениками.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что понятие «нагрузка учителя» является многогранным и включает как количественные, так и качественные составляющие. Для эффективного управления нагрузкой учителя учитываются множество факторов, включая организационные, социальные, экономические и технологические, обеспечивающих необходимые ресурсы для профессионального развития учителей и создания благоприятных условий их труда.

Дискуссионные вопросы

Принимая во внимание данные уже существующих исследований в области распределения нагрузки учителя, отметим, что основными показателями, влияющими на нагрузку учителя, являются непосредственно учебные часы, ступень обучения, уровень школы, трудовой стаж учителя, а также профессиональное взаимодействие с учащимися, их родителями и коллегами. Данные показатели, а также другие, рассмотренные выше, учитывались при определении условий формирования оптимальной нагрузки учителя (Biboletova et al., 2020; Bokova & Tsybanova, 2024; Ivanova & Bokova, 2020; Tan & Ng, 2005; OECD, 2019; Miryala & Priya, 2012; Shakhova, 2017; Zair-Bek & Anchikov, 2022).

Анализ зарубежного опыта по распределению нагрузки учителя в сфере образования позволил выделить эффективные практики, учитывающие количественные и качественные аспекты работы. Например, в Германии предусмотрено поэтапное снижение нагрузки у педагогов предпенсионного возраста, что помогает предотвратить их преждевременное увольнение на фоне нехватки квалифицированных специалистов. Также целесообразным представляется внедрение практики сокращения учебной нагрузки до 50 % для учителей с детьми, что поможет им поддерживать баланс между работой и семейной жизнью, а также уменьшит необходимость привлечения временных работников. Эффективным инструментом удержания кадров является предоставление «академического отпуска» после пяти лет работы, что возможно при сокращении нагрузки до 50 % на заранее оговоренное время, как это практикуется в Австрии. Создание «накопительного счёта учителя» (при наличии возможности использовать сверхурочные часы для сокращения нагрузки или выхода в отпуск) позволит более гибко распределять нагрузку в пико-

вые периоды. Принимая во внимание опыт Сингапура, отметим, что вовлечение педагогов в формирование собственной рабочей нагрузки повысит их удовлетворенность работой и личную ответственность. Применение методов адекватного тайм-менеджмента, используемого в Сингапуре и Франции, поможет достичь баланса между работой и личной жизнью, включая ограничение административных задач в выходные дни (Tan & Ng, 2005). Разработка системы оценки потребностей каждого образовательного учреждения с учетом нагрузки, кадрового потенциала и инфраструктуры позволит создать модель финансирования, способствующую привлечению дополнительных ресурсов. Еще одним способом удержания педагогов в профессии станет введение специальных налоговых льгот и денежных поощрений, учитывающих стаж работы и уровень квалификации учителя, что показывает опыт Великобритании (Butt & Lance, 2005; Galton & MacBeath, 2010). Особенно актуальным представляется сингапурский опыт создания службы психологической помощи для преподавателей, которая дает возможность мониторить их психоэмоциональное состояние для предотвращения профессионального выгорания.

Обзор опыта обозначенных выше стран в рамках оптимизации нагрузки учителя позволил выделить условия формирования учительской нагрузки. *Количественные:* а) количество учебных часов – установленное количество часов труда, определяемое учебными планами и программами; б) количество учеников в классе, оказывающее прямое влияние на объем работы по обеспечению индивидуального подхода и контроля успеваемости. *Качественные:* а) состав учащихся: наличие детей с особыми образовательными потребностями требует дополнительных усилий и времени; б) уровень подготовки и квалификации: повышение профессиональных знаний и навыков, участие в профессиональных курсах, конференциях, семинарах. *Организационные:* а) внеурочная деятельность: участие в педагогических советах, методических совещаниях, родительских собраниях и внеклассных мероприятиях; б) административная нагрузка: подготовка и ведение школьной документации, управление методической деятельностью и классное руководство. *Технологические:* а) использование информационных технологий: внедрение электронных учебников, онлайн-платформ и систем управления обучением (LMS) для автоматизации рутинных задач; б) технические навыки: освоение и использование новых технологий, что требует времени и усилий. *Психологические:* а) эмоциональная нагрузка: работа с детьми, требующими особого внимания и поддержки, решение конфликтных ситуаций в образовательном процессе; б) психологическое благополучие: необходимость поддержания высокого уровня мотивации и профессионального психологического благополучия. Игнорирование личных потребностей педагогов приводит к выгоранию специалистов (проблема «кароси» – смерти от переутомления в Японии) и негативно сказывается на качестве образования.

Обобщение результатов анализа привело к выводу о том, что успешность деятельности администраций зарубежных образовательных организаций по оптимальному распределению нагрузки учителя определяется экономическими, материально-техническими, психологическими, общесистемными условиями и условиями взаимодействия.

Заключение

Результаты проведенного исследования позволили сделать несколько ключевых выводов, которые могут лечь в основу рекомендаций по оптимизации нагрузки учителя в российской системе образования. Этот вопрос требует отдельного рассмотрения, поэтому представим основные положения. Во-первых, многие страны в сфере образования акцентируют внимание на необходимости снижения

административной нагрузки, в результате чего учителя смогут уделять больше времени подготовке к занятиям и взаимодействию с учениками. Во-вторых, наблюдается разнообразие подходов к профессиональному развитию, когда одни страны предлагают регулярные тренинги, а другие – гибкие форматы обучения. В-третьих, важно учитывать индивидуальные особенности учителей, включая их возраст, стаж, семейное положение, психическое и физическое состояние, что также может влиять на эффективность их работы.

В заключение следует подчеркнуть, что обращение к зарубежному опыту при распределении нагрузки администрациями российских образовательных организаций представляет собой шаг к формированию более эффективной и здоровой образовательной среды. Следующим важным этапом представляется анализ нагрузки учащихся на всех ступенях обучения с целью избежать ситуаций их перегрузки в школе и демотивации к учебе.

Список литературы

- Балл, Г. А. Норма деятельности – категория педагогическая // Педагогика. – 1992. – № 3-4. – С. 43–48.
- Биболетова, М. З., Габеева, К. А., Трубанева, Н. Н. Источники содержания образования по иностранному языку как инструменту диалога культур в информационную эпоху // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1. – № 4 (69). – С. 138–150.
- Бокова, Т. Н., Малахова, В. Г., Тарева, Е. Г., Колесников, А. А., Гаврилюк, О. А., Морозова, В. И. Постмодернизм как доминанта развития системы образования в США и России: монография. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2020. – 224 с.
- Бокова, Т. Н., Цыбанёва, В. А. Компаративный подход в лингводидактике: сущность и перспективы // Образование и саморазвитие. – 2024. – Т. 19. – № 1. – С. 81–91. – DOI: 10.26907/esd.19.1.07
- Заир-Бек, С. И., Анчиков, К. М. Школьные учителя в изменяющихся условиях: адаптивность и готовность к инновациям : информационный бюллетень. – М.: НИУ ВШЭ, 2022. – 44 с.
- Иванова, С. В., Бокова, Т. Н. Видение «школы будущего» в постмодернистском ракурсе (на основе компаративистских исследований). // Педагогика. – 2020. – № 6. – С. 35–47.
- Приказ Минобрнауки России от 22 декабря 2014 № 1601 (ред. от 13.05.2019) «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре» (Зарегистрировано в Минюсте России 25 февраля 2015 № 36204). – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=336324> (дата обращения: 27.01.2025).
- Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/view/0001202007310075> (дата обращения: 29.05.2025).
- Шахова, Е. Ю. Моделирование распределения рабочего времени преподавателей // Статистика и Экономика. – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 11–23. – DOI: 10.21686/2500-3925-2017-1-11-23
- Яшин, А. А., Струкова, М. Н. Нормирование и распределение учебной нагрузки: взгляд практика // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – № 6 (100). – С. 100–108.
- Butt, G., Lance, A. Secondary Teacher Workload and Job Satisfaction: Do Successful Strategies for Change Exist? // Educational Management Administration & Leadership. – 2005. – Vol. 33. – No. 4. – Pp. 401–422. – DOI: 10.1177/1741143205056304
- Everything you need to know about using Working Time Agreements to take control of workload // printed by The Educational Institute of Scotland, 46 Moray Place, Edinburgh, 2024. – URL: <https://www.eis.org.uk/Content/images/Employ%20Relations/WTUpdate.pdf>
- Galton, M., MacBeath, J. Balancing the workload equation in English primary schools: a continuing story? // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. – 2010. – Vol. 38. – No. 4. – Pp. 301–315. – DOI: 10.1080/1359866X.2010.515940

- Miryala, R. K., Priya, C. Work-Life Balance Amongst Teachers // The IUP Journal of Organizational Behavior. – 2012. – Vol. 11. – No. 1. – Pp. 37–50.
- OECD. TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. – OECD Publishing, 2019. – DOI: 10.1787/1d0bc92a-en
- Tan, J. R., Ng, P. T. Shaping Singapore's future: thinking schools, learning nation. – Singapore: Prentice Hall. – 2005. – Pp. 137–166.

References

- Ball, G. A. (1992). Norm of activity – pedagogical category. *Pedagogika - Pedagogy*, (3-4), 43–48.
- Biboletova, M. Z., Gabeeva, K. A., & Trubaneva, N. N. (2020). Sources of foreign language education content as a tool for cultural dialogue in the Information Age. // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Domestic and foreign pedagogy*, 1(4 (69)), 138 – 150.
- Bokova, T. N., & Tsybaneva, V. A. (2024). Comparative Approach: The Essence and Prospects. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and Self Development*, 19(1), 81–91. <https://doi.org/10.26907/esd.19.1.07>
- Bokova, T. N., Malahova, V. G., Tareva, E. G., Kolesnikov, A. A., Gavriluk, O. A., & Morozova, V. I. (2020). *Postmodernism as the dominant factor in the development of the education system in the USA and Russia*. Yazyki Narodov Mira.
- Butt, G., & Lance, A. (2005). Secondary Teacher Workload and Job Satisfaction: Do Successful Strategies for Change Exist? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(4), 401–422. <https://doi.org/10.1177/1741143205056304>
- Everything you need to know about using Working Time Agreements to take control of workload, printed by The Educational Institute of Scotland, 46 Moray Place, Edinburgh, 2024. <https://www.eis.org.uk/Content/images/Employ%20Relations/WTUpdate.pdf>
- Federal Law dated July 31, 2020, No. 304-FZ “On amendments to the Federal Law “On Education in the Russian Federation” regarding the upbringing of students”. <http://publication.pravo.gov.ru/document/view/0001202007310075>
- Galton, M., & MacBeath, J. (2010). Balancing the workload equation in English primary schools: a continuing story? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(4), 301–315. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.515940>
- Ivanova, S. V., & Bokova, T. N. (2020). Vision of the “school of the future” from a postmodern perspective (based on comparative studies), *Pedagogika – Pedagogy*, 6, 35–47.
- Miryala, R. K., & Priya, C. (2012). Work-Life Balance Amongst Teachers. *The IUP Journal of Organizational Behavior*, 11(1), 37–50.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated December 22, 2014, No. 1601 (as amended on May 13, 2019) “On the length of working hours (standards of hours of pedagogical work per salary rate) of teaching staff and on the procedure for determining the educational workload of teaching staff stipulated in the employment contract” (registered in Ministry of Justice of Russia on February 25, 2015 No. 36204). <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=336324>
- Shakhova, E. Yu. (2017). Modeling of the time sharing for lecturers. *Statistika i ekonomika – Statistics and Economics*, 14(1), 11–23. <https://doi.org/10.21686/2500-3925-2017-1-11-23>
- Tan, J. R., & Ng, P. T. (2005). *Shaping Singapore's future: thinking schools, learning nation*. Prentice Hall, 137–166.
- Yashin, A. A., & Strukova, M. N. (2015). Work quota setting of academic load: practical review. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz – University Governance: Practice and Analysis*, (6 (100)), 100–108.
- Zair-Bek, S. I., & Anchikov, K. M. (2022). *School teachers in changing conditions: Adaptability and willingness to innovate: An information bulletin*. NIU VSHE

УДК 37.015.31

Паттерны речевого поведения студентов-первокурсников: эмпирическое исследование внутриличностного контекста

Татьяна С. Вершинина¹, Наталья В. Жукова², Татьяна В. Валиева³

¹ Уральский государственный медицинский университет, Екатеринбург, Россия

E-mail: wtatiana@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3022-9570>

² Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия

E-mail: nataly-n.tagil@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9863-257X>

³ Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия

E-mail: tatiana_valieva@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4945-1542>

DOI: 10.26907/esd.20.2.10

EDN: VOLLBY

Дата поступления: 9 августа 2024; Дата принятия в печать: 27 апреля 2025

Аннотация

Поведение субъекта образовательной деятельности в высшей школе является актуальной проблемой и требует исследовать личностные факторы речевого поступка, определяющие профиль поведения такого субъекта. Цель статьи – на основе результатов эмпирического исследования описать паттерны речевого поведения субъекта образовательной деятельности, обусловленные влиянием личностных факторов, репрезентированные в речевом поступке. В работе использовались методики, позволяющие исследовать психофизиологический, психологический и социальный аспекты речевого поступка: методики оценки самодостаточности и саморегуляции компьютеризированной системы «АКорД», Ко-терапевтическая компьютерная система «Келли-98»; статистические процедуры: описательные статистики, кластерный и корреляционный анализ. В исследовании принимали участие 333 студента первого курса вузов Екатеринбурга (N=333; M=19,71). Результаты значимой корреляции для отдельных комбинаций шкал самодостаточности и саморегуляции в кластерах, статистически значимое распределение Я-реального/Я-идеального по типам коммуникации, распределения шкал подсистемы в кластерах на операциональном уровне, предпочитаемых ролей в сопряженности Я-реального/Я-идеального и типа коммуникации в каждом кластере позволили описать паттерны речевого поведения, обусловленные личностными факторами, и связанные с ними пять профилей возможного поведения субъекта в условиях образовательной деятельности. Описанные профили поведения могут быть использованы для прогнозирования поведения субъекта образовательной деятельности, в проектировании педагогических технологий в методологическом, содержательном и организационном аспектах. Новизна и практическая значимость исследования заключается в исследовании личностных факторов речевого поступка и описании профилей прогнозируемого поведения субъекта образовательной деятельности.

Ключевые слова: речевой поступок, саморегуляция, самодостаточность, тип коммуникации, сопряженность Я-реального/Я-идеального, профиль поведения.

Speech Behavior Patterns of First-Year Students: An Empirical Study of the Intrapersonal Context

Tatiana Vershinina¹, Natalia Zhukova², Tatiana Valieva³

¹ Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia

E-mail: wtatiana@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3022-9570>

² Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia

E-mail: nataly-n.tagil@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9863-257X>

³ Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia

E-mail: tatiana_valieva@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4945-1542>

DOI: 10.26907/esd.20.2.10

EDN: VOLLBY

Submitted: 9 August 2024; Accepted: 27 April 2025

Abstract

The behavior of the subject of educational activity is a topical problem. To understand the behavior of the subject of educational activity in the process of mastering higher education programs, it is necessary to study the personal factors of speech action that determine the profile of behavior. The purpose of the article is to describe the patterns of speech behavior of the subject of educational activity, due to the influence of personal factors, represented in the speech act on the basis of the results of empirical research. The research used methods that allow to study the psychophysiological, psychological and social aspects of a speech act: methods for assessing self-sufficiency and self-regulation of the computerized system «AKorD», Co-therapeutic computer system «Kelly-98»; statistical procedures were used: descriptive statistics, cluster and correlation analysis. The study involved 333 first-year students of Yekaterinburg universities (N=333; M=19,71). The revealed significant correlation for individual combinations of self-sufficiency and self-regulation scales in clusters, a statistically significant distribution of the real/ideal self by types of communication, the distribution of subsystem scales in clusters at the operational level, preferred roles in the conjugation of the real/ideal self and the type of communication in each cluster made it possible to describe the patterns of speech behavior due to personal factors, and the five profiles of possible behavior associated with them subject in the context of educational activities. The described behavior profiles can be used to predict the behavior of the subject of educational activity, in the design of pedagogical technologies in methodological, substantive and organizational aspects. The novelty and practical significance of the study lies in the study of the personal factors of a speech act and the description of the predicted behavior of the subject of educational activity.

Keywords: speech act, self-regulation, self-sufficiency, type of communication, conjugation of the real self/ideal self, behavior profile.

Введение

Актуальность проблемы. Продуктивность студентов-первокурсников в различных видах деятельности, в первую очередь в учебной, в контексте внешних факторов среды обусловлена не столько интеллектуальными и когнитивными способностями, сколько развитием сознательной саморегуляции и представлений о межличностном взаимодействии (Klochko, 2004; Morosanova, 2021).

Для понимания того, что происходит с субъектом образовательной деятельности в процессе освоения программ профессионального образования в сложившихся условиях необходимо исследовать репрезентированные в речевом поступ-

ке личностные факторы, обуславливающие поведение субъекта образовательной деятельности.

Анализ литературы. Образовательный процесс направлен на формирование поведения (Dewi et al., 2023), личностное развитие (Chen, 2022) субъектов образовательной деятельности, на «созидание человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир интеллектуальной, предметно-технологической, социальной и духовной культуры» (Verbitsky, 2018, p. 22). Образовательный процесс – процесс взаимодействия (Li & Zhao, 2021) – одна из форм саморегулирования и удовлетворения потребности человека в культуре (Subakir, 2017). Основная задача обучения (независимо от формы реализации) – построение коммуникации на основе активного межличностного взаимодействия (Mukhametzyanova et al., 2016), обусловленного ценностно-смысловой, сенсорной, когнитивной, поведенческой сферой личностного развития обучающегося (Ogannisyan et al., 2019). Такое взаимодействие повышает эффективность педагогического проектирования (Bergdahl et al., 2018), обуславливает формирование поведения (İlçin et al., 2018) и взаимное развитие (Mahmud et al., 2021), способствует осмыслению и проектированию профессионального будущего, развитию Я-концепции. «Я-концепция выступает активным началом в трех функционально-ролевых аспектах: как средство обеспечения внутренней согласованности, как интерпретация опыта и как совокупность ожиданий» (Ahmedov, 2009, p. 2).

Основой деятельности, обеспечивающей возможности обучения и воспитания, является речевой поступок (Tikhankina, 1998). Как единица взаимодействия субъектов образовательного процесса (Verbitsky, 2018), он обусловлен личностными факторами, которые формируют внутриличностный контекст субъекта образовательной деятельности (Verbitsky, 2018). В ценностно-смысловых координатах речевого поступка отражается личность как самоорганизующаяся система (Klochko, 2005). В российской науке речевой поступок рассматривается как специфическая единица продуктивных видов речевой деятельности (Zimnyaya, 1985), единица вербального общения (Artyomov, 1969), основа и следствие речевой культуры (Peshkov, 1996), «акт деятельности, помещенный в современный контекст культуры и социальной жизни» (Borisova, 2019, p. 193), содержание которого отражает «ценностную программу личности, ценностное содержание диалога» (Matveeva, 2018, p. 90), намеренно созданное высказывание, определенное нравственной позицией коммуниканта (Kurtseva, 2017, p. 41).

В зарубежных исследованиях используется понятие «речевой поступок» (*speech act*) применительно к теории речевых кодов в межкультурной коммуникации; в отношении педагогического взаимодействия – для описания социолингвистической компетентности либо коммуникативного поведения преподавателя в инокультурной среде (Yi-xuan, 2016). Подчеркнем, что понятие *speech act* не в полной мере соответствует содержанию понятия «речевой поступок». Более близко по трактовке *speech action* (речевые действия, связанные с реакциями в личном повествовании), используемое в контексте нарративного анализа историй жизни (Labov, 2006). Речевой поступок всегда формируется и реализуется в контексте, воспроизводит образ мира, порождает взаимосвязь внешнего социокультурного контекста как коллективного интеллекта (Lotman, 2000).

«Контекст – это отраженная в сознании и психике человека система внутренних и внешних условий его жизни, поведения и деятельности» (Verbitsky, 2018, p. 39). Внешний и внутренний контексты объединяются Я-концепцией как особым конструктом: внешний контекст «задает свою систему ценностей, представлений, правил поведения» (Verbitsky, 2018, p. 75), внутренний является системой инди-

видуально-психологических особенностей, знаний и опыта человека (Verbitsky, 2018). Взаимодействие с контекстами обуславливает индивидуальные стратегии саморегуляции, самодостаточности, систему представлений о взаимодействии с другими людьми, Я-концепцию (соотношение Я-реального и Я-идеального) и репрезентируется в речевом поступке. Саморегуляция проявляет психофизиологический аспект речевого поступка, а самодостаточность – психологический (Vannovskaya, 2025). Соотнесенность (сопряженность) Я-реального/Я-идеального (Kostić-Bobanović, 2019) в совокупности с типом коммуникации, свойственным субъекту образовательной деятельности, раскрывают социальный аспект речевого поступка (Kelly, 2020).

Немало работ посвящено влиянию образования на развитие и поведение личности, роли внешних контекстов в развитии личности обучающегося, изучению речевого поступка как специфической единицы межличностного взаимодействия. Однако практически отсутствуют работы, раскрывающие связь личностных факторов речевого поступка и поведения субъекта образовательной деятельности. Авторы впервые исследуют профили поведения, обусловленные единством личностных факторов (на основе описания психофизиологического, психологического и социального аспектов речевого поступка в контексте образования).

Гипотеза. Внутрличностный контекст субъекта образовательной деятельности составляют личностные факторы речевого поступка – саморегуляция, самодостаточность, образ-Я, тип системы взаимодействия с миром (тип коммуникации); внутрличностный контекст определяет профили поведения студентов-первокурсников в образовательной деятельности.

Цель исследования – выявить на основе результатов эмпирического исследования психофизиологический, психологический и социальный аспекты речевого поступка, обосновать влияние выявленных личностных факторов на поведение студентов-первокурсников, описать профили поведения и барьеры, препятствующие его реализации в условиях образовательного процесса.

Методы

Методологической основой исследования речевого поступка в образовательной деятельности послужили контекстный подход в образовании А. А. Вербицкого (2018), который мы используем как теоретическую основу исследования, а не как технологию преподавания; биопсихосоциальный подход к исследованию психологии здоровья Д. Эйнджела (Engel, 2012) и модульно-трансформационный подход в исследовании персональной структуры психики Э. Блэйхмара (Bleichmar, 1999).

Для этого были выбраны три методики: методика оценки самодостаточности, методика оценки саморегуляции, техника репертуарных решеток Дж. Келли.

Описание методик. Методика оценки самодостаточности и методика оценки саморегуляции, которые входят в структуру компьютеризированной системы антикоррупционной диагностики «АКорД», позволяют исследовать психофизиологический и психологический аспекты речевого поступка (Vannovskaya, 2015). Методика оценки самодостаточности, которая является объективным психодиагностическим подходом, направлена на выявление основного когнитивного стиля – полезависимости/полнезависимости (Witkin & Goodenough, 1976; Kholodnaya, 2004).

Шкалы методики оценки саморегуляции измеряют подсистему на операциональном уровне (планирование целей, моделирование условий, программирование, оценивание результатов), характеризуют способы достижения целей; шкала нервно-психической устойчивости в структуре методики оценки уровня саморегуляции

измеряет базовые свойства нервной системы (силу, уравновешенность и подвижность) и динамические компоненты («установки, жизненный опыт, тип поведения и отношения к себе» (Vannovskaya, 2015, p. 22).

Техника репертуарных решеток как индивидуально-ориентированный метод личностной психодиагностики (Kelly, 2020) позволяет рассмотреть социальный аспект речевого поступка. Техника репертуарных решеток предполагает задавать произвольный ролевой список, создающий жизненный контекст испытуемого и предполагаемую ситуацию взаимодействия; обеспечивает глубокое погружение во внутренний неосознаваемый мир испытуемого, детерминирующий отношение человека к себе и миру. Ролевой список предлагается в виде обобщенных инструкций – репертуара ролей; для каждой испытуемый определяет людей из числа своих знакомых, благодаря чему образуется «своеобразная индивидуальная семантическая карта», выявляющая глубинные конструкты (обуславливающие конкретные оценки и отношения) и позволяющая сделать предположение об оценках и отношениях респондента (Fransella et al., 2004). В исследовании применялась репертуарная решетка из 14 ролей: Самый серьезный человек, Самый самостоятельный человек, Самый порядочный, Человек, которого хочется опекать, Самый бессовестный человек, Патриот, Верующий человек, Атеист, Профессионал, «Я-идеальное», «Я-реальное», «Я-детское», Нетерпимый, Терпимый к людям другой культуры.

Таким образом, выбранные методики и техники, используемые в комплексе, удовлетворяют биопсихосоциальному подходу и позволяют исследовать все три аспекта речевого поступка – психофизиологический, психологический, социальный.

Описание математико-статистических методов. Анализ данных осуществлялся с помощью методов описательной статистики; корреляционного анализа r-Спирмена, направленного на выявление связи исследуемых переменных; критерия χ^2 Пирсона, позволяющего дать оценку статистической значимости различий относительных показателей; кластерного анализа для распределения уровня саморегуляции и типа коммуникации по профилям поведения и для выявления соотношения профилей поведения с сопряженностью Я-реального/Я-идеального.

Описание выборки. В исследовании принимали участие студенты первых курсов двух университетов Екатеринбурга, обучающиеся по программам бакалавриата и специалитета социально-гуманитарной направленности. Выборка составила 333 человека (N=333; M=19,71): 277 – девушки, 56 – юноши. Исследование проводилось в условиях естественного образовательного процесса в обычных для студентов условиях; все респонденты были проинформированы об исследовании и выразили согласие на сотрудничество.

Результаты

На основе кластерного и корреляционного анализа полученных данных было выявлено пять кластеров саморегуляции на основе распределения шкал подсистемы на операциональном уровне – планирование, моделирование, программирование и оценка результатов; использовалась следующая градация уровней: 0-1 – низкий, 2-3 – средний, 4-5 – высокий (Рисунок 1).

Таким образом, были получены пять кластеров: 1-й кластер – среднеразвитая саморегуляция с высоко развитым планированием и оценкой результатов, 2-й кластер – среднеразвитая саморегуляция с низким уровнем планирования, 3-й кластер – в целом высоко развитая саморегуляция, 4-й кластер – среднеразвитая саморегуляция с низким уровнем планирования, 5-й кластер – высокоразвитая оценка результатов при низком планировании.

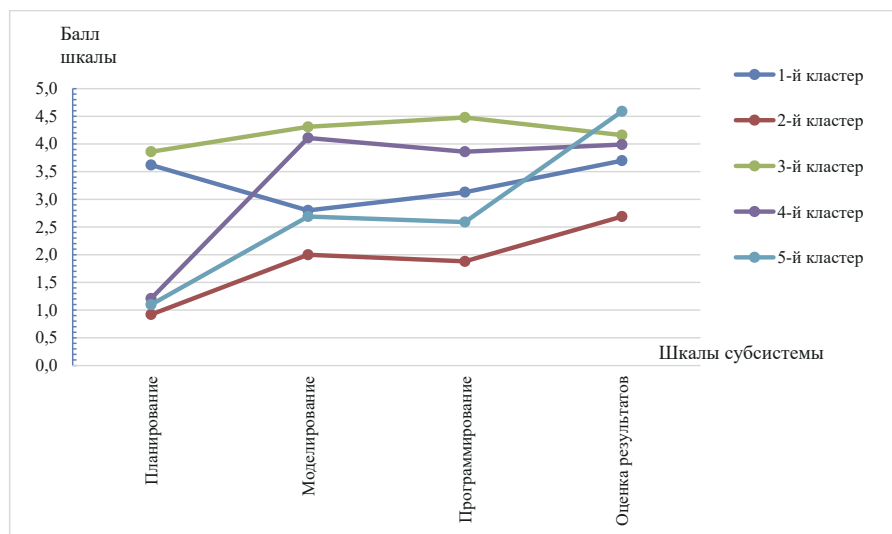


Рисунок 1. Распределение шкал субсистемы по кластерам

Корреляционный анализ по критерию r -Спирмена, проведенный для выявления связи шкал саморегуляции и самодостаточности, выявил значимую корреляцию для отдельных комбинаций шкал самодостаточности и саморегуляции в отдельных кластерах (Таблица 1).

Таблица 1. Корреляционный анализ суммарного уровня саморегуляции со шкалами субсистемы саморегуляции на операциональном уровне, самодостаточностью и поведенческой регуляцией в кластерах (представлены только значимые показатели) *

Кластер	Количество респондентов в кластере	Переменные, связанные с суммарным уровнем саморегуляции	Коэффициент корреляции	Уровень статистической значимости
1	60	Поведенческая регуляция	0,972	<0,001
2	48	Моделирование	0,400	0,005
		Программирование	0,408	0,004
		Поведенческая регуляция	0,965	<0,001
3	101	Планирование	0,251	0,011
		Поведенческая регуляция	0,970	<0,001
4	73	Самодостаточность	-0,278	0,017
		Моделирование	0,291	0,012
		Оценка результатов	0,322	0,005
		Поведенческая регуляция	0,917	<0,001
5	51	Моделирование	0,307	0,029
		Поведенческая регуляция	0,973	<0,001

Для всех кластеров выявлена значимая сильная связь уровня саморегуляции с поведенческой регуляцией. Для первого кластера других корреляций не выявлено. Умеренная значимая корреляция обнаружена во втором кластере с моделированием и программированием; в четвертом – с оценкой результатов; в пятом – с мо-

делированием. Значимая слабая положительная корреляция обнаружена в третьем кластере с планированием, в четвертом с моделированием; значимая слабая отрицательная корреляция – в четвертом кластере с самодостаточностью. Анализ других пар шкал статистически значимых корреляций не выявил.

Далее для каждого кластера саморегуляции рассмотрено распределение предпочитаемых ролей из репертуарного списка в сопряженности Я-реального/Я-идеального (Таблица 2).

Таблица 2. Распределение значимых ролей в сопряженности Я-реального и Я-идеального по кластерам (представлены только значимые показатели), %

Я-реальное	Я-идеальное	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3	Кластер 4	Кластер 5	Сумма
Серьезный	Серьезный	2,69	2,01	4,65	3,79	2,05	15,20
Опекаемый	Серьезный	2,14	1,60	3,70	3,01	1,63	12,09
Я-детское	Серьезный	2,14	1,60	3,70	3,01	1,63	12,09
Атеист	Серьезный	1,77	1,32	3,07	2,50	1,35	10,02
Порядочный	Серьезный	1,65	1,23	2,86	2,32	1,26	9,32
Профессионал	Серьезный	1,65	1,23	2,86	2,32	1,26	9,32
Самостоя- тельный	Серьезный	1,53	1,14	2,64	2,15	1,17	8,63
Терпимый	Серьезный	1,53	1,14	2,64	2,15	1,17	8,63
Патриот	Серьезный	1,41	1,05	2,43	1,98	1,07	7,94
...	...	...	...	...	...	...	...
	Сумма	17,72	13,21	30,63	24,92	13,51	100,00

Наиболее предпочитаемыми (более 2 % в «сумме») ролями в сопряженности Я-реального/Я-идеального для всех кластеров являются *серьезный – серьезный*; кроме того, для первого, третьего и четвертого кластеров – *опекаемый – серьезный*, *Я-детское – серьезный*; для третьего и четвертого кластеров – *атеист – серьезный*, *порядочный – серьезный*, *профессионал – серьезный*, *самостоятельный – серьезный*, *терпимый – серьезный*. В третьем кластере, в отличие от остальных, отмечается пара *патриот – серьезный*.

С помощью коэффициента χ^2 Пирсона дана оценка статистической значимости распределения Я-реального/Я-идеального по типам коммуникации, в результате было получено для каждого кластера соответствие значимых ролей в сопряженности Я-реального/Я-идеального типу коммуникации (Таблица 3). Полученное соответствие позволило выявить профили поведения и построить профили поведения студентов-первокурсников на основе единства личностных факторов речевого поступка – саморегуляция, самодостаточность, тип коммуникации, соотношение Я-реального и Я-идеального.

Выявленные различия уровней саморегуляции и самодостаточности, ролевых репрезентаций в сопряженности Я-реального/Я-идеального и систем представлений о взаимодействии с миром (типов коммуникации) обуславливают особенности внутриличностного контекста субъекта образовательной деятельности и позволяют описать паттерны речевого поведения студентов-первокурсников.

Таблица 3. Соответствие сопряженности Я-реального/Я-идеального типу коммуникации на 1-м курсе (представлены только значимые показатели), %

Тип коммуникации	Я-реальное	Я-идеальное	кластер 1	кластер 2	кластер 3	кластер 4	кластер 5	Сумма
нормальный	Серьезный	Серьезный	1,58	1,18	2,73	2,22	1,20	8,90
	Я-детское	Серьезный	1,25	0,94	2,17	1,76	0,96	7,08
	Опекаемый	Серьезный	1,25	0,94	2,17	1,76	0,96	7,08
	Атеист	Серьезный	1,04	0,77	1,80	1,46	0,79	5,86
	Порядочный	Серьезный	0,97	0,72	1,67	1,36	0,74	5,46
	Профессионал	Серьезный	0,97	0,72	1,67	1,36	0,74	5,46
	Терпимый	Серьезный	0,90	0,67	1,55	1,26	0,68	5,06
	Самостоя- тельный	Серьезный	0,90	0,67	1,55	1,26	0,68	5,06
	Патриот	Серьезный	0,82	0,61	1,42	1,16	0,63	4,65
жесткий	Серьезный	Серьезный	1,01	0,75	1,75	1,42	0,77	5,70
	Я-детское	Серьезный	0,80	0,60	1,39	1,13	0,61	4,54
	Опекаемый	Серьезный	0,80	0,60	1,39	1,13	0,61	4,54
	Атеист	Серьезный	0,67	0,50	1,15	0,94	0,51	3,76
	Порядочный	Серьезный	0,62	0,46	1,07	0,87	0,47	3,50
	Профессионал	Серьезный	0,62	0,46	1,07	0,87	0,47	3,50
...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сумма			17,72	13,21	30,63	24,92	13,51	100,00

Для первого паттерна речевого поведения субъекта образовательной деятельности определяющим фактором саморегуляции является высокое развитие планирования и оценка результатов. В описании Я-реального значимыми выступают роли *профессионал, порядочный, серьезный*; фактор саморегуляции связан корреляционными связями с поведенческой регуляцией; полезависимость высокая (уровень самодостаточности по большей части низкий); Я-реальное репрезентируется через роли *порядочный, профессионал, терпимый, серьезный*; Я-идеальное – через роли *самостоятельный, профессионал, серьезный*; для пары *серьезный/серьезный* в сопряженности Я-реального/Я-идеального отмечаются как жесткий, так и нормальный тип коммуникации; пара *терпимый/серьезный* соответствует нормальному типу; пары *профессионал/профессионал, терпимый/самостоятельный* – жесткому.

Второй паттерн речевого поведения субъекта образовательной деятельности определяется средним уровнем развития саморегуляции с низким уровнем планирования; фактор саморегуляции связан с уровнем моделирования и программирования умеренной связью, с поведенческой регуляцией – сильной связью; полезависимость высокая (уровень самодостаточности низкий). Я-реальное репрезентируется через роли *атеист, Я-реальное, опекаемый, серьезный*; Я-идеаль-

ное – через роли *терпимый, самостоятельный, порядочный, серьезный*. Для пары *серьезный/серьезный* в сопряженности Я-реального/Я-идеального преобладает нормальный тип коммуникации. В целом по профилю преобладает нормальный тип коммуникации.

Для *третьего паттерна речевого поведения субъекта образовательной деятельности* определяющим фактором саморегуляции является высокий уровень развития саморегуляции в целом. Данному профилю свойственны высокий уровень поведенческой регуляции, способность к программированию, моделированию и оценке результатов, но низкий уровень планирования; высокий уровень полезависимости (уровень самодостаточности низкий). Я-реальное репрезентируется через роли *Я-детское, серьезный, патриот, опекаемый, самостоятельный, порядочный, профессионал*; Я-идеальное – через роли *опекаемый, профессионал, самостоятельный, серьезный, Я-детское*; дисбаланс возникает вследствие описания себя фактического в Я-реальном как *Я-детское*. В парах *профессионал/серьезный, самостоятельный/самостоятельный, Я-детское/серьезный* отмечается нормальный тип коммуникации; в парах *патриот/опекаемый, самостоятельный/самостоятельный, опекаемый/серьезный, серьезный/серьезный; опекаемый/профессионал, опекаемый/Я-детское, патриот/опекаемый* – жесткий, в парах *терпимый/серьезный, Я-детское/серьезный* – рыхлый тип коммуникации; в парах *патриот/опекаемый, самостоятельный/самостоятельный* – в равной степени нормальный и жесткий.

Четвертый паттерн поведения субъекта образовательной деятельности определяется хорошо развитой саморегуляцией с низким уровнем планирования; фактор саморегуляции связан с высоким уровнем поведенческой регуляции, способности к моделированию, программированию и оценке результатов; высокая полезависимость (низкий уровень самодостаточности) имеет слабую отрицательную связь с фактором саморегуляции. Я-реальное репрезентируется через роли *атеист, опекаемый, нетерпимый, серьезный, порядочный*; Я-идеальное – через роли *серьезный, профессионал, верующий, самостоятельный*. Тип коммуникации для сопряженности Я-реального/Я-идеального в парах *атеист/серьезный, опекаемый/профессионал, нетерпимый/верующий, порядочный/самостоятельный, опекаемый/серьезный, серьезный/серьезный* – нормальный; в парах *опекаемый/серьезный, серьезный/серьезный* – жесткий.

Для *пятого паттерна речевого поведения субъекта образовательной деятельности* определяющим фактором саморегуляции является высокоразвитая оценка результатов при низком планировании; в значительной степени балл саморегуляции связан с поведенческой регуляцией, т. е. в данном профиле повышение балла саморегуляции в значительной степени зависит от уровня поведенческой саморегуляции; полезависимость высокая (уровень самодостаточности низкий). Я-реальное репрезентируется через роли *профессионал, терпимый, атеист, серьезный, опекаемый, Я-детское*; Я-идеальное – через роль *серьезный*. Тип коммуникации для сопряженности Я-реального/Я-идеального в паре *серьезный/серьезный* преобладает нормальный.

Дискуссионные вопросы

Как показал анализ литературы, речевой поступок обусловлен личностными факторами и влиянием внешних контекстов, в его ценностно-смысловых координатах проявляется внутриличностный контекст. Уровень развития саморегуляции оказывает влияние на речевое поведение и продуктивность личности в различных видах образовательной деятельности и, как отмечает В. И. Моросанова, обуслов-

ливают стратегии, детерминированные выраженностью операциональных субмодальностей (Morosanova, 2021). Уровень самодостаточности демонстрирует степень зависимости личности от воздействия и соотнесения своего опыта и знаний с восприятием ориентиров в образовательной среде в ситуации принятия решения (Kholodnaya, 2004). Личностные конструкты выявляют глубинные установки и мотивы человека в отношении самого себя, в межличностном взаимодействии, а свойственный личности тип коммуникации обуславливает степень категоричности в оценке окружающих и в процессе принятия решения. Таким образом, значимые роли в сопряженности Я-реального/Я-идеального отражают уровень самооценки и позицию в коммуникации, направленность сознания на другого, не на себя (Kelly, 2020).

Полученные в ходе эмпирического исследования результаты согласуются с данными, полученными в ходе анализа литературы, и позволяют расширить существующие подходы, раскрывающие связь личностных факторов речевого поступка и поведения субъекта образовательной деятельности, а также описать паттерны речевого поведения субъектов образовательной деятельности, репрезентирующие особенности внутриличностного контекста, обусловленные единством самодостаточности, саморегуляции, ролевой прагматикой в сопряженности Я-реального/Я-идеального, типом коммуникации.

Выделенные на основе описания психофизиологического, психологического и социального аспектов речевого поступка паттерны речевого поведения студентов-первокурсников проявляют, на наш взгляд, мотивационные структуры, глубинное внутреннее противоречие и, как следствие, барьеры, препятствующие продуктивности субъекта образовательной деятельности на этапе вхождения в образовательное пространство вуза, т. е. в условиях сближения с культурным кодом профессионального сообщества (школа → вуз), смены социального статуса и освоения новой социальной роли (выпускник школы → студент), изменения стандартов и требований образовательной среды вуза и т. д. Сказанное, по нашему мнению, дает основание охарактеризовать соответствующие паттернам речевого поведения профили поведения студентов-первокурсников.

Мотивационный компонент речевого поступка в **первом профиле поведения** (на основе первого паттерна речевого поведения) обусловлен тем, что студенты с нормальным типом коммуникации открыты новому опыту и самосовершенствованию, их сознание направлено на другого как на субъект взаимодействия, т. е. они открыты к диалогу. Студенты с жестким типом характеризуются направленностью сознания на другого как на объект воздействия, т. е. присутствует односторонняя регламентация отношений, они берут ответственность и за себя, и за другого.

Можно предположить, что у студентов с нормальным типом коммуникации мотивационные компоненты не вступают в противоречие и, как следствие, не ставят барьеры для совершения речевого поступка. У студентов с жестким типом возможные психологические барьеры для совершения речевого поступка в образовательной деятельности будут связаны с нарушением баланса мотивационных структур в сторону преобладания нарциссической регуляции над психоэмоциональной: они испытывают сложности в объяснении и предугадывании поступков людей, категоричны, недостаточно гибки в отношениях с людьми.

Студентов, с поведением, относящимся к данному профилю, можно назвать «адаптивные».

Мотивационный компонент речевого поступка во **втором профиле поведения** (на основе второго паттерна речевого поведения) обусловлен у студентов с нормальным типом коммуникации психологической защитой «отрицание» в со-

четании с открытостью новому опыту и доверием авторитетам; восприятие себя нестабильное; сознание направлено на другого как на субъект взаимодействия, они открыты к диалогу. Противоречие в поведении можно объяснить неконгруэнтностью, конфликтностью значимых ролей в сопряженности Я-реального/Я-идеального (*атеист* – отрицание *vs* *терпимый* – принятие), свидетельствующей о несформированности интегративной функции, обуславливающей вероятность нарушения поведения. Идентификация себя будущего через *Я-реальное* указывает на несформированность функции развития, недостаточно сформированный уровень самооценки.

Возможные психологические барьеры для совершения речевого поступка у студентов могут быть связаны с нарушением баланса мотивационных структур в сторону преобладания привязанности, самосохранения, психорегуляции над самосовершенствованием.

Студентов с данным профилем поведения можно охарактеризовать как «*сопротивляющиеся*».

Мотивационная система речевого поступка у студентов не сформирована в **третьем профиле поведения** (на основе третьего паттерна речевого поведения), так как Эго и Супер-Эго как бы отдаются другому – тому, кто дает инструкции, задает правила; это своего рода «дети флешмоба». На это указывает ролевая прагматика в сопряженности Я-реального/Я-идеального, которую можно охарактеризовать как неконгруэнтную, конфликтную: дисбаланс возникает в описании себя в Я-реальном через *Я-детское*; неконгруэнтность можно наблюдать в парах *опекаемый/профессионал*, *патриот/опекаемый*. Идентификация себя будущего через *Я-детское*, *опекаемый* указывает на несформированность у ряда студентов функции развития, на недостаточно сформированный уровень самооценки. В большинстве случаев идентификация Я-реального с *патриотом*, *профессионалом*, *самостоятельным*, *серьезным* позволяет рассматривать самооценку как не в полной мере адекватную. В целом неконгруэнтность свидетельствует о нарушении механизмов адаптации, у части студентов – о неадекватной самооценке.

Можно предположить, что для студентов психологическими барьерами в совершении речевого поступка будет выступать нарушение баланса мотивационных систем в сторону преобладания небезопасной привязанности над познанием нового и саморазвитием.

Студентов с данным профилем поведения можно назвать «*подчиняющиеся*».

Мотивационной системой речевого поступка у студентов **четвертого профиля поведения** (на основе четвертого паттерна речевого поведения) является несколько завышенная защитная функция, у них слабо выражены регулятивная, интегративная функции самосознания: дисбаланс возникает в ролевой прагматике в сопряженности Я-реального/Я-идеального через неконгруэнтные пары *опекаемый/серьезный*, *опекаемый/профессионал*, *нетерпимый/верующий*; идентификация себя фактического (*атеист* – отрицание, *опекаемый* – нуждается в уходе, *нетерпимый* – бескомпромиссный) свидетельствует о несформированности интегративной функции, что может привести к нарушению поведения. В целом, уровень самооценки недостаточно адекватный, т. е. не все роли в сопряженности Я-реального/Я-идеального выражают позитивное отношение к самому себе.

Возможные психологические барьеры для совершения речевого поступка при таком профиле поведения могут быть обусловлены нарушением у студентов баланса мотивационных систем с преобладанием психорегуляции над самосохранением и сохранением другого, освоением нового и саморазвитием.

Студентов с данным профилем поведения считаем возможным назвать «*бунтари*».

Мотивационным компонентом речевого поступка у студентов **пятого профиля** (на основе пятого паттерна речевого поведения) в целом выступает экзистенциальный страх, неготовность совершить поступок вовне, недоверие к себе, боязнь порицания за легкомысленность; восприятие себя нестабильное (рассогласование Я-реального и Я-идеального). Ролевую прагматику в сопряженности Я-реального/Я-идеального можно оценить как неконгруэнтную и конфликтную: у части студентов идентификация себя фактического (*атеист* – отрицание, *опекаемый* – нуждается в уходе, заботе, *Я-детское* – легкость бытия) свидетельствует о несформированности интегративной функции; сопряженность Я-реального и Я-идеального в паре *серьезный/серьезный* говорит не в пользу стремления к самосовершенствованию. В целом, уровень самооценки неадекватный, признание собственной полноценности выражается отчасти через роли, требующие внимания других людей, т. е. можно предположить преобладание защитной функции. У другой части студентов профиля описание Я-реального через роли *профессионал*, *серьезный*, *терпимый* указывает на адекватную самооценку с тенденцией к завышенной и позволяет предполагать позитивное отношение к себе, признание собственной полноценности.

Можно предположить, что у студентов психологические барьеры для совершенствования речевого поступка в образовательной деятельности обусловлены нарушением баланса мотивационных систем в сторону преобладания самосохранения и сохранения другого, небезопасной привязанности и психорегуляции над освоением нового и самосовершенствованием.

Студентов с данным профилем поведения можно охарактеризовать как «*тревожные*».

Описанные профили поведения показывают, что активность на созидание образа себя в образовательном процессе на начальном этапе обучения в вузе проявляет незначительная часть студентов. Выявленные паттерны поведения не обуславливают встречную активность, но могут служить основанием для прогнозирования поведения субъекта образовательной деятельности в контексте образовательной среды вуза.

Личностные факторы речевого поступка субъекта образовательной деятельности формируются в конкретной ситуации коммуникативного взаимодействия. В результате во внутриличностном контексте формируется образ «Я и другой», который обуславливает активность, проявляющуюся в поведении.

Содержательное наполнение и структура речевого поступка определяют его во внутриличностном и межличностном планах. Выявленные в поведении студентов барьеры обусловлены нарушениями во внутриличностном и межличностном планах речевого поступка. Внутриличностный план речевого поступка обусловлен уровнем самодостаточности и саморегуляции. В межличностном плане речевой поступок детерминирован типом коммуникации (системой представлений о взаимоотношениях людей), отношением к себе и другим. Соотношение Я-реального и Я-идеального связано с внутриличностным и межличностным планами речевого поступка. Тип коммуникации и уровень самодостаточности как личностные факторы речевого поступка характеризуют *способность к установлению взаимодействия с другими людьми и к преодолению субъективных и объективных трудностей на пути к образовательной цели*.

Заключение

Речевой поступок субъекта образовательной деятельности обусловлен внутриличностным контекстом. Внутриличностный контекст речевого поступка, который проявляется в момент исследования, является результатом влияния внешних и внутренних условий образовательной деятельности.

Каждый профиль поведения речевого поступка субъекта образовательной деятельности («адаптивные», «сопротивляющиеся», «подчиняющиеся», «бунтари», «тревожные») имеет свою картину сочетания личностных факторов.

Прогнозирование поведения субъекта образовательной деятельности на основе исследования личностных факторов речевого поступка обуславливает выбор методов, способов обучения. Психолого-педагогические условия, направленные на развитие личности с учетом влияния внутриличностного контекста, предполагают создание в образовательном процессе пространственно-предметного, социального и деятельностного контекстов. Образовательный процесс, организованный с учетом влияния личностных факторов речевого поступка (саморегуляция, самодостаточность, тип коммуникации, Я-концепция), предполагает повышение уровня осознанности внутриличностного диалога и межличностного диалогического общения, развитие самоосознания и Я-концепции, осмысление собственного уровня активности в проектировании профессионального будущего. Педагогические технологии, направленные на создание контекста образовательной деятельности, позволят пробудить встречную активность студентов и, как следствие, приведут к изменению паттернов речевого поведения, связанных с паттернами мышления, что отражается в поведении субъектов образовательной деятельности.

Новизна исследования состоит в выявлении личностных факторов речевого поступка и описании профилей поведения субъектов образовательной деятельности, обусловленных внутриличностным контекстом.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в том, что описанные паттерны речевого поведения и соответствующие им профили поведения, обусловленные личностными факторами речевого поступка, позволяют прогнозировать поведение субъекта в образовательной деятельности и могут быть положены в основу проектирования педагогических технологий в методологическом, содержательном и организационном аспектах.

Перспективы исследования состоят в исследовании влияния личностных факторов на поведение субъектов образовательной деятельности на разных этапах обучения в вузе, в изучении роли педагогического проектирования в развитии внутриличностного контекста и становлении профессиональной речевой культуры субъекта образовательной деятельности.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Список литературы

- Артёмов, В. А. Психология обучения иностранным языкам. – Москва: Просвещение. 1969. – 279 с.
- Ахмедов, А. Б. Особенности Я-концепции у подростков, находившихся в зоне военных действий, и у их сверстников, проживающих в стабильной социальной ситуации // Психологические исследования. – 2009. – Т. 2. – № 4. – С. 1–10. – DOI: 10.54359/ps.v2i4.989
- Борисова, И. Н. Русский разговорный диалог: структура и динамика. – Екатеринбург: Либроком, 2019. – 318 с.

- Ванновская, О. В. Психология коррупционного поведения государственных служащих: монография. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 251 с.
- Ванновская, О. В. Компьютеризированная система антикоррупционной диагностики «АКорД». – Санкт-Петербург: ИМАТОН, 2015. – 96 с.
- Вербицкий, А. А. Психолого-педагогические основы контекстного образования // Психология и педагогика контекстного образования / Под ред. А. А. Вербицкого. – Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. – С. 7–88.
- Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителей. – Москва: Просвещение, 1985. – 160 с.
- Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
- Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – Москва: Наука, 1987. – 264 с.
- Клочко, В.Е. Коммуникативная среда как фактор становления ментального пространства человека // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе. – Томск: Томский государственный университет, 2004. – С. 30–44.
- Клочко, В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). – Томск: Томский государственный университет, 2005. – 174 с.
- Курцева, З. И. Речевой поступок: риторический и методический аспекты. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2017. – 280 с.
- Лотман, Ю.М. Семиосфера. – Санкт-Петербург: Искусство-СПб, 2000. – С. 557–567.
- Матвеева, Т. В. О методе выявления ценностной информации разговорного диалога // Научный диалог. – 2018. – № 10. – С. 89–101. – DOI:10.24224/2227-1295-2018-10-89-101
- Моросанова, В. И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2021. – № 1. – С. 3–37. – DOI:10.11621/vsp.2021.01.01
- Мухаметзянова, Ф.Ш., Камалеева, А.Р., Грузкова, С.Ю., Хадиуллина, Р.Р. Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса при использовании платформ дистанционного обучения // Открытое образование. – 2016. – Т. 20. – № 3. – С. 36–42. – DOI:10.21686/1818-4243-2016-3-36-42
- Пешков, И. В. М. М. Бахтин: от философии поступка к риторике поступка. – Москва: Изд-во «Лабиринт», 1996. – 176 с.
- Тиханкина, И. А. Поступок как единица анализа деятельности студентов в контекстном обучении: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Тиханкина, И. А. – Москва, 1998. – 190 с. – URL: <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/postupok-kak-edinica-analiza-deyatelnosti-studentov-v-kontekstnom-obuchenii.html>
- Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 384 с.
- Bergdahl, N., Fors, U., Hernwall, P., Knutsson, O. The Use of Learning Technologies and Student Engagement in Learning Activities // Nordic Journal of Digital Literacy. – 2018. – Vol. 13. – No.2. – Pp. 113–130. – DOI:10.18261/issn.1891-943x-2018-02-04
- Bleichmar, H. Fundamentos y aplicaciones del enfoque modular-transformacional // Aperturas psicoanalíticas: revista internacional de psicoanálisis. – 1999. – No.1.
- Chen, Sh. Research on the teaching mode of «moral integration classroom» of language courses in colleges and universities from the perspective of educational psychology // Psychiatria Danubina. – 2022. – Vol. 34. – No. 4. – Pp. 151–153. URL: <https://hrcak.srce.hr/en/file/409337>
- Dewi, R., Verawati, I., Sukamton, A., Hakim, H., Burhaein, E., & Lourenço, C. C. V. The Impact of Basic Motion Activities on Social Interaction in Elementary School Students // International Journal of Human Movement and Sports Sciences. – 2023. – Vol. 11. – No. 1. – Pp. 143–151. – DOI:10.13189/saj.2023.110117
- Engel, G. L. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine // Psychodyn Psychiatry. – 2012. – Vol. 4. – No. 3. – Pp. 377–396. – DOI:10.1521/pdps.2012.40.3.377
- Fransella, F., Bell, R., Bannister, D. A manual for repertory grid technique. – West Sussex: John Wiley & Sons, 2004. – 288 p.

- İlçin, N., Tomruk, M., Yeşilyaprak, S. S., Karadibak, D., Savcı, S. The relationship between learning styles and academic performance in TURKISH physiotherapy students // *BMC Med Educ.* – 2018. – No. 18. – 291 p. – DOI:10.1186/s12909-018-1400-2
- Kelly, G. *The psychology of personal constructs.* – London; New York: Routledge, 2020. – 810 p. – DOI:10.4324/9780203359037
- Kostić-Bobanović, M. Perceived emotional intelligence and self-efficacy among novice and experienced foreign language teachers // *Economic Research-Ekonomska Istraživanja.* – 2019. – No. 33, 1. – Pp. 1200–1213. – DOI: 10.1080/1331677X.2019.1710232
- Labov, W. Narrative pre-construction // *Narrative Inquiry.* – 2006. – Vol. 16. – No.1. – Pp. 37–45. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.07lab>
- Li, W., Zhao, J. Perspective of the Relation between Subject and Object in Educational Activities for Innovative Education // *Open Journal of Social Sciences.* – 2021. – Vol. 9 – No. 7. – Pp. 452–461. – DOI:10.4236/jss.2021.97032
- Mahmud, R., Syahrul, Mangesa, R. T. Interaction patterns and blended learning activities using the Moodle platform during a pandemic in vocational high school // *Proceedings of the 6th progressive and fun education international conference.* – 2021. – Vol. 2438. – No.1. – DOI:10.1063/5.0071355
- Ogannisyan, L., Kotov, S., Akopyan, M., Borzilov, Y. Personal determinants of style features of pedagogical interaction as a factor of successful professional activity of the teacher // *SHS Web Conf.* – 2019. – Vol. 70. – Art. 02010. – DOI: 10.1051/shsconf/20197002010
- Subakir, A. Concept of Educational Interaction in Education: In Sociological Perspective // *Didaktika Religia.* – 2017. – Vol. 5. – No. 2. – Pp. 381–400. – DOI:10.30762/didaktika.v5i2.867
- Witkin, H.A., Goodenough, D.R. Field dependence and interpersonal behavior // *ETS Research Bulletin Series.* – 1976. – Vol. 1976. – No. 1. – Pp. i–85. – DOI:10.1002/j.2333-8504.1976.tb01098.x
- Yi-xuan, F. Teaching Speech Acts in EFL Classrooms: An Implicit Pedagogy // *Sino-US English Teaching.* – 2016. – Vol. 13. – No. 7. – Pp. 515–520. – DOI:10.17265/1539-8072/2016.07.002

References

- Ahmedov, A. B. (2009). Features of the self-concept in adolescents who were in the war zone and in their peers living in a stable social situation. *Psychological research*, 2(4), 1–10. <https://doi.org/10.54359/ps.v2i4.989>
- Artyomov, V. A. (1969). *Psychology of teaching foreign languages.* Prosveshchenie.
- Bergdahl, N., Fors, U., Hernwall, P. & Knutsson, O. (2018). The Use of Learning Technologies and Student Engagement in Learning Activities. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 13(2), 113–130. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2018-02-04>
- Bleichmar, H. (1999). Fundamentos y aplicaciones del enfoque modular-transformacional [Fundamentals and applications of the modular-transformational approach]. *Aperturas psicoanalíticas revista internacional de psicoanálisis*, 1.
- Borisova, I. N. (2019). *Russian colloquial dialogue: structure and dynamics.* Librocom.
- Chen, Sh. (2022). Research on the teaching mode of «moral integration classroom» of language courses in colleges and universities from the perspective of educational psychology. *Psychiatria Danubina*, 34(4), 29–877. <https://hrcak.srce.hr/en/file/409337>
- Dewi, R., Verawati, I., Sukamton, A., Hakim, H., Burhaein E., & Lourenço, C. C. V. (2023). The Impact of Basic Motion Activities on Social Interaction, in Elementary School Students. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 11(1), 143–151. <https://doi.org/10.13189/saj.2023.110117>
- Engel, G. L. (2012). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Psychodyn Psychiatry*, 40(3), 377–396. <https://doi.org/10.1521/pdps.2012.40.3.377>
- Fransella, F., Bell, R., & Bannister, D. (2004). *A manual for repertory grid technique.* John Wiley & Sons.
- İlçin, N., Tomruk, M., Yeşilyaprak, S. S., Karadibak, D., & Savcı, S. (2018). The relationship between learning styles and academic performance in TURKISH physiotherapy students. *BMC Med Educ.*, 18, 291. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1400-2>
- Karasik, V. I. (2002). *Language circle: personality, concepts, discourse.* Peremena.

- Karaulov, Yu. N. (1987). *Russian language and linguistic personality*. Nauka.
- Kelly, G. (2020). *The psychology of personal constructs*. Routledge.
- Kholodnaya, M. A. (2004). *Cognitive styles. On the nature of the individual mind*. Piter.
- Klochko, V.E. (2004). Communicative environment as a factor in the formation of human mental space. *Mentality and communicative environment in a transitive society*. Tomsk State University.
- Klochko, V.E. (2005). *Self-organization in psychological systems: problems of formation of the mental space of the individual (introduction to transpective analysis)*. Tomsk State University.
- Kostić-Bobanović, M. (2019). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among novice and experienced foreign language teachers. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 33(1), 1200–1213. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2019.1710232>
- Kurtseva, Z. I. (2017). *Speech act: rhetorical and methodological aspects*. Moscow Teacher State University.
- Labov, W. (2006). Narrative pre-construction. *Narrative Inquiry*, 16(1), 37–45. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.07lab>
- Li, W., & Zhao, J. (2021). Perspective of the Relation between Subject and Object in Educational Activities for Innovative Education. *Open Journal of Social Sciences*, 9(7), 452–461. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.97032>.
- Lotman, Yu.M. (2000). *Semiosphere*. Art-SPB.
- Mahmud, R., Syahrul, & Mangesa, R. T. (2021). Interaction patterns and blended learning activities using the Moodle platform during a pandemic in vocational high school. *Proceedings of the 6th progressive and fun education international conference*, 2438(1). <https://doi.org/10.1063/5.0071355>
- Matveeva, T. V. (2018). On a method for identifying valuable information in conversational dialogue. *Nauchnyj dialog – Scientific Dialogue*, 10, 89–101. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2018-10-89-101>
- Morosanova, V. I. (2021). Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving life problems. *Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology*, 1, 3–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>
- Mukhametzyanova, F.Sh., Kamaleeva, A.R., Gruzskova, S.Yu., & Khadiullina, R.R. (2016). Organization of interaction between subjects of the educational process when using distance learning platforms. *Open Education*, 20(3), 36–42. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2016-3-36-42>
- Ogannisyan, L., Kotov, S., Akopyan, M., & Borzilov, Y. (2019). Personal determinants of style features of pedagogical interaction as a factor of successful professional activity of the teacher. *SHS Web Conf.*, 70 (02010). <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197002010>
- Peshkov, I. V. (1996). *M. M. Bakhtin: from the philosophy of action to the rhetoric of action*. Labirint.
- Subakir, A. (2017). Concept of Educational Interaction in Education: In Sociological Perspective. *Didaktika Religia*, 5(2), 381–400. <https://doi.org/10.30762/didaktika.v5i2.867>
- Tikhankina, I. A. (1998). *Action as a unit of analysis of student activity in contextual learning* [Unpublished PhD dissertation]. Research center for problems of quality of training of specialists]. <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/postupok-kak-edinica-analiza-deyatelnosti-studentov-v-kontekstnom-obuchenii.html#1240333> (date of reference: 28.07.24)
- Vannovskaya, O. V. (2015). *Computerized anti-corruption diagnostic system «AKorD»*. IMATON.
- Vannovskaya, O. V. (2025). *Psychology of corrupt behavior of civil servants*. Publishing house Yurait.
- Verbitsky, A. A. (2018). Psychological and pedagogical foundations of contextual education. In A. A. Verbitsky (Eds.) *Psychology and pedagogy of contextual education* (pp.7–88). Nestor-Istoriya.
- Witkin, H.A., & Goodenough, D.R. (1976). Field dependence and interpersonal behavior. *ETS Research Bulletin Series*, 1976(1), i–85. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1976.tb01098.x>
- Yi-xuan, F. (2016). Teaching Speech Acts in EFL Classrooms: An Implicit Pedagogy. *Sino-US English Teaching*, 13(7), 515–520. <https://doi.org/10.17265/1539-8072/2016.07.002>
- Zimnyaya, I. A. (1985). *Psychological aspects of teaching speaking a foreign language: A book for teachers*. Prosveshchenie.

УДК 378.1

Цифровая трансформация: повышение вовлеченности в обучение иностранных студентов

Инна И. Голованова¹, Татьяна Ю. Горская²

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: ginnag@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-3509>

² Казанский государственный архитектурно-строительный университет, Казань, Россия

E-mail: gorskaya0304@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7136-8388>

DOI: 10.26907/esd.20.2.11

EDN: WHDUDK

Дата поступления: 9 декабря 2024; Дата принятия в печать: 15 марта 2025

Аннотация

Данное исследование направлено на выявление возможностей цифровой среды вуза с целью повышения уровня вовлеченности иностранных студентов в учебный процесс. Представлена оценка существующего опыта использования цифровых средств в обучении, определены сложности их применения. Раскрыты возможности высших образовательных учреждений по цифровизации, а также потенциал совершенствования цифровой среды вуза для большего вовлечения иностранных студентов в процесс обучения. По результатам исследования обозначены основные аспекты цифровой трансформации для поднятия уровня вовлеченности учащихся в образовательный процесс, такие как повышение качества и доступности мультимедийного и визуального контента, включение в цифровые ресурсы творческих заданий, использование различных сервисов, совершенствование коммуникационного взаимодействия в онлайн-формате, использование симуляционных компьютерных сред.

Ключевые слова: цифровая трансформация, цифровая среда вуза, цифровизация, цифровые технологии, иностранные студенты, вовлеченность в учебный процесс.

Digital Transformation: Increasing the Involvement of International Students in their Studies

Inna Golovanova¹, Tatiana Gorskaya²

¹ Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: ginnag@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-3509>

² Kazan State University of Architecture and Civil Engineering, Kazan, Russia

E-mail: gorskaya0304@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7136-8388>

DOI: 10.26907/esd.20.2.11

EDN: WHDUDK

Submitted: 9 December 2024; Accepted: 15 March 2025

Abstract

This study aims to address the challenge of identifying the potential of the universities' digital environment in relation to increasing the level of international students' engagement in the educational process. The assessment of the existing experience of using digital tools in teaching is presented, and the difficulties of their use in teaching are revealed. The authors identify the possibilities of universities for digitalization, as well as the potential of improving the digital environment of the university to increase the involvement of foreign students in the learning process. According to the results of the study, the main aspects of digital transformation have been determined to increase the involvement of students in the educational process, such as improving the quality and accessibility of multimedia and visual content, including creative tasks in digital resources, using various services, improving online communication interaction, and using simulation computer environments.

Keywords: digital transformation, digital environment of the university, digitalization, digital technologies, international students, involvement in the learning process.

Введение*Актуальность проблемы*

В настоящее время привлечение иностранных студентов в российские вузы является одним из приоритетных направлений развития высшего образования в России. За последние пять лет, согласно представленным данным, в российских высших учебных заведениях значительно увеличилось количество обучающихся из-за рубежа (Tinkoff journal, 2023). Российские вузы проводят активную работу по созданию условий для привлечения иностранных граждан, связанную с расширением квот на их обучение, развитием программ международного сотрудничества и с повышением качества как содержания образования, так и образовательной инфраструктуры. Это способствует, с одной стороны, укреплению позиций России на международном образовательном рынке, а с другой – повышению уровня качества образования и привлечению талантливых специалистов из разных стран. Российские вузы наиболее востребованы среди граждан постсоветского пространства, стран Азии и северной Африки. При этом вовлеченность в обучение иностранных студентов является важным компонентом успешности их образовательного процесса. Вовлеченность означает, что студенты не только посещают занятия, но и активно участвуют в учебной деятельности, проявляют интерес к изучаемым предметам и стремятся применять полученные знания на практике. Конечно, важным условием для этого является владение языком, на котором ведется обучение. Но, несмотря на возрастающий интерес среди иностранцев к российскому высшему образованию, существует проблема низкого уровня владения ими русским языком. Одного года изучения языка на подготовительном отделении большинству иностранцев недостаточно, чтобы обучаться на русском языке. Преподаватели сталкиваются со сложной задачей вовлечения иностранных студентов в активную учебную деятельность. В поиске путей решения этих проблем основной фокус внимания направлен на современные цифровые технологии, которые играют все более значимую роль в сфере образования. Использование цифровых инструментов в учебном процессе может способствовать повышению вовлеченности иностранных студентов за счет постоянного свободного и многократного доступа к учебным материалам.

Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования

В исследовательском поле поиска педагогических решений повышения вовлеченности иностранных студентов в учебный процесс вуза следует отметить большое количество работ по их адаптации. Так, О. Авакова в своей работе указывает на взаимосвязь социокультурных, психофизиологических, учебно-познавательных и бытовых факторов адаптации, что предполагает применение комплексного

подхода к этому процессу (Avakova, 2021). Изменение педагогического ландшафта в связи с увеличением количества студентов, приехавших из зарубежных стран, рассматривает в своей работе Ли Тран. Он предлагает строить систему образования на объединении понятий из области профессиональной и инклюзивной педагогики, учитывая международный опыт интернационализации и личностно-ориентированного образования, а также базируясь на культурном разнообразии обучающихся (Тран, 2013). В исследовании Е. Ключниковой среди учебно-познавательных проблем, с которыми сталкиваются иностранные студенты при адаптации, отмечаются не только языковые сложности, но и разница учебных программ, а также различия в подходах к организации обучения в разных странах (Klyushnikova, 2018).

При поиске путей совершенствования организации учебного процесса для повышения вовлеченности иностранных студентов необходимо учитывать направление подготовки, по которому они обучаются. Наибольшей популярностью у студентов, приезжающих из-за рубежа в Россию, пользуются медицинские профили подготовки (Tinkoff Journal, 2023). Чтобы обеспечить высокое качество медицинского образования для иностранных студентов, коллеги из Тверской государственной медицинской академии предлагают свой опыт в межпредметном координировании учебного процесса как при аудиторной, так и во внеаудиторной работе (Bazhenov et al., 2011). В исследовании влияния освоения студентами специализированного медицинского онлайн-ресурса по русскому языку наблюдается не только языковой рост, но и улучшение их способности к самоорганизации (Itinson & Chirkova, 2019). Следует отметить также увеличение количества иностранных обучающихся по инженерно-техническому направлению подготовки, которое имеет свою специфику. Исследователи из Ярославского государственного технического университета обращают внимание на сложности освоения технических дисциплин, связанные не только с недостатками вербальной коммуникации, но и с разницей в восприятии невербальных сигналов (Modnov & Ukhova, 2013).

В процессе изучения различных аспектов современной образовательной среды, влияющих на повышение вовлеченности иностранных студентов в учебную деятельность, бросается в глаза возрастающее количество работ, посвященных цифровым технологиям, которые стали неотъемлемым и важным инструментом в обучении. Оценка возможностей по реализации обучения с использованием цифровых технологий стала особенно востребованной после вынужденного перехода на дистанционный формат в период пандемии (Gorskaya & Zamega, 2022). Исследователи предлагают при создании контента цифровых образовательных ресурсов делать дополнительное сопровождение для иностранных студентов, содержащее как методические материалы, усиленные визуальными и семантизирующими контекстами, так и ссылки на дополнительные источники на языке-посреднике или словарь терминов с выплывающим переводчиком (Beloglazov et al., 2023). Опыт создания мультязычного электронного образовательного ресурса для студентов-иностранцев представляют педагоги технических российских вузов (Korekov et al., 2023). Коллеги обращают внимание на то, что иностранные студенты, помимо предлагаемых вузом материалов, используют интернет-источники, социальные сети своих стран, что также необходимо учитывать при совершенствовании цифровой обучающей среды (Chang et al., 2022).

При анализе эффективности цифровой среды в повышении вовлеченности иноязычных обучающихся, важно учитывать ее интеграцию с аудиторным обучением, которую рассматривают коллеги из канадского университета, отмечая большой потенциал синергии смешанного обучения и подхода мультиграмотности не только в освоении знаний дисциплины, но и в развитии практических профессиональных и социально-гуманитарных навыков (Siobhán McPhee & Graham Pickren,

2017). Для поднятия уровня включенности иностранных студентов в коммуникационный процесс на учебных занятиях исследователи предлагают использовать искусственный интеллект, представляя свой успешный опыт (Dmitrieva et al., 2023). Широко применяемые в настоящее время в вузовской образовательной практике онлайн-платформы для видеоконференций и вебинаров также находятся в фокусе внимания педагогов-исследователей. Ученые анализируют преимущества и недостатки цифровых средств в ходе освоения академических программ иностранными студентами, в частности широко используемой платформы Zoom (Yi'En Cheng et al., 2023).

Большое внимание в исследованиях уделяется навыкам, необходимым как студентам, так и преподавателям для работы в цифровой образовательной среде. Так, в выявлении цифровых разрывов у студентов ученые подчеркивают сложности в работе с информацией, особенно в определении ее качества и объективности (Ashlee Morgan et al., 2022). Хотя в период пандемии COVID-19 в использовании и совершенствовании цифровой образовательной среды вузами был сделан значительный скачок, исследователи отмечают недостаточность цифровых культурных знаний у иностранных студентов (Costa & Li, 2023). При выявлении проблем цифровой грамотности у преподавателей вузов наблюдаются трудности в использовании цифровых инструментов и образовательных ресурсов (Enilda Romero-Hall & Nadia Jaramillo Cherrez, 2023). Высокий уровень самомотивации, самоактуализации и самоуправления иностранных студентов является важнейшим условием при обучении с использованием цифровых ресурсов. Авторы исследования педагогических подходов в создании персональной среды обучения с использованием социальных сетей обращают внимание на важную роль способности студентов к самообучению (Dabbagh & Kitsantas, 2012). Для повышения адаптации к постоянно развивающейся цифровой среде исследователи рассматривают составляющие цифрового интеллекта, развитие которых поможет сформировать новый образ мышления и поведения в цифровой среде (Emmanouil Stiakakis & George Barboutidis, 2022).

Методологические основания

Цель и исследовательские вопросы

Цель нашего исследования заключается в выявлении возможностей цифровой среды вуза, способствующих повышению вовлеченности иностранных студентов в учебный процесс. Отметим, что при постановке цели мы акцентируем внимание на поиске дополнительных возможностей для иностранных студентов, позволяющих создать эффективную образовательную среду вуза при имеющемся у них уровне знания языка.

В исследовании мы опирались в первую очередь на возможности российских вузов и требования, предъявляемые к реализации образовательных программ высшего образования в России, а также на собственный преподавательский опыт и результаты научной деятельности в рамках работы исследовательской группы Международного сообщества исследователей педагогического образования в проекте «Цифровые решения в высшей школе: практики цифровизации в образовательном процессе» (ICTER, 2022). Данная работа базируется на ранее полученных результатах (Golovanova et al., 2022) и продолжает анализ трансформации цифровой среды вузов, получившей активный импульс в период пандемии COVID-19 и продолжающейся до настоящего времени. Учитывалась также неравномерность уровня цифровизации в образовательном процессе различных вузов России, представленная в ранее проведенном исследовании (Golovanova et al., 2022).

Для достижения поставленной цели мы определили следующие вопросы:

- Существует ли зависимость между временем пребывания в России респондентов и их уровнем владения русским языком, необходимым для освоения учебной программы?
- Какой опыт имеется у иностранных обучающихся в применении цифровых средств для обучения?
- Как респонденты используют возможности вуза в цифровых образовательных решениях?
- С какими сложностями сталкиваются респонденты при применении цифровых сервисов и средств, используемых в обучении?
- Как совершенствовать цифровую среду вуза для повышения вовлеченности иностранных студентов в учебный процесс?

Методы и методики исследования

Для ответов на поставленные вопросы применялись следующие методы: анкетный опрос по использованию цифровой среды вузов иностранными студентами и STAR-интервью по преодолению обучающимися из других стран возникающих сложностей в обучении. Обработка и анализ полученных результатов исследования производились с помощью методов качественного и количественного анализа и математической статистики.

Авторами была разработана анкета «Цифровая среда в повышении вовлеченности иностранных студентов в учебный процесс вуза», состоящая из 19 вопросов, по которой был проведен опрос в онлайн-режиме на форуме Международного сообщества исследователей педагогического образования (МСИПО). В анкете содержались вопросы разного вида: как на оценку по 10-балльной шкале, где 1 – очень низкий, а 10 – очень высокий, так и на множественный выбор, а завершающий вопрос был открытого типа. Студентам предлагалось оценить комфортность, удобство, полезность, частоту использования цифровых средств вуза, уровень владения ими и др.

Также исследователями было проведено STAR-интервью с респондентами, методика проведения которого строится на четырех составляющих:

S (ситуация) – студенту предлагалось описать сложную ситуацию, связанную с учебным процессом и цифровой средой вуза;

T (задача) – студент определяет, какую учебную задачу ему необходимо было решить в этой ситуации;

A (действие) – студент рассказывает, какие действия он осуществил для решения этой задачи;

R (результат) – на основании полученных результатов студент предлагает рекомендации по использованию цифровых средств при проектировании учебного процесса.

База исследования

В исследовании приняли участие 145 иностранных студентов из различных казанских вузов: 55 студентов – Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), 23 студента – Казанский государственный архитектурно-строительный университет (КГАСУ), 21 студент – Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева (КНИТУ-КАИ) и 46 студентов – Казанский государственный медицинский университет (КГМУ). 43 из них приняли участие в STAR-интервью (из каждого вуза примерно по 30 % от студентов, участвующих в опросе). Вузы, принявшие участие в исследовании, являются ведущими

образовательными учреждениями не только Казани, но и Российской Федерации и представляют основные направления подготовки: гуманитарное (КФУ), инженерно-техническое (КНИТУ-КАИ, КФУ), инженерно-строительное (КГАСУ), медицинское (КГМУ, КФУ), педагогическое (КФУ).

Результаты

Иностранные студенты, участвующие в исследовании, прибыли на обучение в вузы Казани из более чем 30 стран мира, среди которых большое количество стран дальнего зарубежья (Азии и Африки), что предполагает невысокий уровень владения русским языком, особенно специализированной научной лексикой, необходимой для освоения учебных дисциплин.

Основные направления подготовки, по которым приехали обучаться иностранные граждане, – это инженерно-техническое (83 человека), гуманитарное (21) и медико-биологическое (46).

При этом для решения задач, связанных с поставленной целью, важно было проанализировать, на каких уровнях образования обучаются иностранные студенты. Больше всего иностранцев, участвующих в опросе, получает знания по программам бакалавриата (144 человека) и специалитета (12), меньшее количество – в магистратуре (10) и по программам подготовки кадров высшей квалификации: аспирантура (7), докторантура (2). Как показывает практика, даже при невысоком уровне владения языком вовлеченность в учебную деятельность у магистрантов и аспирантов гораздо выше, чем у бакалавров. Это связано с тем, что учащиеся аспирантуры и магистратуры чаще всего уже имеют базовое образование по выбранной или смежной специальности и, используя цифровые устройства для перевода, способны присоединяться к учебно-научному диалогу на осмысленном уровне. Студенты бакалавриата только начинают освоение специальных дисциплин, которые для них, как правило, являются абсолютно новыми, поэтому включаться в обучение, даже с использованием средств для перевода, им гораздо сложнее. Кроме того, учебные программы довузовского образования в разных странах могут существенно различаться, что создает дополнительные трудности преподавателям при организации учебного процесса.

Очевидно, что знание языка обучения является одним из факторов, влияющих на включенность в учебный процесс. Поэтому мы предположили, что уровень владения языком и длительность пребывания в России имеют прямую взаимосвязь, однако проведенный анализ полученных данных не подтвердил это предположение (см. Таблицу 1). Опираясь на результаты исследования, можно заключить, что языковая подготовка не зависит от времени пребывания в стране, т. к. средний уровень владения русским языком у студентов второго года пребывания в России выше, чем у третьего, четвертого и даже пятого. Хотя, если посмотреть в Таблице 1 на величину моды (чаще всего встречающегося значения), можно увидеть, что большее число студентов третьего, четвертого и пятого годов пребывания в России отмечают наивысший уровень владения.

Вместе с тем имеются студенты, которые оценивают уровень владения русским языком очень низко, о чём говорит показатель среднего уровня владения (Таблица 1). При анализе данных исследования было установлено, что на высокую среднюю оценку студентов, находящихся в России два года, повлияли высокие результаты самооценки обучающихся в КГМУ, которые приехали из Индии (17 человек). На Рисунке 1 представлена сравнительная диаграмма связи количества студентов, пребывающих в России один и два года, с самооценкой уровня владения ими рус-

ским языком. Если в первый год пребывания из 34 человек 13 оценили уровень владения русским языком на 7 баллов, то среди студентов 2 года обучения из 39 человек 18 поставили 10 баллов.

Таблица 1. Распределение респондентов по времени пребывания в России и средний уровень владения ими русским языком

Длительность (лет)	1 год	2 года	3 года	4 года	5 лет и более
Респонденты, % (человек)	23,4 (34)	26,8 (39)	10,3 (15)	17,2 (25)	22,3 (32)
Средний уровень владения	6,7	8,4	7,2	7,48	7,66
Мода	7	10	10	10	10

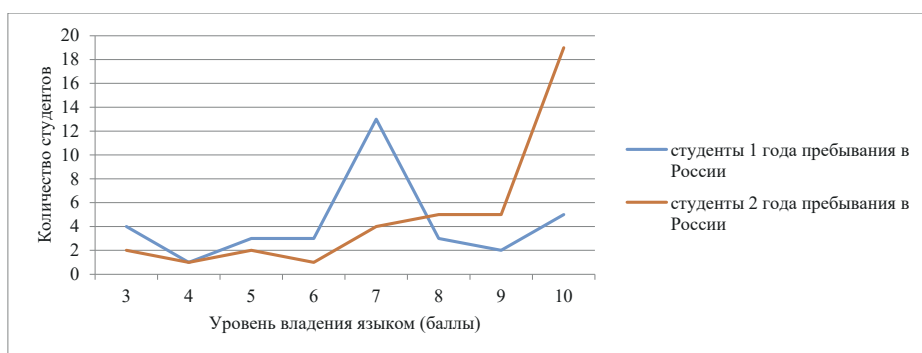


Рисунок 1. Самооценка уровня владения русским языком иностранных студентов по годам обучения

Для понимания общей картины языковой подготовленности иностранных студентов важно было сопоставить также их уровень владения русским языком и гражданство, т. к. представители стран ближнего зарубежья предположительно владеют русским языком лучше, чем учащиеся из других стран, что подтверждается результатами, отображенными в Таблице 2.

Таблица 2. Распределение уровней владения русским языком среди студентов из зарубежных стран в соответствии со временем пребывания в стране обучения

Страна	Количество студентов (чел.)	Средний уровень владения русским языком	Среднее время пребывания в стране обучения (год)
Индия	26	8,5	2
Китай	22	5,3	2,6
Египет	17	6,88	3
Казахстан	15	9,6	2,8
Иран	9	7,1	1,9
Узбекистан	8	8,9	3,5
Ирак	7	6,4	3
Туркменистан	6	9,2	3
Нигерия	4	5,25	3

Проанализировав полученные результаты, можно видеть, что наивысший уровень владения русским языком определяют студенты, приехавшие из ближнего зарубежья, это страны бывших республик СССР. Очевидно, что у них достаточно тесные связи с Россией и обучение русскому языку осуществляется как в школе, так и дома, поскольку многие граждане постсоветского пространства хорошо им владеют. Вместе с тем и студенты, приехавшие из Индии получать медицинское образование, оценивают свой уровень знания русского языка достаточно высоко (8,5 баллов). В результате исследования статистически определено, что среднее время пребывания в стране не коррелируется со средним уровнем подготовки по русскому языку, они не линейно зависимы, т. к. коэффициент линейной корреляции равен 0,074.

Рассматривая цифровые средства, способные повысить вовлеченность иностранных студентов в учебный процесс, отметим, что языковая подготовка является значимым, но не основным фактором. Не менее важно учитывать опыт обучающихся в применении цифровых технологий в процессе обучения.

Так, исследования показали, что больше всего респонденты имеют опыт в использовании: сети Интернет (Internet) – около 53 % респондентов; социальных сетей – 40 % опрошенных, систем тестирования и облачных компьютерных сервисов и вычислений (Cloud Computing) – чуть более 15 % опрошенных.

То, что студенты имеют опыт в применении интернета, социальных сетей, систем тестирования и облачных компьютерных сервисов, было ожидаемо, хотя полученные в результате опроса данные оказались ниже предполагаемых. Вместе с тем находятся еще студенты, которые ранее вообще не использовали цифровые средства в обучении, например, студент КГМУ, приехавший из Пакистана.

При этом иностранные студенты считают (см. Рисунок 2), что наиболее полезными для их обучения в настоящее время являются интернет (Internet) (44,8 %), искусственный интеллект и машинное обучение (Artificial Intelligence & Deep Learning) (17,2 %), которые обозначили учащиеся всех направлений и уровней подготовки. С большой долей отрыва наблюдается востребованность системы объективной оценки и обратной связи и социальные сети, которые отметили 6,89 % респондентов, причем это студенты-медики и гуманитарии, обучающиеся по уровню бакалавриата. Необходимыми для успешного освоения программы 4,8 % опрошенных считают робототехнику и облачные компьютерные сервисы и вычисления (Cloud Computing). Их указали студенты инженерно-технических направлений, с большой долей обучающихся на уровне магистратуры, а 3,44 % участвующих в опросе отметили «умные» комплексы и устройства (Smart Everything) и виртуальную и дополненную реальность, которые востребованы преимущественно у студентов медико-биологических направлений.

В ранее проведенном исследовании (Golovanova et al., 2022) была представлена оценка цифровой среды казанских вузов глазами российских студентов. Для данного исследования важно было оценить удовлетворенность иностранных студентов уровнем использования вузом цифровых технологий.

Согласно представленным на Рисунке 3 данным, лучше всего, по мнению иностранных студентов, организована работа с цифровыми технологиями в учебном процессе в КНИТУ-КАИ: средний уровень удовлетворенности 8,3 балла из 10, далее по уменьшению идут КФУ – 6,8 балла, КГАСУ – 5,7 балла, и замыкает КГМУ – 5,2 балла.

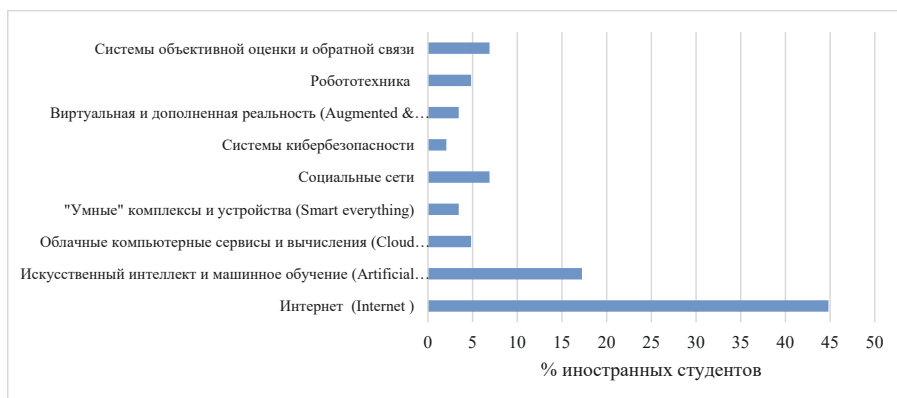


Рисунок 2. Цифровые технологии, необходимые для повышения вовлеченности в обучение

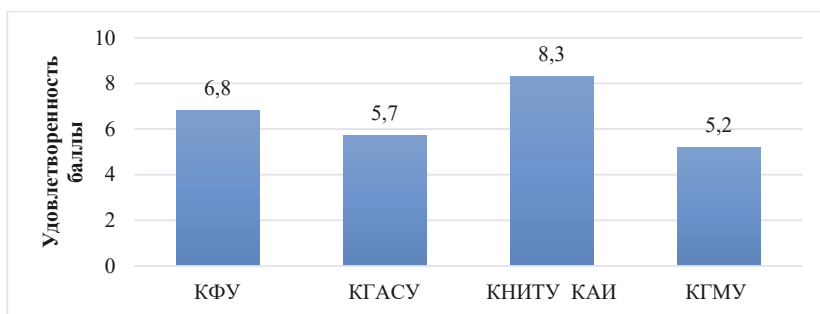


Рисунок 3. Удовлетворенность иностранных студентов использованием цифровых технологий в вузе

При анализе степени и удобства использования цифровых сервисов, представленных на Рисунке 4, видно, что иностранные студенты технического университета им. Туполева выше всех оценивают и степень использования цифровых сервисов при обучении, и комфортность их использования в процессе учебной деятельности, что и отражается в степени их удовлетворенности (Рисунок 3). При этом показатели комфортности использования социальных сетей и мессенджеров в обучении у иностранных студентов медицинского университета ниже степени использования ими этих сервисов. Иностранные студенты строительного университета оценивают комфортность программного обеспечения и приложений, используемых в обучении, ниже, чем степень их применения, что, на наш взгляд, и влияет на показатели удовлетворенности.

В ходе анализа ответов респондентов были выделены основные трудности, с которыми сталкивались иностранные студенты при использовании цифровых средств в учебном процессе. На первом месте были определены технические сложности, к которым относятся: низкая скорость интернета и отсутствие необходимых технических средств (веб-камера, ПО), что отметили 33,1 % респондентов. Далее по рейтингу можно выделить следующие трудности в использовании цифровых сервисов и средств, с которыми сталкиваются иностранные студенты при обучении:

- недостаточно мультимедийного контента (27,6 %),
- недостаточно обратной связи (24,1 %),
- сложность интерфейса (24,1 %),
- неудобная система оценки знаний (22,75 %),
- недостаточное знание языка обучения (20,7 %),
- не отлажена функция переводчика (11,7 %),
- отсутствие инструктажа по использованию (11,7 %),
- различное программное обеспечение личного и вузовского ПК (11 %).

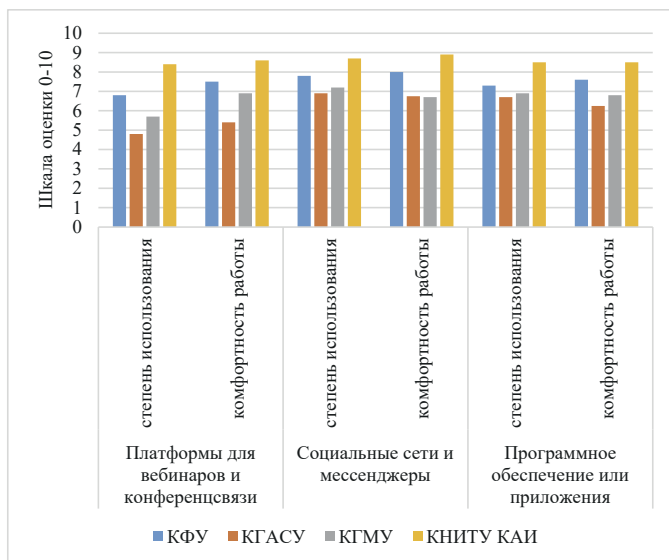


Рисунок 4. Удобство использования цифровых сервисов

Не испытывают сложностей только 4 человека (2,75 %).

Приведем некоторые примеры ответов STAR-интервью со студентами по вопросам преодоления ими возникающих сложностей. Так, студентка из Китая (КФУ) поделилась своим опытом работы на платформе <https://edu.kpfu.ru/>. Она отметила, что при выполнении заданий у нее возникали сложности с пониманием задач и ей необходима была обратная связь от преподавателя по пояснению учебных действий. При этом респондентка упомянула, что уже после прохождения курса, в период летнего отдыха, она еще раз вернулась к изучению лекционного материала и в этом ей помогли в большей степени текстовые файлы, которые можно было переводить с помощью онлайн-переводчика. Студент из Йемена (КГАСУ) при работе на площадке <https://e.kgasu.ru/> столкнулся со сложностью понимания видеоматериала, особенно во время объяснения решения математических задач. Для преодоления учебных трудностей он обратился к преподавателю этой дисциплины, и через некоторое время в цифровом ресурсе было размещено методическое пособие, в котором к основным типичным математическим задачам были прикреплены QR-коды со ссылками на дополнительные ресурсы, размещенные на канале YouTube на разных языках: английском, французском, турецком и др.

Все студенты, принявшие участие в интервью, сообщили, что для них достаточно сложным является понимание видеоконтента, в дополнение к которому необходим визуализированный презентационный и текстовый материал. При ре-

шении задач в описываемых сложных ситуациях большинство студентов отмечали взаимопомощь и поддержку русскоязычных однокурсников. Они говорили о том, что со студентами проще найти взаимопонимание, используя при взаимодействии различные невербальные средства коммуникации. При этом многие респонденты отмечали, что при онлайн-взаимодействии в процессе обучения им было сложно участвовать в диалогах и дискуссиях в силу скорости речи русскоязычных студентов и преподавателей.

Студенты также приводили примеры использования опыта своих соотечественников со старших курсов и подчеркивали их помощь и поддержку при обучении. Кроме того, все больше иностранных студентов, особенно технических направлений, в решении сложных для них учебных задач прибегают к помощи нейросети. Так, студент из Анголы, обучающийся в Казанском национальном исследовательском техническом университете им. А. Н. Туполева, поделился своим опытом работы с нейросетью для понимания смысла учебного задания.

Анализируя мнения иностранных студентов по вопросу, связанному с увеличением потенциала цифровых средств и с их значимостью в оказании помощи при обучении за рубежом, мы выявили, что подавляющее большинство респондентов указывают на их широкие возможности. Вот некоторые высказывания студентов: цифровые средства «позволяют мне интегрироваться в новую учебную среду», «цифровая среда помогла мне быстро понять иностранную среду, облегчив учебу и жизнь». Респонденты также отмечали важность цифровых навыков, которые обеспечат «конкурентные преимущества для будущей карьеры и жизни». При этом упоминались и недостатки, такие как высокая доля самостоятельной работы, низкий уровень обратной связи с преподавателем, большие затраты дополнительного времени, низкая практикоориентированность, низкий уровень творческого подхода к организации обучения в цифровой среде. Так, студент, приехавший из Боливии, замечает, что «обучение в цифровой среде больше похоже на прослушивание истории, чем на обучение дидактически, многое зависит от каждого человека и от того, сколько времени у него есть на учебную работу, на внеклассные мероприятия и на себя», а студент, приехавший из Колумбии, говорит, что «цифровое обучение не должно быть вариантом для получения образования, ориентированного на владение ручным трудом».

Для преодоления отмеченных сложностей, с учетом мнений и опыта студентов и с опорой на возможности цифровой среды вуза, в казанских университетах была проведена учебно-методическая и экспериментальная деятельность, направленная на усиление вовлеченности иностранных студентов в учебный процесс. Так, в Строительном университете на кафедре высшей математики для повышения уровня вовлеченности иностранных студентов в учебную деятельность были разработаны учебно-методические рекомендации по решению типовых математических задач, содержащие QR-коды со ссылками на учебные видеоконтенты на четырех языках: английском, русском, турецком и французском. Это позволило студентам прорабатывать материал в ходе самостоятельной работы. При апробации использования предложенных обучающимся методических рекомендаций для самостоятельной работы было отмечено улучшение успеваемости иностранных студентов, использующих данные разработки (Gorskaya, 2024). Кроме того, при создании электронных ресурсов для виртуальной обучающей среды Moodle в КГАСУ вместе с русскоязычным контентом, отражающим основные теоретические и практические задания курса, были размещены и видеоматериалы на иностранных языках. Наличие таких электронных ресурсов явилось основой для организации дистанционной работы со студентами зарубежных стран, которые вовремя не смогли приехать к началу

обучения в первом семестре. В электронном курсе «Математика» также были размещены ссылки на электронные учебники стран, откуда приезжают обучающиеся. Это очень помогает студентам быстро включаться в учебную работу на практических занятиях.

В Казанском федеральном университете на кафедре педагогики высшей школы обучающиеся в магистратуре иностранные студенты второго года обучения сами принимают участие в создании цифрового образовательного ресурса «Педагогика высшей школы» на платформе LMS Moodle КФУ. Магистранты разрабатывают и записывают видеолекции на родном языке с русскими субтитрами (см. Рисунок 5). Вступительная часть видеоролика, посвященная представлению спикера, записана на русском языке. В ней студент представляет себя, страну, откуда приехал, почему он выбрал обучение в этом вузе и над какой исследовательской темой он работает. Основной материал видеолекции излагается на родном языке и сопровождается субтитрами, которые делает сам спикер. При этом наглядное сопровождение в виде презентаций студенты делают на двух языках – русском и родном. Тема обучающего цифрового контента всегда связана с теоретическими основами магистерской диссертации обучающегося. Данная работа усиливает вовлеченность как создателя видеоконтента (и за счет углубления в материал диссертационного исследования, и за счет работы с электронным переводчиком), так и иностранных студентов-первокурсников, которые и являются пользователями этого материала. Учащиеся первого курса отмечают, что просмотр такого видеоролика, с одной стороны, позволяет лучше понять материал, а с другой – работает на снижение напряженности по поводу обучения в незнакомой стране. Успешный пример старшекурсника является наглядным и вдохновляющим.

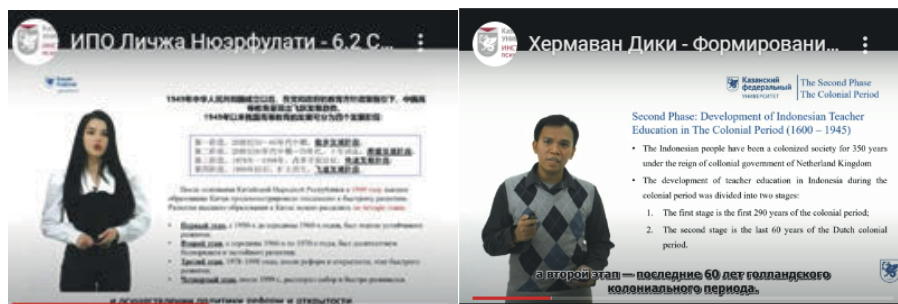


Рисунок 5. Видеолекции в цифровом ресурсе «Педагогика высшей школы» на платформе edu.kpfu.ru

Обсуждение полученных результатов. Дискуссионные вопросы

В настоящее время наблюдается интерес к вопросам повышения вовлеченности иностранных студентов в образовательный процесс с применением цифровых инструментов. Эти вопросы актуальны как в российском исследовательском поле, так и в зарубежном. Коллеги из Австралии, проведившие обзорный анализ цифровизации обучения иностранных студентов в высших учебных заведениях, указывают на фрагментарность и разрозненность подобных исследований (Huynh & Tran, 2023). На наш взгляд, это связано с отличиями в специфике направлений подготовки обучающихся, с различными ресурсными возможностями университетов и другими особенностями. Так, ученые Пензенского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации провели исследование вовлеченности в образовательный процесс иностранных студентов в условиях дистанцион-

ного обучения и установили значительное снижение всех исследуемых показателей (Tanina et al., 2022). В период пандемии мы также были обеспокоены сложностями, которые возникали при дистанционной работе со студентами, особенно иностранными. Все отмечали резкий спад вовлеченности обучающихся, связанный с психологическими, языковыми и коммуникационными барьерами. В данном исследовании мы больше фокусировали внимание на цифровых решениях, используемых в режиме традиционного очного формата обучения, когда студенты используют цифровые технологии как при самостоятельной работе, так и в аудиториях вуза, при этом они могут свободно коммуницировать с однокурсниками, преподавателями, а также с теми студентами, которые разговаривают на их родном языке, решая вопросы, связанные с пониманием учебного материала.

Поле наших интересов мы ограничили университетами Казани, осуществляющими подготовку по различным направлениям: гуманитарным, математическим, естественно-научным, медицинским, инженерным, архитектурным, что, по нашему мнению, охватывает широкий спектр применения разных цифровых решений в обучении. Проведенное исследование показало, что цифровой потенциал ведущих казанских вузов в целом схож и используемые цифровые решения для вовлечения иностранных студентов в учебную деятельность в общем одинаковые, хотя потребности и запросы студентов различаются в зависимости от направления подготовки и развитости цифровых компетенций обучающихся и преподавателей. Полученные результаты обусловлены рядом факторов, одним из которых является то, что все казанские вузы при реализации учебной деятельности в целом применяют одинаковые цифровые решения, связанные в основном с освоением теоретического материала или осуществлением коммуникативного взаимодействия, тогда как студентам медицинских вузов, больше ориентированным на практическую подготовку, требуются дополнительные цифровые технологии, например VR или другие симуляционные среды, моделирующие реальные процессы. Так как ожидания иностранных студентов-медиков относительно применения цифровых моделей в учебном процессе в полной мере не оправданы, их удовлетворенность ниже остальных. Еще одним фактором является существование структурных подразделений вуза, обеспечивающих создание и сопровождение цифровой образовательной среды на основе собственных разработок. Так, в КНИТУ-КАИ и КФУ существуют институты, связанные с подготовкой специалистов ИТ. В них организована проектная и научно-исследовательская деятельность по использованию цифровых систем в образовательном процессе, поэтому эти вузы применяют собственные программные разработки и экспериментальные цифровые решения, такие как SMART-лаборатории (КНИТУ-КАИ) (Aiupov & Golovanova, 2021), VR-симуляторы (КФУ) (Kugurakova et al., 2021).

Заключение

Безусловно, языковая подготовка является важным фактором для большего вовлечения иностранных студентов в учебный процесс высших образовательных учреждений, однако необходимо также максимально использовать возможности цифровой среды вуза и развивать ее. При этом следует не только улучшать материально-техническую базу, но и повышать уровень дидактических, методологических и цифровых компетенций преподавателей для творческой реализации учебного процесса.

Среди предложений по совершенствованию и трансформации цифровой среды вуза для наибольшей вовлеченности в процесс обучения иностранных студентов были выделены основные:

Повышение качества и доступности мультимедийного и визуального образовательного контента, направленного на углубление восприятия. Использование структурных, графических, наглядных реальных кейсов в презентационных и видеоматериалах.

Совершенствование коммуникационного взаимодействия онлайн (социальные сети, платформы для коммуникаций и др.). Например, за счет использования онлайн-переводчиков, разработки и использования методических материалов для самостоятельной подготовки к обсуждению, организации групповых обсуждений, где иностранные студенты являются участниками межкультурных групп, в которых организована тьюторская поддержка от русскоязычных студентов.

Использование симуляционных компьютерных сред, таких как SMART-лаборатории, виртуальные лаборатории, виртуальные (компьютерные) тренажеры и др.

Выделенные аспекты могут являться ориентиром в поиске ключевых проектов для трансформации цифровой среды вуза, в создании и совершенствовании контента цифровых образовательных ресурсов, а также в работе преподавателя при организации учебной деятельности на занятии с участием иностранных студентов, чтобы повысить их вовлеченность в обучение и, как следствие, качество образования.

Благодарности

Авторы выражают благодарность участникам исследовательской группы Международного сообщества исследователей педагогического образования (МСИПО) в проекте «Цифровые решения в высшей школе: практики цифровизации в образовательном процессе» за оказание организационной помощи в проведении опроса студентов.

Список литературы

- Авакова, О. В. К вопросу об адаптации иностранных студентов // Педагогика и просвещение. – 2021. – № 4. – С. 54–61. – DOI: 10.7256/2454-0676.2021.4.34876
- Баженев, Д. В., Иванов, А. Г., Мирзоева, В. М. Психолого-педагогические факторы успешности подготовки иностранных учащихся в медицинском вузе // Высшее образование в России. – 2011. – № 1 (11). – С. 70–75.
- Белоглазов, А. А., Белоглазова, Л. Б., Антонова, Н. А., Исаева, М. Д. Проблема социокультурной адаптации иностранных студентов в условиях цифровизации образования // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2023. – № 2 (64). – С. 73–81. – DOI: 10.25688/2072-9014.2023.64.2.07
- Голованова, И. И. и др. Цифровая образовательная среда и онлайн-формат обучения глазами студентов: за и против // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17. – № 3. – С. 202–221. – DOI: 10.26907/esd.17.3.16
- Горская, Т. Ю. Анализ готовности иностранных студентов для включения в образовательный процесс в КГАСУ // IX Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Казань, 21–22 марта 2024 г.). – Казань: Издательство Казанского университета. – 2024. – С. 155–160.
- Горская, Т. Ю., Замага, Э. Н. Перспектива дистанционного обучения: за и против // Человеческий капитал. – 2022. – № 8 (164). – С. 92–99. – DOI: 10.25629/НС.2022.08.10
- Дмитриева, О. А., Кондаурова, Т. И., Фетисова, Н. Е. Особенности обучения иностранных студентов в условиях цифровой образовательной среды вуза // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 2 (58). – С. 89–95. – DOI: 10.52772/25420291_2023_2_89

- Итинсон, К. С., Чиркова, В. М. К вопросу об эффективности использования электронных ресурсов в процессе обучения иностранных студентов в медицинском вузе // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 233–236. – DOI: 10.26140/bgз3-2019-0801-0061
- Клюшников, Е. В. Проблемы адаптации иностранных студентов в России // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2018. – № 1. – С. 133–140.
- Кореков, И. Р., Замага, Э. Н., Блохина, О. А., Геращенко, Л. А. Создание мультязычного электронного образовательного ресурса для студентов-иностранцев // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 1. – С. 336–344. – DOI: 10.34670/AR.2023.32.96.039
- Моднов, С. И., Ухова, Л. В. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 2. – С. 111–115.
- Проект цифровые решения в образовании. Международное сообщество исследователей педагогического образования. Единая цифровая платформа координации исследований. ICTER. – 2022. – URL: <https://te.kpfu.ru/project/81/>.
- Танина, М. А., Бондаренко, В. В., Юдина, В. А., Зябликова, О. А. Вовлеченность в образовательный процесс российских и иностранных студентов в условиях применения цифровых дистанционных образовательных технологий в российских вузах. Вестник университета. – 2022. – № 10 – С. 89–96. – DOI: 10.26425/1816-4277-2022-10-89-96
- Aiupov, T. A, Golovanova, I. I. Metrological Skills Development of Technical University Students in a Digital Educational Resource with a Smart Laboratory // CEUR Workshop Proceedings “Distance Learning Technologies”, DLT 2021; Humanities and Education Science Academy (Branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta, Crimea. – 2021. – Vol. 3057, Is. – P. 246–252.
- Chang, S., Gomes, C., Platt, M., Trumpour, S., McKay, D., & Alzougool, B. Mapping the contours of digital journeys: A study of international students’ social networks in Australian higher education. Higher Education Research & Development. – 2022. – Vol. 41(6). – P. 1821–1837. – DOI: 10.1080/07294360.2021.1962812
- Cheng, Y., Yeoh B., Yang P. Virtual student mobility on Zoom: digital platforms and differentiated experiences of international education and (im) mobilities in a time of pandemic // Taylor & Francis Journals. – 2023. – Vol. 18. – No. 5. – P. 839–854. – DOI: 10.1080/17450101.2023.2209824
- Costa, C., & Li, H. Digital cultural knowledge and curriculum: the experiences of international students as they moved from on-campus to on-line education during the pandemic // Learning, Media and Technology. – 2023. – P. 1–13. – DOI: 10.1080/17439884.2023.2218097
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning // The Internet and Higher Education. – 2012. – Vol. 15(1). – P. 3–8. – DOI: 10.1016/j.iheduc.2011.06.002
- How many students study at Russian universities // Tinkoff Journal. – 2023. – URL: <https://journal.tinkoff.ru/international-students-stat/>.
- Huynh, T., Tran, L. T. Digitalization of the teaching and learning for international students in higher education: A systematic review // Journal of Comparative & International Higher Education. – 2023. – Vol. 15(3). – P. 63–80. – DOI: 10.32674/jcihe.v15i3.4799
- Kugurakova, V. V., Golovanova, I. I., Shaidullina A. R. Digital Solutions in Educators’ Training: Concept for Implementing a Virtual Reality Simulator // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. – 2021. – Vol. 17. – No. 9 – P. 1–10. – DOI: 10.29333/ejmste/11174
- McPhee, S. & Pickren, G. Blended learning with international students: a multiliteracies approach // Journal of Geography in Higher Education. – 2017. – Vol. 41(3). – P. 418–433 – DOI: 10.1111/j.1467-8535.2007.00756
- Morgan, A., Sibson, R., & Jackson, D. Digital demand and digital deficit: conceptualizing digital literacy and gauging proficiency among higher education students // Journal of Higher Education Policy and Management. – 2022. – Vol. 44(3). – P. 258–275. – DOI: 10.1080/1360080X.2022.2030275
- Romero-Hall, E., & Cherrez, N.J. Teaching in times of disruption: Faculty digital literacy in higher education during the COVID-19 pandemic, Innovations in Education and Teaching International. – 2023. – Vol. 60 (2). – P. 152–162. – DOI: 10.1080/14703297.2022.2030782

- Stiakakis, E., & Barboutidis, G., Exploring the construct of the new way of thinking in the digital environment // Behavior and Information Technology, Taylor & Francis Journals. – 2022. – Vol. 41(13). – P. 2779–2795. – DOI: 10.1080/0144929X.2021.1949042
- Tran, L. T. Internationalization of vocational education and training: An adapting curve for teachers and learners // Journal of Studies in International Education. – 2013. – Vol. 17(4). – P. 492–507. – DOI: 10.1177/1028315312469987

References

- Aiupov, T. A., & Golovanova, I. I. (2021). Metrological Skills Development of Technical University Students in a Digital Educational Resource with a Smart Laboratory. CEUR Workshop Proceedings “Distance Learning Technologies”, DLT 2021; Humanities and Education Science Academy (Branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta, Crimea, 3057, 246–252.
- Avakova, O. V. (2021). On the adaptation of foreign students. *Pedagogika i prosvyashchenie – Pedagogy and education*, (4), 54–61. <https://doi.org/10.7256/2454-0676.2021.4.34876>
- Bazhenov, D. V., Ivanov, A. G., & Mirzoeva, V. M. (2011). Psychological and pedagogical factors of the foreign students’ successful training at the higher medical institutions. *Vyshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*, 11, 70–75.
- Beloglazov, A. A., Beloglazova, L. B., Antonova, N. A., & Isaeva, M. D. (2023). The problem of sociocultural adaptation of foreign students in the conditions of digitalization of education. *Vestnik MGPU. Seriya: Informatika i informatizatsiya obrazovaniya – Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Informatics and Informatization of Education*, 2(64), 73–82. <https://doi.org/10.25688/2072-9014.2023.64.2.07>
- Chang, S., Gomes, C., Platt, M., Trumpour, S., McKay, D., & Alzougool, B. (2022). Mapping the contours of digital journeys: A study of international students’ social networks in Australian higher education. *Higher Education Research & Development*, 41(6), 1821–1837. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1962812>
- Cheng, Y., Yeoh, B., & Yang, P. (2023) Virtual student mobility on Zoom: digital platforms and differentiated experiences of international education and (im)mobilities in a time of pandemic, *Mobilities, Taylor & Francis Journals*, 18(5), 839–854. <https://doi.org/10.1080/17450101.2023.2209824>
- Costa, C., & Li, H. (2023). Digital cultural knowledge and curriculum: the experiences of international students as they moved from on-campus to on-line education during the pandemic. *Learning, Media and Technology*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2218097>
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3–8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Dmitrieva, O. A., Kondaurova, T. I., & Fetisova, N. E. (2023). Features of teaching foreign students in the conditions of digital educational environment of higher education institution. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical University*, 2(58), 89–95. https://doi.org/10.52772/25420291_2023_2_89
- Golovanova, I. I. et al. (2022). Digital Educational Environment and Online Learning Format Through the Lens of Students. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and Self-Development*. 17(3), 202–221. <https://doi.org/10.26907/esd.17.3.16>
- Gorskaya, T. Y. (2024). Analysis of readiness of foreign students for inclusion in the educational process at KSAASU // The 9th Andreevsky readings: modern concepts and technologies of creative self-development of the personality: a collection of articles by participants of the All-Russia scientific-practical conference with international participation (Kazan, March, 21–22 2024). Kazan: Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta – Publishing house of the Kazan University, 155–160.
- Gorskaya, T. Y., & Zamega, E. N. (2022). Perspective of distance learning: for and against. *Chelovecheskii kapital – Human capital*, 8(164), 92–99. <https://doi.org/10.25629/HC.2022.08.10>
- How many students study at Russian universities. (2023). *Tinkoff Journal*. <https://journal.tinkoff.ru/international-students-stat/>
- Huynh, T., & Tran, L. T. (2023) Digitalization of the teaching and learning for international

- students in higher education: A systematic review. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 15(3), 63–80. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v15i3.4799>
- Itinson, K. S., & Chirkova, V. M. (2019). To the question of the efficiency of using electronic resources in the process of teaching foreign students in medical university. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal – Baltic Humanitarian Journal*, 8, 1(26), 233–236. <https://doi.org/10.26140/bgz3-2019-0801-0061>
- Klyushnikova, E. V. (2018) Adaptation problems of foreign students in Russia. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya – Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 1, 133–140.
- Korekov, I. R., Zamega, E. N., Blokhina, O. A., & Gerashchenko, L. A. (2023). Creation of multilingual electronic educational resource for foreign students. *Pedagogicheskii zhurnal – Pedagogical Journal*, 13(1-1), 336–344. <https://doi.org/10.34670/AR.2023.32.96.039>
- Kugurakova, V. V., Golovanova, I. I., Shaidullina, A. R. (2021). Digital Solutions in Educators' Training: Concept for Implementing a Virtual Reality Simulator. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(9), 1–10. <https://doi.org/10.29333/ejmste/11174>
- McPhee, S. & Pickren, G. (2017) Blended learning with international students: a multiliteracies approach, *Journal of Geography in Higher Education*, 41(3), 418–433. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00756>
- Modnov, S. I., & Ukhova, L. V. (2013). Problems of adaptation of foreign students studying at a technical university. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2, 111–112.
- Morgan, A., Sibson, R., & Jackson, D. (2022). Digital demand and digital deficit: conceptualizing digital literacy and gauging proficiency among higher education students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 44(3), 258–275. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2022.2030275>
- Project Digital Solutions in Education Project. International community of teacher education researchers. A unified digital platform for research coordination. ICTER. 2022. <https://te.kpfu.ru/project/81/>
- Romero-Hall, E., & Cherrez, N. J. (2023). Teaching in times of disruption: Faculty digital literacy in higher education during the COVID-19 pandemic, *Innovations in Education and Teaching International*, 60:2, 152–162. <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2030782>
- Stiakakis, E., & Barboutidis, G. (2022). Exploring the construct of the new way of thinking in the digital environment, *Behavior and Information Technology, Taylor & Francis Journals*, 41(13), 2779–2795. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2021.1949042>
- Tanina, M. A., Bondarenko, V. V., Yudina, V. A., & Zyablikova, O. A. (2022). Russian and foreign students' involvement in the educational process in the context of the digital distance educational technologies use in the Russian universities. *Vestnik Universiteta – University Bulletin*, 10, 89-96. <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2022-10-89-96>
- Tran, L. T. (2013). Internationalization of vocational education and training: An adapting curve for teachers and learners. *Journal of Studies in International Education*, 17(4), 492–507. <https://doi.org/10.1177/1028315312469987>

УДК 37.013.75, 004.8

Опыт и отношение студентов – будущих учителей различных направлений подготовки к искусственному интеллекту

Гульнара Д. Гуторова¹, Альбина Р. Дроздикова-Зарипова²

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия;

Академия наук Республики Татарстан, Казань, Россия

E-mail: gulnara_shaes@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2633-8515>

² Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: bina1976@rambler.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0354-8090>

DOI: 10.26907/esd.20.2.12

EDN: XXELKA

Дата поступления: 15 января 2025; Дата принятия в печать: 5 марта 2025

Аннотация

В последнее время наблюдается стремительное развитие искусственного интеллекта (далее – ИИ), ввиду чего вопросы, касающиеся интеграции ИИ в процесс подготовки будущих специалистов, в том числе учителей, становятся особенно актуальными. В свою очередь эффективность внедрения цифровых технологий в учебный процесс зависит от имеющегося у педагогов опыта использования данных технологий, уровня их компетентности в этой области, а также от отношения к ним участников образовательного процесса. В связи с этим целью данного исследования стало изучение опыта использования ИИ в образовании и повседневной жизни и отношения к нему студентов педагогического профиля по различным направлениям подготовки. Наше исследование показало, что в целом студенты осведомлены о возможностях ИИ и используют его как в личных, так и в образовательных целях. Около 20 % будущих учителей имеют первичный опыт применения ИИ в педагогической деятельности на этапах планирования и непосредственной разработки содержания уроков. В статье отмечается, что студенты, в зависимости от их профиля подготовки, выделяют различные аспекты использования ИИ, применимые для конкретных научных областей и учебных дисциплин, а также в процессе подготовки уроков. В то же время более 80 % респондентов указывают на возможные риски использования ИИ в образовании и критически оценивают возможности ИИ. Вместе с тем около 60 % опрошенных студентов согласны с необходимостью адаптироваться к изменениям, которые несет с собой ИИ. В зависимости от профиля подготовки полученные результаты могут стать основой для дальнейших исследований и дискуссий о роли ИИ в образовании, а также для разработки стратегий по эффективной интеграции этих технологий в учебный процесс с учетом меняющихся потребностей и специфики профиля подготовки студентов.

Ключевые слова: искусственный интеллект (ИИ), цифровые технологии, студенты, будущие учителя, высшее образование.

Experience and Attitudes of Students – Future Teachers of Various Training Fields towards Artificial Intelligence

Gulnara Gutorova¹, Albina Drozdikova-Zaripova²

¹ Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia;
Tatarstan Academy of Sciences, Kazan, Russia
E-mail: gulnara_shaes@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2633-8515>

² Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia
E-mail: bina1976@rambler.ru
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0354-8090>

DOI: 10.26907/esd.20.2.12

EDN: XXELKA

Submitted: 15 January 2025; Accepted: 5 March 2025

Abstract

Due to the rapid development of artificial intelligence (AI) in recent times, issues related to the integration of AI into the training of future specialists, including teachers, are becoming particularly relevant. In turn, the effectiveness of the digital technologies implementation in the educational process depends on the teachers' experience of using these technologies, their level of competence in this area, as well as the attitude of the participants of educational process to them. In this regard, the aim of this study was to investigate the experience of pedagogical students of various training fields in using AI in education and everyday life and their attitudes towards it. Our study showed that, in general, students are aware of the possibilities of AI and use it both for personal and educational purposes. About 20% of future teachers have primary experience of using AI in pedagogical practice at the stage of planning and development of lesson content. Students of various training fields note different benefits from the use of AI for different scientific areas, different academic disciplines and identify different purposes of using AI in lesson design. At the same time, more than 80% of respondents point out possible risks of using AI in education and critically evaluate AI capabilities. At the same time, about 60% of the surveyed students agree with the need to adapt to the changes brought by AI. The results obtained may become the basis for further research and discussions on the role of AI in education, as well as for the development of strategies for the effective integration of these technologies in the educational process, taking into account the changing needs, as well as the specifics of the students' training profile.

Keywords: artificial intelligence (AI), digital technologies, students, future teachers, higher education.

Введение

Актуальность проблемы

В связи со стремительным развитием технологии искусственного интеллекта и его активным внедрением в различные сферы человеческой жизни, все более актуальным становятся вопросы, связанные с использованием ИИ в преподавании, обучении и исследовательской работе. Задачей высшего образования является подготовка высококвалифицированных специалистов, способных отвечать вызовам современного мира и эффективно применять в своей деятельности различные высокотехнологичные решения, в том числе инструменты на базе ИИ. Для высших учебных заведений, занимающихся подготовкой будущих учителей, это не является исключением. Данная тема является важной и актуальной, поскольку понимание того, как студенты взаимодействуют со средствами ИИ, имеет решающее значение для их эффективного применения в образовательных контекстах.

Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования

Интеграция технологий ИИ в систему образования оказывает значительное влияние на процессы преподавания и обучения. В последнее время приложения и сервисы на базе ИИ начали активно использоваться студентами и педагогами, что связано с рядом преимуществ, которые предоставляют данные технологии. Системы с поддержкой ИИ, анализируя огромные объемы данных, способны персонализировать учебный процесс для студентов с учетом их индивидуальных потребностей, предпочтений и опыта с помощью адаптивного планирования мероприятий и учебных заданий, создания индивидуального учебного контента и рекомендаций (Charles, 2023; Tiwari, 2023). Кроме того, технологии на базе ИИ могут повысить управляемость образовательными процессами и уменьшить нагрузку на преподавателей за счет сокращения рутинных задач (Liu & Baucham, 2023; Karan & Angadi, 2023).

ИИ стал неотъемлемой частью образования, поэтому педагогам необходимо научиться с ним взаимодействовать. В то же время исследования показывают, что успешность внедрения новых технологий в учебный процесс во многом зависит от отношения самих педагогов к данным технологиям (Kim & Kim, 2022; Sasota et al., 2021). Учителя должны быть готовы к изменениям в образовании, вызванным внедрением в него ИИ, поэтому изучение опыта будущих учителей по использованию ИИ является столь важным. Необходимо также более глубокое понимание факторов, которые формируют отношение студентов – будущих учителей к ИИ, их представления о его полезности и трудностях, возникающих при его использовании (Strzelecki, 2024).

Исследования показывают, что студенты различных профилей обучения, таких как экономика, управление и бизнес (Samreen & Hasan, 2023; Almaraz-López et al., 2023), медицина (Khater et al., 2023), образование (Lipovec & Flogie, 2023; Lozano & Fontao, 2023), как правило, демонстрируют положительное отношение к ИИ. Кроме того, на их отношение могут повлиять такие факторы, как уровень образования (Khater et al., 2023; Hajam & Gahir, 2024), время, потраченное на изучение ИИ (Alzahrani, 2023), специальность студентов (Almaraz-López et al., 2023; Przybyła-Kasperek et al., 2023; Lavidas et al., 2024) и пол (Kim & Lee, 2023; Samreen & Hasan, 2023). Другие исследования говорят о том, что отношение студентов к ИИ зависит от опыта использования данных технологий и степени знакомства с ними (Chan & Hu, 2023), а также от ожидаемой эффективности и простоты работы с системами на основе ИИ (Alzahrani, 2023), что в конечном итоге оказывает влияние на последующее восприятие и применение ими инструментов на основе ИИ.

Что касается отношения и опыта использования ИИ студентами в России, то исследования, проводимые российскими университетами, говорят о том, что, несмотря на ажиотаж вокруг ИИ, проникновение этой технологии в академическую среду происходит довольно медленно. По данным опроса, проведенного онлайн-кампусом Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», лишь 43 % студентов используют различные технологии ИИ в своей учебе, а 30 % слышали о возможностях генеративных моделей, но еще не использовали их. При этом 50 % студентов отметили, что очень осторожно относятся к данным, полученным от ИИ, и что такая информация требует дополнительной проверки фактов.

Согласно результатам исследования, представленным Московским городским педагогическим университетом, большинство (90 %) студентов первого курса активно используют инструменты ИИ в своей учебной деятельности. Однако к старшим курсам этот показатель снижается до 59 %. Студенты признают несовершен-

ство существующих сервисов ИИ и необходимость их улучшения (около 80 % опрошенных).

Исследователи из СберУниверситета выяснили, что в целом российские студенты положительно относятся к внедрению ИИ в образовательный процесс. Так, среди опрошенных положительную оценку дали 77 %, причем доля студентов-«первопроходцев», опробовавших инструменты генеративного ИИ в образовании, составила 10 %.

В связи с тем, что многие студенты хотят углубить свои знания в области ИИ, существует необходимость в улучшении их подготовки к использованию данных технологий, в процессе которой обучающиеся могли бы рассмотреть различные аспекты такого использования на реалистичных примерах, при этом уделяя внимание этическим вопросам, чтобы в дальнейшем уверенно и ответственно применять ИИ в профессиональной деятельности. Это подчеркивает важность эффективной интеграции обучения ИИ в учебные программы, позволяющей адекватно подготовить студентов к развивающемуся технологическому ландшафту.

Цель и вопросы исследования

Несмотря на то, что в последнее время появилось множество исследований, посвященных теме ИИ в образовании, что свидетельствует о росте интереса к данной проблеме, вопросы о том, как ИИ воспринимается и используется студентами – будущими учителями, остаются малоизученными. Существует также пробел в изучении и сравнении опыта применения данных технологий и отношения к ним студентов педагогического профиля в зависимости от направления их подготовки. Ввиду вышеперечисленного цель нашего исследования заключается в анализе опыта использования ИИ в образовании и повседневной жизни студентов педагогического профиля по различным направлениям подготовки, а также в изучении отношения к нему данной категории обучающихся.

Исходя из этого, нами были сформулированы следующие вопросы исследования:

1. Каковы основные возможности ИИ, которые используются студентами – будущими учителями различного профиля для личных и профессиональных целей?
2. С какими трудностями сталкиваются студенты – будущие учителя при использовании ИИ?
3. Какие аспекты в наибольшей степени влияют на применение студентами разных направлений подготовки инструментов на базе ИИ для дальнейшего эффективного внедрения в образовательный процесс и использования в профессиональной сфере (в преподавании и исследовательской практике)?

Методология исследования

Методы и методики исследования

В реализуемом исследовании был использован комплекс взаимодополняющих методов: анализ психолого-педагогической литературы, обобщение; констатирующий эксперимент, опросный метод и методы статистической обработки данных.

Опросник был разработан исследовательской группой в сетевом исследовании ISATT «Изучение влияния искусственного интеллекта на педагогическое образование» с помощью онлайн-сервиса Google Forms. Опросник состоит из пяти разделов, включающих вопросы социально-демографического характера (возраст, пол, курс обучения, направление подготовки), вопросы об отношении студентов – будущих учителей к искусственному интеллекту, об опыте его применения как в педагогической практике, так и в повседневной жизни, о возможно-

стях и рисках использования ИИ в образовании. В анкете использовались закрытые, полукоткрытые и открытые вопросы, оценочные шкалы.

Экспериментальная база исследования

Исследование проводилось на базе Казанского (Приволжского) федерального университета в апреле – июле 2024 года. В эксперименте приняло участие 249 студентов-бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» в Институте психологии и образования, Институте математики и механики им. Н. И. Лобачевского и Институте филологии и межкультурной коммуникации. Участие в данном опросе было свободным и добровольным, анкетирование испытуемые проходили во время учебного процесса.

Основные статистические данные (среднее значение и стандартное отклонение, проценты) были вычислены для всех подгрупп участвующих в опросе респондентов. Для изучаемых показателей уровень значимости был установлен на уровне $P \leq 0,05$ при выявлении различий в ответах студентов, обучающихся на разных профилях подготовки, с помощью t-критерия Стьюдента и χ^2 -критерия.

Результаты

Выборка испытуемых

В онлайн-опросе приняли участие 249 студентов, из них самое большое количество составили студенты, обучающиеся по следующим профилям подготовки: «Начальное образование» – 106 человек (42,6 %), «Русский язык и литература» – 55 человек (22,1 %), «Дополнительное образование и английский язык» – 46 человек (18,5 %), «Математика, информатика и информационные технологии» – 42 человека (16,8 %). Обобщенные социально-демографические показатели представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Обобщенные социально-демографические характеристики респондентов (в %)

Профиль подготовки студентов	Пол		Возраст	Курс обучения		
	жен.	муж.		2	3	4
Русский язык и литература	96,4	3,6	21,3±1,26	0	56,4	43,6
Математика, информатика и информационные технологии	90,5	9,5	20,4±0,67	9,5	90,5	0
Начальное образование	100	0	19,9±0,88	43,4	56,6	0
Дополнительное образование и английский язык	100	0	20,4±1,3	26,1	41,3	32,6

Данные Таблицы 1 свидетельствуют о том, что большинство участников опроса – представительницы женского пола от 19 до 23 лет, обучающиеся преимущественно на третьем курсе институтов, выбранных в качестве экспериментальной базы исследования.

Отношение к цифровым инструментам и опыт их использования в образовании

Исследование показало, что будущие педагоги имеют опыт прохождения обучения/курсов различной продолжительности по обучению цифровым технологиям, причем как в университете, так и вне его (см. Таблицу 2).

Таблица 2. Прохождение студентами обучения / курсов по цифровым технологиям (в %)

Профиль подготовки студентов	Посещение курсов*	Продолжительность курсов	Способ прохождения*	
			в свободное время	в университете
Русский язык и литература	12,7	от недели до 2 недель	58,2	41,8
Математика, информатика и информационные технологии	28,6	от недели до года	66,7	33,3
Начальное образование	57,5	от 9 недель до 9 месяцев	20,8	79,2
Дополнительное образование и английский язык	50	от 5 недель до 9 месяцев	30,4	69,6

Примечание: * – различия при $p \leq 0,05$.

Как видно из Таблицы 2, наиболее продолжительные курсы по цифровым технологиям чаще всего посещают студенты – будущие учителя начальной школы и английского языка (более половины от численного состава по данным профилям обучения). Более 2/3 из них проходят это обучение в университете, в том числе и для получения второй специальности в сфере ИТ и цифровых компетенций в рамках проекта «Цифровые кафедры» с получением диплома о профессиональной переподготовке с присвоением квалификации «программист». Менее 1/3 студентов – будущих учителей математики и информатики, а также чуть более 10 % будущих учителей русского языка и литературы проходят обучающие курсы по цифровым технологиям, из них порядка 60 % самостоятельно выбирают курсы.

Обнаружено, что студенты проявляют интерес к использованию цифровых инструментов как в образовательных целях, так и в личных (см. Рисунок 1). При этом наиболее выраженный интерес у студентов проявляется в образовательной сфере и особо характерен он для будущих учителей начальной школы и русского языка и литературы.

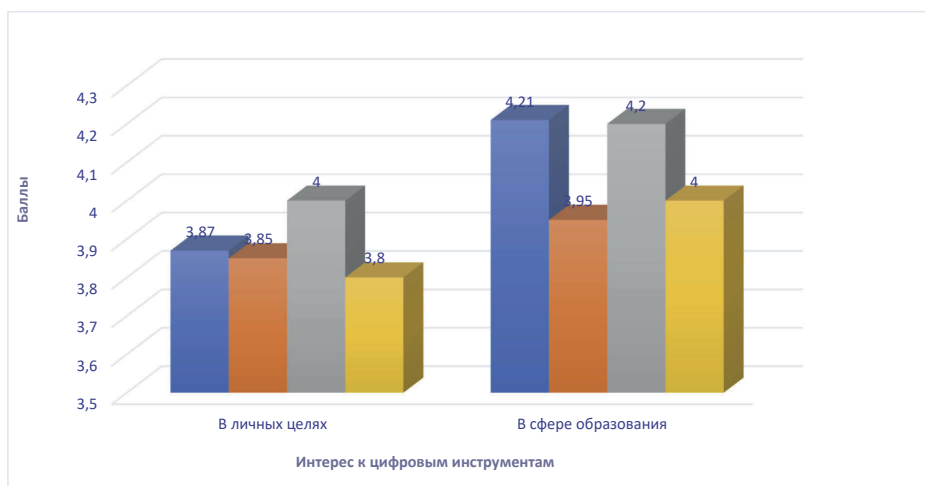


Рисунок 1. Оценка интереса студентов – будущих педагогов к цифровым инструментам

В числе основных цифровых инструментов, используемых в личной жизни и учебе, студенты выделили различные текстовые и графические программы, в том числе продукты Microsoft, сервисы на основе ИИ и инструменты нейросетей (ChatGPT, чат-боты, Pinterest, Quizizz AI и др.), социальные сети, образовательные платформы, сервисы для создания и редактирования учебного и научного материала. Инструменты на базе ИИ и нейросети чаще всего используют студенты-математики (61,9 %) и будущие учителя английского языка (56,5 %), реже всего – будущие учителя русского языка (38,2 %) и начальной школы (14,2 %). Важно отметить, что кроме традиционных ИИ-сервисов студенты применяют инструменты, связанные с их специализацией. Наиболее часто пользуются социальными сетями в повседневной жизни будущие учителя английского языка (39,1 %) и начальной школы (31,1 %).

Использование ИИ в повседневной жизни и в образовании

За последние 6 месяцев более 70 % студентов выразили желание углубить свои знания в данной области, для этого около 20 % респондентов предпочли самостоятельно обучаться технологиям ИИ и лишь около 5 % прошли обучающий курс в образовательной организации.

Большинство студентов положительно оценивают целесообразность использования ИИ как в повседневной жизни, так и в образовании (χ^2 : $p \leq 0,05$). При этом, по мнению большинства студентов, применение данных технологий приобретает особую значимость в сфере образования для осуществления учебно-воспитательного процесса. Интересно, что наибольшее количество студентов, высказавших данное суждение, выявлено среди математиков (71,4 %), а наименьшее – среди будущих учителей русского языка и литературы (47,3 %) (см. Рисунок 2).

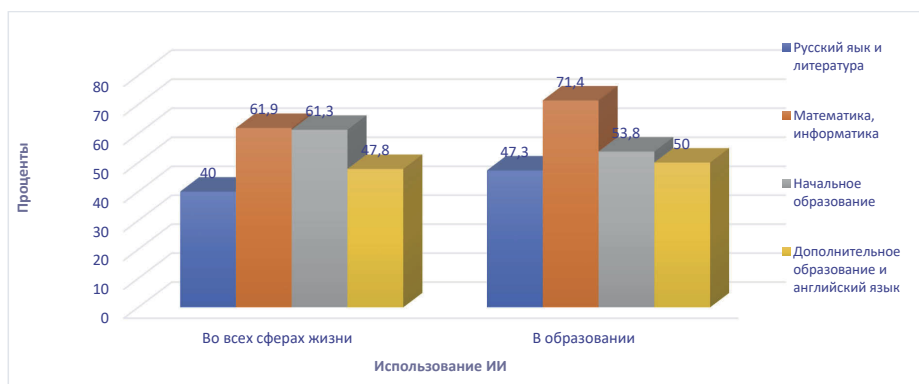


Рисунок 2. Оценка целесообразности использования ИИ студентами

Обнаружено, что более половины студентов осведомлены о возможностях ИИ и чаще всего используют его как рабочий инструмент (см. рис. 3).

Несмотря на опыт использования ИИ, частота применения данной технологии в студенческой среде довольно низкая. Так, порядка 40 % респондентов обращались к инструментам ИИ лишь «иногда»: при переводе иностранных текстов, создании презентаций, видеороликов и изображений. У студентов также имеется опыт по генерации текстов, поиску информации при подготовке докладов, проектов и курсовых работ. В повседневной жизни студенты применяют ИИ для ведения личного блога, для поиска ответов на интересующие вопросы или идей для приготовления ужина, развлечений и досуга.

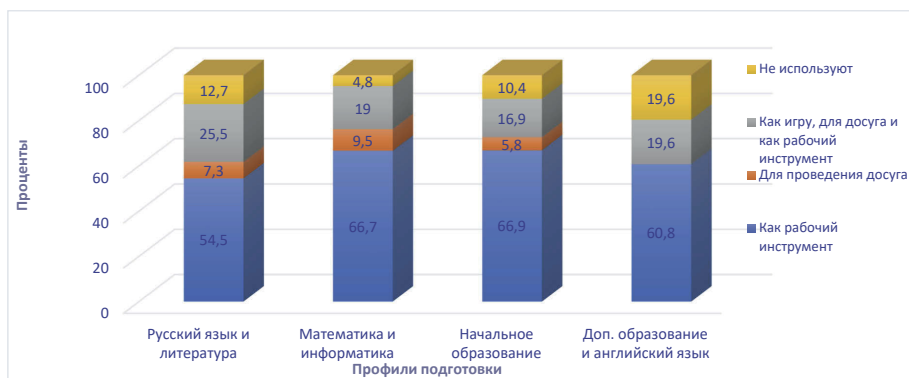


Рисунок 3. Области использования студентами ИИ

В числе популярных функций ИИ в образовании студенты выделяют следующие (список представлен в порядке убывания частоты использования): создание презентационного материала, разработка учебного материала с различным контентом, конспектов урока, составление заданий, тестов, викторин, квизов, квестов, создание видеоматериалов и обучающего видео, подбор информации и поиск необходимых произведений (профиль «Русский язык и литература»); генерирование заданий и идей для урока, разработка уроков, генерация текстовых задач по заданному шаблону, создание игр на уроках математики (профиль подготовки «Математика, информатика и информационные технологии»); генерация идей и решений для учебных задач (профиль «Дополнительное образование и английский язык»); разработка презентаций для уроков, генерирование идей, интерактивных заданий и игр, составление планов и конспектов уроков и сценариев воспитательных мероприятий, создание наглядного материала для урока, обучающих видео, автоматизация рутинных задач (проверка домашнего задания, создание и проверка тестов) (профиль подготовки «Начальное образование»).

ИИ и преподавание

Из основных преимуществ использования технологий ИИ в педагогической деятельности большинство респондентов (около 70 %) единодушно отметили: высокую скорость выполнения работы, экономию времени, удобство, простоту и доступность в использовании, многофункциональность. Студенты, изучающие русский язык и литературу, также подчеркнули возможности качественной визуализации учебного материала и повышения эффективности его усвоения, увеличения свободного времени для педагогов; студенты-математики особо выделили возможность генерации задач разных уровней сложности; студенты начального образования отметили возможности генерирования креативных идей и оригинальных заданий, структурирования большого массива информации, повышения интереса детей к учебному процессу; студенты – будущие учителя английского языка акцентировали внимание на уникальности сгенерированных текстов и снижении нагрузки на учителя (сбор данных, проверка и контроль).

Исходя из опыта педагогической деятельности, полученного, прежде всего, во время прохождения педагогической практики, при проектировании уроков порядка 20 % студентов – будущих учителей русского языка и литературы, английского языка и начальной школы иногда использовали ИИ на этапе планирования и непосредственной разработки содержания уроков, при этом лишь около 13 % сту-

дентов применяли ИИ на этапе оценивания. Опрос студентов-математиков выявил несколько иную картину с точки зрения частоты использования ИИ как в педагогической практике вообще, так и на этапах проектирования урока в частности (χ^2 : $p \leq 0,05$). Так, порядка 30 % обучающихся по профилю подготовки «Математика, информатика и информационные технологии» при первичном опыте педагогической деятельности часто применяли ИИ на всех этапах подготовки урока, включая и этап оценивания (см. Таблицу 3).

Таблица 3. Оценка частоты применения ИИ студентами при проектировании урока (в %)

Профиль подготовки студентов	Использование ИИ при проектировании урока					
	На этапе планирования урока		На этапе непосредственной разработки содержания урока		На этапе оценивания	
	Иногда	Часто	Иногда	Часто	Иногда	Часто
Русский язык и литература	12,7	12,7	21,8	12,7	10,9	9,1
Математика, информатика и информационные технологии	19	23,8	14,3	28,5	4,8	28,5
Начальное образование	27,4	9,4	20,8	23,6	17,9	7,5
Дополнительное образование и английский язык	28,3	6,5	21,7	10,9	10,9	6,5

В педагогической практике студенты при планировании урока имели пробный опыт использования ИИ преимущественно для подготовки учебных материалов (34,8 % – Дополнительное образование и английский язык; 37,7 % – Начальное образование), для конструирования урока (30,9 % – Русский язык и литература) и углубления своих знаний (23,8 % – Математика, информатика и информационные технологии).

По мнению студентов, при проектировании урока ИИ больше всего полезен для поиска идей, помогающих в создании сценария урока, для повышения мотивации учащихся к деятельности на уроке, генерации учебного контента (разработки учебных текстов, дидактического материала, заданий, задач и игр с помощью генерации изображения, видео и звука), а также для контроля и оценки учебных достижений.

Около 40 % респондентов, обучающихся по образовательным программам подготовки учителей русского языка и начальной школы, предполагают, что наибольшую пользу использование ИИ приносит преподавателям естественно-научных дисциплин, в то время как 34,8 % будущих учителей английского языка уверены в потенциальном преимуществе применения ИИ для преподавания гуманитарных дисциплин. У студентов-математиков мнения по этому поводу разделились в равных соотношениях между гуманитарными, естественно-научными и другие научными областями.

Кроме того, студенты разных профилей подготовки определили статистически различные ($p \leq 0,05$) наиболее возможные преимущества от ИИ в области админи-

стрирования (52,4 % – Математика, информатика и информационные технологии и 60 % – Русский язык и литература), управления учебным процессом (44,3 % – Начальное образование и 38,2 % – Русский язык и литература) и при выполнении вспомогательных административно-хозяйственных задач (47,8 % – Дополнительное образование и английский язык и 45,3 % – Начальное образование).

Широкие возможности по использованию ИИ в разных областях образования связаны, по мнению студентов, с упрощением подготовки отчетности, автоматизацией контроля за образовательными процессами, возможностью анализа больших данных.

Критический анализ

Студенты – будущие учителя единогласно считают необходимым расширять области применения ИИ в образовании (средний балл – 3,9 по 5-балльной шкале) в связи с экономией времени, удобством и упрощением решения многофункциональных образовательных задач, повышением интереса учащихся к учебной деятельности и вовлеченностью учащихся и учителей в образовательный процесс, повышением качества усвоения учебного материала, автоматизацией рутинных задач и снижением нагрузки на педагога и ученика. В целом, по представлению респондентов, ИИ выступает в роли помощника для учителя и учеников. Кроме того, будущие учителя английского языка и начальной школы подчеркивают возможные перспективы для эффективного развития образования.

Вместе с тем по вопросу о степени доверия студентов к ИИ результаты оказались ниже и составляют единогласно лишь 2,96 баллов $\pm 0,97$ по 5-балльной шкале. Будущие педагоги критически оценивают возможности ИИ и отмечают вероятные риски в использовании ИИ в образовании (см. Рисунок 4).

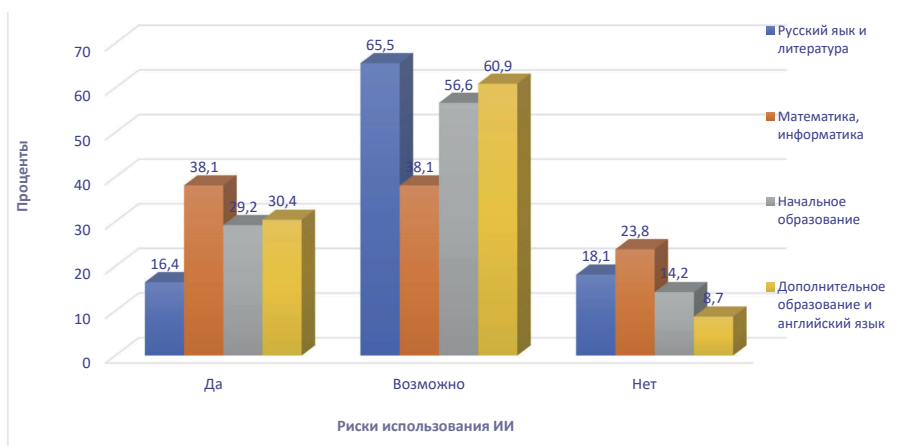


Рисунок 4. Оценка рисков использования ИИ

Как видно из Рисунок 4, наибольшее количество положительных ответов при оценке наличия рисков применения ИИ было дано студентами по профилю обучения «Дополнительное образование и английский язык» (91,3 %), а наименьшее – по профилю «Математика, информатика и информационные технологии» (76,2 %).

В числе таких рисков будущие педагоги отметили (от более частого упоминания к менее частому): недостоверность информации и необходимость ее перепроверки, плагиат, доступ к личным данным, недостаток человеческого взаимодействия, сни-

жение интеллектуальных способностей и критичности мышления обучающихся, деградация человеческого общества и ощущение небезопасности и страха, что все может выйти из-под контроля человека.

Тем не менее около 60 % респондентов согласны с необходимостью приспособиться к ИИ в связи с цифровизацией общества (84,5 % от общего числа одобряющих) и современными требованиями к образованию (60,2 % студентов) (см. Рисунок 5).

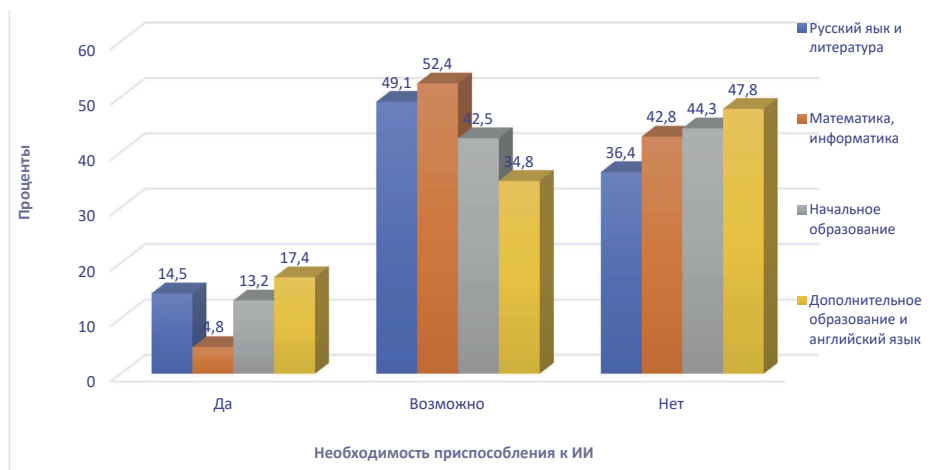


Рисунок 5. Оценка студентами необходимости приспособления к ИИ

Дискуссионные вопросы

Отношение студентов к искусственному интеллекту различается в зависимости от области образования и стран. Например, студенты-медики в Египте и Казахстане демонстрируют средний и высокий уровень знаний и позитивного отношения к ИИ, подчеркивая при этом необходимость внедрения ИИ в систему медицинского образования (Cruz et al., 2023; Khater et al., 2023). Студенты в области экономики и управления бизнесом в Испании хотели бы углубить свои знания в области ИИ, но не имеют для этого достаточной подготовки (Almaraz-López et al., 2023). В целом студенты разных специальностей признают важность ИИ для их будущих профессий и хотят узнать больше о возможностях и способах его применения. Наше исследование показало, что будущие учителя также проявляют интерес и к использованию других цифровых инструментов – это наиболее характерно для студентов, обучающихся по профилям подготовки «Начальное образование» и «Русский язык и литература».

Отношение учащихся к ИИ определяется в том числе уровнем подготовки и ожидаемой эффективностью искусственного интеллекта для профессиональной деятельности (Hajam & Gahir, 2024; Kim & Lee, 2023; Przybyła-Kasperek et al., 2023; Strzelecki, 2024). Понимание этих аспектов крайне важно для формирования у студентов позитивного отношения к ИИ.

Согласно нашему исследованию, студенты – будущие учителя в своей личной и профессиональной жизни используют различные цифровые ресурсы, причем как универсальные сервисы и инструменты на основе ИИ и нейросетей, так и связанные с их специализацией. Важно отметить, что, несмотря на проявляемый интерес

к цифровым технологиям при организации и осуществлении образовательного процесса, будущие учителя начальной школы и русского языка реже используют в своей практике инструменты ИИ (38 % и 14 % соответственно) по сравнению с будущими учителями математики и информатики и английского языка (около 60 % респондентов). Схожие результаты, показывающие большую осведомленность студентов о возможностях и сферах применения ИИ, изучающих информатику, в сравнении со студентами педагогического направления подготовки, были получены Przybyła-Kasperek et al. (2023).

Kim & Lee (2023) в своем исследовании также выявили, что студенты с более высоким интересом к искусственному интеллекту, обладающие опытом работы с языками программирования, продемонстрировали значительно более позитивное отношение к ИИ. Согласно исследованию Najam & Gahir (2024), студенты естественных наук обычно относятся к искусственному интеллекту более положительно, чем их сверстники из области искусства и коммерции. В то же время исследование Lavidas et al. (2024) показывает, что ключевыми факторами, влияющими на намерение студентов гуманитарных и социальных наук использовать технологии ИИ в академических целях, являются ожидаемая производительность, привычка и удовольствие от использования приложений ИИ. На наш взгляд, это может быть связано с тем, что, несмотря на мощный прорыв за последние годы в сфере цифровых помощников на базе ИИ, эти технологии внедряются в образовательных организациях значительно медленнее в отличие от других областей, а также с тем, что цифровые навыки непрофильных преподавателей сформированы на недостаточном уровне.

Вместе с тем за последние 6 месяцев более 70 % будущих педагогов выразили желание углубить свои знания в данной области, подчеркивая важность эффективного и ответственного использования технологии ИИ в своей будущей карьере. Однако реализовать свои намерения попытались менее 20 % респондентов, обучаясь новой технологии самостоятельно или в образовательной организации. Считаем, что такая ситуация обусловлена недостаточным количеством разработанных специальных обучающих курсов по использованию ИИ в образовании.

Среди основных возможностей ИИ в педагогической деятельности студенты отметили удобство, простоту и доступность в использовании, экономию времени, multifunctionality и высокую скорость выполнения работы. Студенты разных профилей подготовки акцентировали внимание на таких преимуществах, как генерация креативных идей и оригинальных заданий, задач разных уровней сложности, снижение нагрузки на педагога и ученика, повышение качества усвоения учебного материала и вовлеченности учащихся и учителей в образовательный процесс. Результаты нашего исследования частично соотносятся с опубликованными ранее данными о преимуществах применения ИИ (Karan & Angadi, 2023; Kumar et al., 2023; Liu & Baucham, 2023; Shirokolobova, 2024).

Выводы Przybyła-Kasperek et al. (2023) о том, что осведомленность о возможностях ИИ растет пропорционально уровню компетентности в области ИИ, не нашли своего подтверждения в нашем исследовании. Данные, полученные Kim & Lee (2023), свидетельствующие о прямой корреляции между интересом к ИИ и позитивным отношением к нему, получили лишь частичное подтверждение.

Вместе с тем в работе выявлена любопытная закономерность: чем выше заинтересованность студентов в применении технологии ИИ в образовании и больше опыта в его использовании на практике, тем ниже оценка рисков применения ИИ. Эти результаты соотносятся с данными, полученными Przybyła-Kasperek et al. (2023), согласно которым чем больше опыта и знаний у студентов относительно

искусственного интеллекта, тем меньше у них обеспокоенности и страхов по поводу его развития.

Заключение

Наше исследование показало, что в целом студенты – будущие учителя считают необходимым расширять области использования ИИ в образовании и при необходимости приспосабливаться к ИИ в связи с цифровизацией общества и современными требованиями к образованию. Они проявляют интерес к использованию цифровых инструментов как в академических, так и в личных целях. В то же время будущие учителя критически оценивают возможности ИИ и более 80 % указывают на возможные риски при использовании ИИ в образовании. Около 60 % респондентов согласны с необходимостью адаптироваться к изменениям, которые влечет за собой применение ИИ.

Результаты опроса показали, что студенты осведомлены о возможностях ИИ и используют его иногда как рабочий инструмент при создании презентаций, видеороликов и изображений, генерации текстов, переводе иностранных текстов, поиске учебной или научной информации для подготовки к занятиям. В дальнейшей профессиональной деятельности студенты нацелены на реализацию различных функций ИИ как помощников для эффективной организации образовательного процесса.

Вместе с тем выявлены и новые интересные факты. Во время прохождения педагогической практики около 20 % студентов имели опыт использования ИИ на этапе планирования и непосредственной разработки содержания уроков, при этом студенты-математики часто задействовали данные технологии и при реализации этапа оценивания. Кроме того, обнаружено, что студенты в зависимости от профиля их подготовки по-разному оценивают преимущества использования ИИ в различных областях образования и учебных дисциплинах; цели применения ИИ при разработке уроков у них также не всегда совпадают.

Согласно нашему исследованию, в условиях цифровизации образования порядка 40 % студентов – будущих учителей заинтересованы в приобретении дополнительных цифровых компетенций. Ключевым мотиватором обучения студентов выступает администрация институтов высших учебных заведений, которая способствует созданию благоприятных условий для прохождения курсов обучения по цифровым технологиям в образовательных организациях.

Полученные данные могут стать основой для дальнейших исследований и дискуссий о роли ИИ в образовании и исследовательской деятельности, а также для разработки стратегий по эффективной интеграции этих технологий в учебный процесс с учетом меняющихся потребностей и ожиданий студентов и преподавателей, а также специфики профиля подготовки студентов – будущих учителей.

Несмотря на то что ограниченное количество участников опроса не позволяет нам экстраполировать результаты исследования на более широкий контекст, полученные выводы открывают интересные перспективы с точки зрения подходов к управлению контентом образовательного процесса при подготовке будущих педагогов различных направлений с использованием цифровых технологий на базе ИИ. Однако в дальнейшем необходимо более углубленное изучение факторов, влияющих на эффективность подготовки будущих педагогов, в том числе в отношении исследовательской деятельности в условиях цифровизации образования. Особый интерес представляет сравнительный анализ отношения к использованию ИИ и успешного опыта его применения у студентов – будущих педагогов и профессиональных педагогов. Наконец, было бы полезно провести международные исследо-

вания, чтобы выяснить, различаются ли взгляды студентов – будущих педагогов, представляющих разные культуры, на использование цифровых технологий и сервисов ИИ в образовании.

Комментарий об открытом доступе к данным, этике и конфликте интересов

У авторов данной статьи конфликт интересов отсутствует.

Список литературы

- Широколобова, А. Г. Искусственный интеллект как инструмент оптимизации работы преподавателя высшей школы // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9. – № 2. – С. 138–145.
- Almaraz-López, C., Almaraz-Menéndez, F., López-Esteban, C. Comparative Study of the Attitudes and Perceptions of University Students in Business Administration and Management and in Education toward Artificial Intelligence // Education Sciences. – 2023. – No. 13(6). – P. 609. – DOI: 10.3390/educsci13060609.
- Alzahrani, L. Analyzing Students' Attitudes and Behavior Toward Artificial Intelligence Technologies in Higher Education // International journal of recent technology and engineering. – 2023. – Vol. 11. – No. 6. – P. 65–73. – DOI: 10.35940/ijrte.f7475.0311623.
- Chan, C. K. Y., Hu, W. Students' Voices on Generative AI: Perceptions, Benefits, and Challenges in Higher Education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2023. – Vol. 20. – No. 1. – P. 43. – DOI: 10.48550/arxiv.2305.00290.
- Charles, F. AI-Powered Personalized Mobile Education for New Zealand Students // International Journal Software Engineering and Computer Science (IJSECS). – 2023. – Vol. 3. – No. 1. – P. 33–39. – DOI: 10.35870/ijsecs.v3i1.1115.
- Cruz, J., Sembekova, A., Omirzakova, D., Bolla, S., Balay-odao, E. General Attitudes Towards and Readiness for Medical Artificial Intelligence among Medical and Health Sciences Students in Kazakhstan (Preprint) // Journal of Medical Internet Research Preprints. – 2023. – DOI: 10.2196/preprints.49536.
- Hajam, K.B., Gahir, S. Unveiling the Attitudes of University Students Toward Artificial Intelligence // Journal of Educational Technology Systems. – 2024. – Vol. 52. – No. 9. – DOI: 10.1177/00472395231225920.
- Karan, B., Angadi, G. R. Artificial Intelligence Integration into School Education: A Review of Indian and Foreign Perspectives // Millennial Asia. – 2023. – DOI: 10.1177/09763996231158229.
- Khater, A., Zaaqoq, A., Wahdan, M., Ashry, S. Knowledge and Attitude of Ain Shams University Medical Students towards Artificial Intelligence and its Application in Medical Education and Practice // Educational Research and Innovation Journal. – 2023. – Vol. 3. – No. 10. – P. 29–42. – DOI: 10.21608/erji.2023.306718.
- Kim, N.J., Kim, M.K. Teacher's Perceptions of Using an Artificial Intelligence-Based Educational Tool for Scientific Writing // Front. Educ. – 2022. – No. 7. – P. 755914. – DOI: 10.3389/educ.2022.755914.
- Kim, S.-W., Lee, Y. Investigation into the Influence of Socio-Cultural Factors on Attitudes toward Artificial Intelligence // Education and Information Technologies. – 2023. – Vol. 29. – No. 8. – P. 1–29. – DOI: 10.1007/s10639-023-12172-y.
- Kumar, P., Nithiya, S., Suguna, A., Kavitha, K. B. Implementation of Artificial Intelligence in Education // International research journal of computer science. – 2023. – Vol. 10. – No. 05. – P. 104–108. – DOI: 10.26562/irjcs.2023.v1005.01.
- Lavidas, K., Voulgari, I., Papadakis, S., Athanassopoulos, S., Anastasiou, A., Filippidi, A., Komis, V., Karacapilidis, N. Determinants of Humanities and Social Sciences Students' Intentions to Use Artificial Intelligence Applications for Academic Purposes // Information. – 2024. – Vol. 15. – No. 6. – P. 314. – DOI: 10.3390/info15060314.
- Lipovec, A. & Flogie, A. Empowering Future Teachers: Unveiling Their Attitudes and Knowledge about AI in Slovenian K-12 Education // 2023 12th Mediterranean Conference on Embedded Computing (MECO). – Budva, Montenegro: IEEE, 2023. – P. 1–4. – DOI: 10.1109/MECO58584.2023.10155010.

- Liu, Y. & Baucham, M. AI Technology: Key to Successful Assessment. In E. Meletiadou (Ed.) // *Handbook of Research on Redesigning Teaching, Learning, and Assessment in the Digital Era*. – IGI Global, 2023. – P. 304–325. – DOI: 10.4018/978-1-6684-8292-6.ch016.
- Lozano, A., Fontao, C. B. Is the Education System Prepared for the Irruption of Artificial Intelligence? A Study on the Perceptions of Students of Primary Education Degree from a Dual Perspective: Current Pupils and Future Teachers // *Education Sciences*. – 2023. – Vol. 13. – No. 7. – P. 733. – DOI: 10.3390/educsci13070733.
- Przybyła-Kasperek, M., Smyrnova-Trybulska, E., Kommers, P. Factors Enhancing Students' Views on Artificial Intelligence // *International Journal of Research in E-learning*. – 2023. – Vol. 9. – No. 2. – P. 1–42. – DOI: 10.31261/ijrel.2023.9.2.03.
- Samreen, B., Hasan, Q.S. Assessing Students' Attitude Towards Artificial Intelligence with Respect to Gender and Use of Computer and Mobile Devices // *International Journal For Multidisciplinary Research*. – 2023. – Vol. 5. – No. 3. – DOI: 10.36948/ijfmr.2023.v05i03.4130.
- Sasota, R.S., Cristobal, R.R., Sario I.S., Biyo, J.T., Magadia, J.C. Will-skill-tool (WST) model of technology integration in teaching science and mathematics in the Philippines // *Journal of Computers in Education*. – 2021. – Vol. 8. – No. 3. – P. 443–464. – DOI: 10.1007/s40692-021-00185-w.
- Strzelecki, A. Students' Acceptance of ChatGPT in Higher Education: An Extended Unified Theory of Acceptance and Use of Technology // *Innovative Higher Education*. – 2024. – No. 49. – P. 223–245. – DOI: 10.1007/s10755-023-09686-1.
- Tiwari, R. The integration of AI and machine learning in education and its potential to personalize and improve student learning experiences // *Indian Scientific Journal of Research in Engineering and Management*. – 2023. – Vol. 7. – No. 2. – DOI: 10.55041/ijsem17645.

References

- Almaraz-López, C., Almaraz-Menéndez, F., López-Esteban, C. (2023). Comparative Study of the Attitudes and Perceptions of University Students in Business Administration and Management and in Education toward Artificial Intelligence. *Education Sciences*, 13(6), 609-609. <https://doi.org/10.3390/educsci13060609>.
- Alzahrani, L. (2023). Analyzing Students' Attitudes and Behavior Toward Artificial Intelligence Technologies in Higher Education. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 11(6), 65-73. <https://doi.org/10.35940/ijrte.f7475.0311623>.
- Chan, C. K. Y., Hu, W. (2023). Students' Voices on Generative AI: Perceptions, Benefits, and Challenges in Higher Education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 43. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2305.00290>.
- Charles, F. (2023). AI-Powered Personalized Mobile Education for New Zealand Students. *International Journal Software Engineering and Computer Science (IJSECS)*, 3(1), 33-39. <https://doi.org/10.35870/ijsecs.v3i1.1115>.
- Cruz, J., Sembekova, A., Omirzakova, D., Bolla, S., Balay-odao, E. (2023). General Attitudes Towards and Readiness for Medical Artificial Intelligence among Medical and Health Sciences Students in Kazakhstan (Preprint). *Journal of Medical Internet Research Preprints*. <https://doi.org/10.2196/preprints.49536>.
- Hajam, K.B., Gahir, S. (2024). Unveiling the Attitudes of University Students Toward Artificial Intelligence. *Journal of Educational Technology Systems*, 52(9). <https://doi.org/10.1177/00472395231225920>.
- Karan, B., Angadi, G.R. (2023). Artificial Intelligence Integration into School Education: A Review of Indian and Foreign Perspectives. *Millennial Asia*. <https://doi.org/10.1177/09763996231158229>.
- Khater, A., Zaaqoq, A., Wahdan, M., Ashry, S. (2023). Knowledge and Attitude of Ain Shams University Medical Students towards Artificial Intelligence and its Application in Medical Education and Practice. *Educational Research and Innovation Journal*, 3(10), 29-42. <https://doi.org/10.21608/erji.2023.306718>.
- Kim, N.J., Kim, M.K. (2022) Teacher's Perceptions of Using an Artificial Intelligence-Based Educational Tool for Scientific Writing. *Front. Educ.* 7:755914. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.755914>.

- Kim, S.-W., Lee, Y. (2023). Investigation into the Influence of Socio-Cultural Factors on Attitudes toward Artificial Intelligence. *Education and Information Technologies*, 29(8), 1-29. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12172-y>.
- Kumar, P., Nithiya, S., Suguna, A., Kavitha, K.B. (2023). Implementation of Artificial Intelligence in Education. *International Research Journal of Computer Science*, 10(05), 104-108. <https://doi.org/10.26562/irjcs.2023.v1005.01>.
- Lavidas, K., Voulgari, I., Papadakis, S., Athanassopoulos, S., Anastasiou, A., Filippidi, A., Komis, V., & Karacapilidis, N. (2024). Determinants of Humanities and Social Sciences Students' Intentions to Use Artificial Intelligence Applications for Academic Purposes. *Information*, 15(6), 314. <https://doi.org/10.3390/info15060314>.
- Lipovec, A. & Flogie, A. (2023). Empowering Future Teachers: Unveiling Their Attitudes and Knowledge about AI in Slovenian K-12 Education. In 2023 12th Mediterranean Conference on Embedded Computing (MECO), 1-4. IEEE. <https://doi.org/10.1109/MECO58584.2023.10155010>.
- Liu, Y. & Baucham, M. (2023). AI Technology: Key to Successful Assessment. In E. Meletiadou (Ed.), *Handbook of Research on Redesigning Teaching, Learning, and Assessment in the Digital Era*. IGI Global, 304-325. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8292-6.ch016>.
- Lozano, A., Fontao, C.B. (2023). Is the Education System Prepared for the Irruption of Artificial Intelligence? A Study on the Perceptions of Students of Primary Education Degree from a Dual Perspective: Current Pupils and Future Teachers. *Education Sciences*, 13(7), 733. <https://doi.org/10.3390/educsci13070733>.
- Przybyła-Kasperek, M., Smyrnowa-Trybulska, E., Kommers, P. (2023). Factors Enhancing Students' Views on Artificial Intelligence. *International Journal of Research in E-learning*, 9 (2), 1-42. <https://doi.org/10.31261/ijrel.2023.9.2.03>.
- Samreen, B., Hasan, Q.S. (2023). Assessing Students' Attitude Towards Artificial Intelligence with Respect to Gender and Use of Computer and Mobile Devices. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 5(3). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i03.4130>.
- Sasota, R.S., Cristobal, R.R., Sario I.S., Biyo, J.T., Magadia, J.C. (2021). Will-skill-tool (WST) model of technology integration in teaching science and mathematics in the Philippines. *Journal of Computers in Education*, 8(3), 443-464. <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00185-w>.
- Shirokolobova, A.G. (2024). Artificial intelligence as a tool to optimize the work of a higher school teacher. *Pedagogy. Theory & Practice*, 9(2), 138-145. <https://doi.org/10.30853/ped20240018>.
- Strzelecki, A. (2024). Students' Acceptance of ChatGPT in Higher Education: An Extended Unifed Theory of Acceptance and Use of Technology. *Innovative Higher Education*. 49, 223-245. <https://doi.org/10.1007/s10755-023-09686-1>.
- Tiwari, R. (2023). The integration of AI and machine learning in education and its potential to personalize and improve student learning experiences. *Indian Scientific Journal of Research in Engineering and Management*, 7(2). <https://doi.org/10.55041/ijrsrem17645>.

УДК 378.146

Проблемы управления мотивацией к обучению студентов гуманитарных российских университетов

Александр А. Литвинюк

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Москва, Россия

E-mail: litvinyuk.aa@rea.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5468-3666>

DOI: 10.26907/esd.20.2.13

EDN: YKWQRR

Дата поступления: 30 сентября 2024; Дата принятия в печать: 7 мая 2025

Аннотация

В статье рассматривается проблема повышения уровня мотивации студентов к обучению в высших образовательных организациях на базе использования основных положений теории мотивационного комплекса. Представлена развернутая характеристика структуры мотивационного комплекса хорошо успевающих и слабоуспевающих студентов, а также результаты анализа влияния базовых мотивов на учебное поведение респондентов. Приводится прогноз изменения учебного поведения студентов при отсутствии коррекции системы управления их мотивацией в ближайшем будущем. Анализируются сильные и слабые стороны такого инструмента мотивации учебного поведения студентов, как балльно-рейтинговая система, применяемого в российских высших учебных заведениях. Анализ учебного поведения слабоуспевающих студентов позволил сделать ряд практических предложений по совершенствованию системы рейтингования студентов, направленных на повышение уровня их мотивации к получению профессиональных знаний, навыков и компетенций. Основные из них сводятся к необходимости дополнительного введения регрессионного компонента при формировании итогового рейтинга студента и отказа от выставления баллов за посещение занятий. Реализация этих и других предложений, по мнению автора, будет способствовать повышению уровня вовлеченности лиц, получающих высшее образование, в учебный процесс и росту профессиональной компетентности выпускников российских высших учебных заведений.

Ключевые слова: мотивация, мотивационный комплекс, балльно-рейтинговая система, учебное поведение, студенты.

Problems of managing motivation for learning of students at Russian humanitarian universities

Aleksandr Litvinyuk

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia

E-mail: litvinyuk.aa@rea.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5468-3666>

DOI: 10.26907/esd.20.2.13

EDN: YKWQRR

Submitted: 30 September 2024; Accepted: 7 May 2025

Abstract

The article considers the problem of increasing the level of students' motivation to study in higher educational institutions based on the use of the basic provisions of the theory of the motivational complex. The author gives a detailed description of the structure of the motivational complex of successful and low-performing students and analyzes the influence of basic motives on the educational behavior of respondents. A forecast of changes in students' educational behavior is presented in the absence of correction of the management system of their motivation in the near future. An analysis of the strengths and weaknesses of such a tool for motivating students' educational behavior as a point-rating system used in Russian higher educational institutions is conducted. An analysis of the results of the forecast of the dynamics of the educational behavior of low-performing students allowed the author to make several practical proposals for improving the student rating system aimed at increasing their motivation to obtain professional knowledge, skills, and competencies. The main ones are the need to introduce an additional regression component in the formation of the final rating of the student and the refusal to give scores for attending classes. The implementation of these and other proposals, in the author's opinion, will contribute to increasing the level of involvement of persons receiving higher education in the educational process and the growth of professional competence of graduates of Russian higher educational institutions.

Keywords: motivation, motivational complex, point-rating system, educational behavior, students.

Введение

По нашему мнению, совершенно бесспорным является тот факт, что уровень подготовки бакалавров и магистров в учебных заведениях высшего образования напрямую зависит от компетентности профессорско-преподавательского состава образовательных организаций и его желания эффективно выполнять свои профессиональные обязанности. На решение задачи повышения эффективности образовательного процесса направлена как подготовка научно-педагогических кадров через аспирантуру, так и постоянное мотивирование их к развитию путем фиксирования значимых критериев при прохождении конкурсного отбора. Помимо вышеперечисленного значительную роль в процессе подготовки молодых специалистов играет и их собственная мотивация к получению профессиональных компетенций, знаний и навыков.

Особое беспокойство у профессорско-преподавательского корпуса вызывают учащающиеся случаи не низкой, а негативной мотивации современных российских студентов к реальному, а не номинальному обучению в отечественных вузах. На наш взгляд, рассматриваемое явление вызвано снижением числа бюджетных мест, выделяемых для абитуриентов по многим гуманитарным направлениям, программам и специальностям. Это вынуждает многих способных абитуриентов из малообеспеченных семей искать возможности поступления на бюджет любой ценой, даже если найденный вариант не соответствует их видению своего профессионального развития.

Значительная доля научных исследований и публикаций, в рамках которых поднимаются вопросы мотивации к обучению у студентов вузов, относится к таким сферам науки, как психология, педагогика, право и социология. В качестве инструментария здесь в основном используются анкетирование и интервью, которые базируются на постулатах классических теорий мотивации. С нашей точки зрения, для изучения характера учебного поведения студентов вузов можно успешно применить авторские разработки в области теории мотивационного комплекса трудовой деятельности (далее ТМК) (Kulapov & Litvinyuk, 2024), а также разработанный нами на базе ее положений и успешно применяемый в HR-менеджменте цифровой продукт «Тест-система определения структуры мотивационного комплекса человека» (Litvinyuk et al., 2024). Данный продукт является опросником, в который вмонтирована шкала достоверности ответов. Все расчеты в его рамках проводятся в автоматизированном режиме, а их итогом является структура мотивационного комплекса респондента, фиксация недопустимых отклонений в силе действия его отдельных элементов и прогноз поведения респондента на рабочем (учебном) месте, если негативные отклонения не будут скорректированы субъектом управления соответствующей организационной структуры.

Цель этого научного исследования, проведенного не с позиций педагогики и социологии, а на основе инструментария HR-менеджмента, – оценка целостной структуры мотивационного комплекса студентов российских вузов гуманитарного профиля, определяющего учебное поведение студентов, с целью системного повышения эффективности образовательного процесса, а также прогнозирование динамики этого процесса в ближайшем будущем.

Для достижения цели в статье решаются следующие задачи:

- оценка критичных различий между структурными элементами мотивационного комплекса хорошо- и слабоуспевающих студентов, дифференцированных нами по критерию их академической успешности;
- сравнительный анализ используемых в системе высшего образования инструментов, направленных на формирование мотивации студентов к обучению, а не к получению диплома о высшем образовании с минимальными для себя энергозатратами.

Научная новизна работы заключается в том, что впервые в научной практике был дан анализ структуры мотивационного комплекса студентов гуманитарных вузов путем практического применения инструментария, разработанного на базе основных положений авторской теории мотивационного комплекса трудовой деятельности, которые широко применяются в последние 20 лет в HR-менеджменте, но никогда не использовались в педагогике.

Междисциплинарный обзор литературы

Как известно, эффективность мотивации студентов к обучению связана с уровнем профессионализма профессорско-преподавательского состава вуза. Это положение для многих ученых настолько очевидно, что его разделяет подавляющее большинство специалистов в области образовательного менеджмента и педагогики, такие как Molozhavenko (2019), Efimova et al. (2021) и многие другие. Например, Efimova et al. (2021, p. 211) прямо указывают, что «эффективный педагог – творческий и интересный, заботливый, восторженный, гибкий и восприимчивый, хорошо информированный, имеющий реалистичные ожидания, справедливый и уважительный», а Molozhavenko (2019) считает, что повышение квалификации преподавателей должно улучшать качество их работы, а не носить формальный характер для закрытия отчетных показателей. Однако в снижении уровня мотивации

студентов к обучению далеко не всегда виноваты преподаватели высшей школы. Рассмотрим этот момент более подробно.

Во-первых, в период после 2000 года в отечественном высшем образовании наметилась явно выраженная негативная тенденция снижения уровня мотивации студентов к профессиональному обучению и развития у них акцентированных установок на формальное прохождение дистанции от поступления на первый курс до получения диплома о высшем образовании. На подобную тенденцию обращают внимание многие отечественные специалисты, в том числе и автор (Litvinyuk et al., 2024; Malakhova & Mosina, 2022; Mal'ceva & Pen'kov, 2021; Sbitneva, 2022) и др. При этом О. А. Сбитнева, на наш взгляд, совершенно справедливо отмечает, что мотивация «является главным компонентом успешного выполнения любой учебной деятельности» (Sbitneva, 2022).

Во-вторых, учебную мотивацию искажает инфантилизм современных молодых людей: их поступки не носят самостоятельный характер, а определяются советами родителей и представителей референтных для них групп (Litvinyuk et al., 2024).

В-третьих, большую роль в формировании по преимуществу внешней мотивации играет и низкая эффективность профессиональной ориентации, проводимой в современных российских школах. Эта работа часто выполняется очень формально и непрофильными специалистами, что не помогает учащимся выбрать правильное направление профессионального развития (Pashina & Grigorenko, 2021; Koguyakovseva, 2021).

И в-четвертых, система подушевого финансирования высшего образования, используемая в современной России, создает отрицательные прецеденты, когда вуз «стареется» не отчислять немотивированных студентов, что вызывает эффект плохого, но энергетически выгодного примера учебного поведения для лиц с высоким уровнем психологического инфантилизма (Litvinyuk et al., 2024).

Методика исследования

В 2023/24 учебном году нами, на основе использования в качестве инструментария упомянутого выше цифрового продукта, были получены и проанализированы усредненные мотивационные профили 233 бакалавров и магистрантов очной формы обучения в ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова» и ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». Для исследования привлекались студенты, обучающиеся на бакалавриате, начиная с третьего курса, и магистранты независимо от года обучения по направлениям: 38.03.02 «Менеджмент» и 38.03.03 «Управление персоналом».

Доля респондентов, обучающихся в ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», в объеме выборки составила 18,3 %. Выбор данных направлений и учебных заведений был обусловлен достаточно схожими параметрами организации учебного процесса и структуры используемых в нем учебных планов, что обеспечивало сопоставимость полученных результатов.

Алгоритмы тестирования и содержание опросника, ориентированного не на трудовую, а на учебную деятельность, опубликованы нами в более ранних статьях и монографиях, например (Litvinyuk et al., 2022). Расчет усредненных профилей был построен на основе выбора наиболее частых вариантов ответов на вопросы теста, встроенного в цифровой продукт «Тест-система».

Процедура сбора и оценки информации включала в себя онлайн-тестирование путем запуска на персональных компьютерах описанного выше цифрового продукта с последующей передачей полученных данных тестологу для их обработки с помощью стандартных алгоритмов электронных таблиц Microsoft Excel.

До изложения результатов исследования и анализа полученных результатов, в рамках описываемой методики исследования, имеет смысл интерпретировать (адаптировать) стандартные определения базовых мотивов трудовой деятельности применительно к специфике и формам их актуализации в учебном поведении студентов, что является существенным элементом методики проведенного исследования (Таблица 1).

Таблица 1. Классические и адаптированные дефиниции базовых мотивов «ТМК»

Наименование и индексация базовых групп мотивов согласно «ТМК»	Классическая дефиниция (Kularov & Litvinuk, 2024, p. 49-51)	Модифицированная дефиниция
Мотивы приобретения (МА)	«Реализация варианта трудового поведения, обеспечивающего получение максимально возможных вознаграждений (преимущественно материальных) за достигнутые результаты»	Выбор такого варианта учебного поведения, который дает возможность максимизировать ожидаемый студентами уровень оценок при промежуточном и итоговом контроле знаний
Мотивы удовлетворения (МЕ)	«Реализация варианта трудового поведения, обеспечивающего максимальный уровень положительных эмоций от процесса и результата труда»	Уровень положительной вовлеченности студента при освоении им учебных материалов, который косвенно можно определить на базе оценки выраженности положительных эмоций от процесса и результата образовательной деятельности
Мотивы безопасности (МС)	«Реализация такого варианта трудового поведения, который обеспечивает максимальный уровень защищенности от возможного получения нежелательных санкций за ее результаты, не соответствующие ожиданиям субъекта управления»	Выбор варианта учебного поведения, обеспечивающего развитие у студента ощущения собственной безопасности, что обычно достигается за счет максимального соблюдения норм внутреннего распорядка и норм учебного регламента
Мотивы подчинения (МД)	«Реализация варианта трудового поведения, отвечающего общепринятым групповым нормам и ролевым предписаниям в системе неформальных отношений между работниками организации»	Выбор варианта учебного поведения в соответствии с нормами и ролевыми предписаниями, принятыми в учебной группе и в сформировавшихся в ее составе неформальных структурах
Мотивы энергосбережения (МР)	«Реализация варианта трудового поведения, который максимизирует соотношение полученного по итогам трудовой деятельности вознаграждения и затрат энергии на достижение результатов труда»	Выбор варианта учебного поведения, дающего возможность оптимизировать соотношение энергетических и временных затрат студента, достаточных для получения соответствующих его ожиданиям оценок при проведении промежуточного и итогового контроля

Источник: составлено автором

Результаты

Рассмотрим вначале структуру мотивационного комплекса студентов, благополучных по показателям академической успеваемости. Критерием выбора этих респондентов послужил средний балл, полученный ими по итогам промежуточной аттестации по всем учебным дисциплинам и отраженный в их электронной зачетной книжке. Для хорошо успевающих студентов он должен быть выше 4 баллов по стандартной шкале оценок. Доля таких обучающихся в выборке составила 69 % (Рисунок 1).

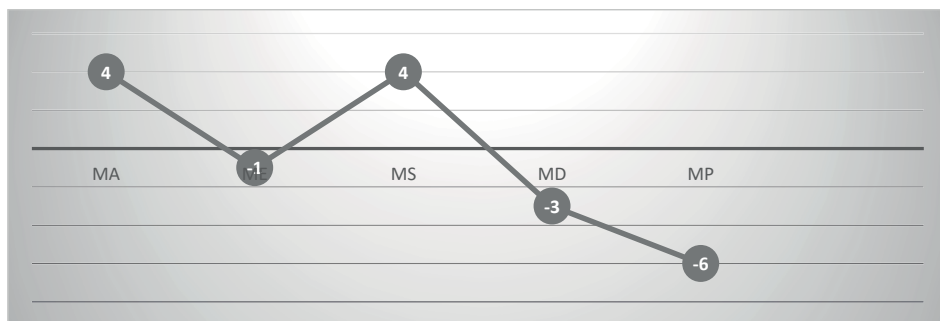


Рисунок 1. Мотивационный профиль хорошо успевающих студентов
(Источник: данные автора)

Согласно основным положениям «ТМК», только значения условных баллов по мотивам удовлетворения (МЕ) находятся в пределах нормы (Kulakov & Litvinyuk, 2024). Сила действия остальных групп базовых мотивов имеет допустимые отклонения, что подразумевает необязательность их внешней корректировки со стороны субъекта управления. Общие выводы из анализа профиля следующие:

- респонденты в своем учебном поведении акцентированно ориентированы как на получение высоких оценок (МА = 4), так и на соблюдение норм внутреннего распорядка и учебного регламента (MS = 4);
- они склонны ставить личные интересы выше по значимости, чем групповые интересы и неформальные нормы группового поведения (MD = -3);
- эти респонденты имеют высокий уровень креативности и склонность к развитию и переменам (MP = -6). Этот критерий подтвержден нашими предыдущими исследованиями (Litvinyuk et al., 2022).

Прогноз динамики их учебного поведения, согласно разработанным в рамках «ТМК» алгоритмам (Litvinyuk et al., 2024), достаточно благоприятен. Его результаты можно свести к следующим положениям:

- в ходе получения высшего образования у таких студентов будет снижаться влияние получаемых оценок на выбор вариантов учебного поведения;
- они во всё большей степени станут ориентироваться на изучение тех учебных дисциплин, которые субъективно оцениваются студентами как «интересные»;
- учет групповых интересов и норм поведения придет в норму;
- уровень креативности и склонности к изменениям останется на прежнем уровне.

Структура мотивационного профиля студентов с низкой успеваемостью имеет несколько иной характер (Рисунок 2).



Рисунок 2. Мотивационный профиль слабоуспевающих студентов
(Источник: данные автора)

Учебное поведение слабоуспевающих студентов отличается тем, что они:

- в меньшей степени ориентированы на получение хороших оценок;
- стараются в большей степени ориентироваться на соблюдение норм внутреннего распорядка и учебного регламента;
- более акцентированно учитывают групповые нормы и потребности;
- имеют более низкий уровень креативности и склонности к развитию и переменам.

Прогноз динамики их учебного поведения имеет негативный характер, поскольку у них:

- развивается пассивное отношение к получаемым оценкам;
- снижается эмоциональный интерес к усвоению учебных дисциплин;
- избыточно усиливается желание соблюдать все нормы внутреннего распорядка и учебного регламента;
- патологически растет ориентация на выполнение групповых норм поведения, на учет общих, а не личных потребностей;
- уровень креативности остается на неизменном уровне.

В итоге рассматриваемые респонденты будут мотивированы:

- к получению не высоких, а просто положительных оценок;
- к созданию у преподавателей впечатления, что они выполняют в установленные сроки все задания;
- к подчеркнутому демонстрированию своего положительного отношения к учебе, а также того, что интересы и потребности референтных для себя групп они ставят выше собственных.

Другими словами, мы получаем ярко выраженный вариант не реального обучения рассматриваемой группы студентов в вузе, а имитации ими этого процесса.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что применяемый в HR-менеджменте разработанный автором инструментарий анализа мотивации трудового, а в данном случае и учебного поведения дает возможность не только получить новые знания в педагогических науках, но и по-новому оценить возможные варианты совершенствования управления учебным процессом в высшей школе.

Дискуссионные вопросы

Изложим содержание основных взглядов специалистов, включая автора, по поводу инструментов управления учебной мотивацией, которые должны оптимизировать этот процесс по отношению к слабоуспевающим обучающимся. Тем более что новый для педагогических наук методический подход, связанный с при-

менением инструментария из другой области знаний, дает возможность несколько иначе взглянуть на те механизмы, которые традиционно направлены на развитие у студентов эффективных форм учебного поведения.

Практически во всех вузах России в настоящее время в той или иной степени в качестве системного мотиватора применяется балльно-рейтинговая система (далее БРС), на основе которой фиксируются учебные и научные достижения студентов. Её результаты влияют на систему вознаграждений обучающихся, в том числе на размер стипендии, и на другие значимые для российских студентов результативные показатели их деятельности. Если сравнивать это со стандартными инструментами, традиционно применяемыми в системе управления персоналом, то БРС – это некий аналог классической системы KPI (Key Performance Indicator) в HR-менеджменте.

В российском высшем образовании имеют место два подхода к использованию БРС в качестве инструмента мотивации (мотиватора). Условно, по мнению автора, их можно назвать иерархическим и накопительным.

Иерархический подход предполагает, что критерий достижений студента – это его место в рейтинге. Такой вариант часто использовался в НИУ «Высшая школа экономики», ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», бывшем ФГБОУ ВО «Российский торгово-экономический университет» и др.

При *накопительном подходе*, который используется в ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова» и ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», имеет значение не место студента в рейтинге, а набранные им баллы.

Оба подхода по-своему несовершенны. В первом варианте разрушаются социальные связи между обучающимися, так как твой успех базируется на неуспехе сокурсника. А во-втором – развивается избыточная сплоченность групп, что формирует такое негативное явление, как круговая порука, ибо, помогая сокурснику, студент ничего не теряет сам, но приобретает «обязанного» ему сокурсника.

Однако, по нашему мнению, основанному на длительном опыте работы в высшей школе, при правильном построении БРС – это очень эффективное средство для управления учебной мотивацией студентов при любом из вышеупомянутых подходов. Среди основных достоинств БРС, безусловно, выделяются следующие:

- повышается эмоциональный интерес студентов к учебному процессу за счет постоянной обратной связи с преподавателем и детальной оценки его достижений и неудач;
- преподавателем, при неформальном отношении к этому инструменту, студенты воспринимаются уже не в качестве некой «серой массы», а как отдельные личности, что повышает качество коммуникации с ними;
- студенты мотивированы к постоянной работе над усвоением учебных материалов, а не готовятся «в последний день» к сдаче зачета или экзамена;
- четко выделяются проблемные студенты, которые требуют повышенного внимания со стороны преподавателя, и др.

Приведенное выше мнение о положительных сторонах этого инструмента мотивации в той или иной степени разделяется многими специалистами в данной сфере науки – это, например, Timochkin (2019) и Kukhareva (2019). А. С. Тимочкин считает, что БРС дает студентам внутренний толчок к тому, чтобы заниматься каждый день, а не только в конце семестра или модуля (Timochkin, 2019). Л. К. Иляшенко и ее соавторы считают, что использование БРС в системе мотивации студентов к обучению «...обеспечивает индивидуализированный подход, дает студенту

необходимую мотивацию и позволяет развить самостоятельность» (Plyashenko et al., 2018, p. 253). Подобного мнения придерживается М. И. Жидкова, которая констатирует, что БРС «...является важным средством организации самостоятельной работы обучающихся» (Zhidkova, 2024, p. 122).

Существует и противоположное мнение, согласно которому следует отказаться от использования БРС в системе российского высшего образования. В защиту данной точки зрения приводятся достаточно весомые аргументы, основным из которых является стремление студентов не к получению необходимых для их дальнейшей профессиональной карьеры знаний, навыков и компетенций, а к максимальному количеству баллов в балльно-рейтинговой ведомости, которые они пытаются «заработать» любыми путями (Rudakova, 2016; Mal'seva, 2021; Koryakovseva, 2021). Данное утверждение также кажется нам вполне справедливым.

Интересные результаты дал опрос студентов, приведенный Н. В. Деевой и А. Г. Смирновой, который показал, что большая часть респондентов считает, что БРС лучше мотивирует их к обучению, но имеет целый ряд недостатков, связанных не с содержанием подобного подхода, а с несвоевременной загрузкой в систему данных преподавателем, сбоями в программном обеспечении и т. п. (Deeva & Smirnova, 2021).

Каким же путем, по мнению автора, можно повысить эффективность такого инструмента управления мотивацией к обучению, как БРС, чтобы купировать указанные выше негативные моменты?

Наши личные наблюдения и неформальные опросы студентов и преподавателей позволяют сформулировать целый ряд предложений по изменению силы действия отдельных базовых мотивов согласно основным положениям «ТМК» (Таблица 2).

Таблица 2. Рекомендации по механизму корректировки БРС для изменения силы действия базовых мотивов, определяющих учебное поведение студентов

<i>N n/n</i>	<i>Группа базовых мотивов, неоптимальных по своему влиянию на учебное поведение, и направление их коррекции</i>	<i>Механизм соответствующей коррекции</i>
1.	МА → усиление	Отказаться от практики выставления рейтинговых баллов за посещение занятий.
2.	МЕ → усиление	Допущение не только прогрессивного начисления баллов, но и их регресса при ненадлежащей работе на занятиях и выполнении заданий за других студентов. Разрешение проставления автоматических зачетов и отличных оценок на экзаменах.
3.	MD → ослабление	Возможность формирования учебных групп по критерию успеваемости студентов с последующим переходом лучших студентов из слабой группы в более сильную и наоборот по итогам обучения в семестре.

Источник: авторская разработка

Остановимся на каждом из вышеприведенных в Таблице 2 предложений более подробно.

Предложение 1. Выставление баллов студентам за посещение в большинстве вузов имеет понятную цель – улучшить посещаемость занятий. Но посещение заня-

тий, особенно лекционных, далеко не всегда стимулирует вовлеченность в учебный процесс. По нашим наблюдениям, во время посещения лекций примерно 40–50 % присутствующих студентов не слушают преподавателя, а занимаются посторонними делами, попутно отвлекая от учебного процесса своих сокурсников.

Для устранения этого явления не только автору, но и большинству преподавателей российских университетов приходится периодически в конце лекции давать контрольные вопросы, на которые студент должен за очень ограниченное время дать правильный ответ. При его отсутствии или неправильном варианте ответа баллы за посещение не проставляются. Но подобная практика часто вызывает конфликты между преподавателем и «нерадивыми студентами», вследствие чего студенты низко оценивают качество проведения занятий. Во многих вузах это обстоятельство создает сложности при конкурсном отборе или приводит к снижению премиальной части материальных вознаграждений для преподавателя. Кроме того, это повышенная нагрузка на лектора, которая никак не компенсируется со стороны администрации вуза.

На наш взгляд, имеет смысл исключить из балльно-рейтинговой ведомости вознаграждения за посещение занятий. Если студент не присутствует в аудитории, то он просто не имеет возможности получить баллы в рамках творческого или текущего рейтинга. В большинстве российских вузов творческий рейтинг определяет навыки студента выполнять задания, требующие креативного подхода к решению проблемы, поставленной преподавателем в рамках проводимого им занятия, а текущий – направлен на проверку успеваемости студента по конкретным темам учебного курса.

Предлагаемая нами коррекция будет способствовать проявлению хотя бы минимальной инициативы и творческой активности у тех студентов, которые обычно предпочитают просто «отсидеть на паре». Наши экспресс-опросы более 300 студентов РЭУ им. Г. В. Плеханова показали, что большинство из них (около 70 %) положительно относятся к подобным изменениям в системе начисления рейтинговых баллов. Кроме того, подобная оптимизация приведет и к усилению действия базовых мотивов МЕ за счет большей вовлеченности студентов в учебный процесс, что косвенно соответствует духу и содержанию следующего предложения.

Предложение 2. В большей части российских вузов предусмотрена только прогрессивная система начисления рейтинговых баллов. Зачастую это закономерно провоцирует ситуацию, когда после достижения высокого уровня в балльно-рейтинговой ведомости студенты резко снижают свою активность и тихо дожидаются «последнего занятия».

Если преподаватель получит право снимать баллы за отсутствие активности или неформальную помощь хорошо успевающих студентов своим отстающим сокурсникам, то это позволит удерживать высокий уровень учебной мотивации студентов до конца прохождения учебной дисциплины и пресекать факты неформальной помощи, которая во многих случаях носит, по нашим наблюдениям, небескорыстный характер.

Стандартный для отечественных вузов подход к промежуточному контролю не допускает выставления зачетов и отличных оценок «автоматом», хотя многие преподаватели неформально используют подобную практику поощрения наиболее успевающих студентов. Запрет на это в корне убивает мотивацию обучающихся к тому, чтобы получать максимально высокие места в рейтинге и, как указывалось нами выше, мотивирует выполнение заданий успевающими студентами за тех, кто не хочет или не может их делать самостоятельно. В итоге рейтинговые показатели

часто носят фиктивный характер, а в рамках промежуточного контроля многие обучающиеся получают хорошие оценки, не соответствующие их реальным знаниям.

Предложение 3. Для снижения негативного влияния на учебное поведение базовых мотивов MD необходимо регулярно проводить ротацию студентов по окончании учебного модуля или семестра. То есть, при наличии двух и более групп на потоке, студентов можно будет переводить в параллельную учебную группу, где у них не будет неформальных отношений. Тогда учиться им, по крайней мере в первое время, будет интереснее, чем использовать время нахождения в аудитории для неформального общения с одногруппниками.

По нашему мнению, на больших потоках вообще имеет смысл формировать каждый семестр новые учебные группы по критерию успеваемости. Это будет способствовать повышению учебной мотивации студентов и качества образовательного процесса, так как при этом:

- актуализируется доброкачественная конкуренция среди сильных студентов, ибо вряд ли кто-то из них будет мотивирован к переводу в группу слабых;

- преподаватель получает возможность корректировать глубину и сложность подаваемого материала в зависимости от уровня подготовки слушателей. Обычно лектор, обязанный донести нужную информацию до всех обучающихся, ориентируется на уровень подготовки самых слабых студентов. Подобное обстоятельство часто делает неинтересным процесс обучения для эрудированных и талантливых студентов из-за его излишней упрощенности, а в дальнейшем провоцирует слухи о низкой квалификации профессорско-преподавательского состава ввиду примитивного преподнесения учебного материала. Мы считаем, что если есть возможность, то учебные группы надо формировать не традиционно, по алфавиту или по принадлежности к бюджетной и внебюджетной форме обучения, а строго по уровню успеваемости студентов.

Заключение

Практика применения методов оценки уровня и качества мотивации, используемых в HR-менеджменте, показала, что они достаточно эффективны при изучении не только трудового, но и учебного поведения.

Оценка учебного поведения с помощью подобного инструментария в современном образовательном менеджменте практически никогда не проводилась.

Полученные нами результаты имеют достаточно репрезентативный характер и наглядно демонстрируют, что учебное поведение хорошо успевающих респондентов и их слабоуспевающих коллег значительно отличается по структуре мотивационного комплекса и результатам. Это позволяет сформулировать следующие практические рекомендации для отечественного высшего образования:

- следует дать преподавателям возможность самостоятельно формировать балльно-рейтинговую систему оценки знаний, основанную на специфике их предмета, на уровне мотивации и интеллектуального потенциала студентов;

- необходимо дифференцировать используемые в образовательном менеджменте мотивационные инструменты в зависимости от содержания, направленности и силы действия мотивов и установок, формирующих характер учебного поведения обучающихся, что позволит повысить уровень профессиональной подготовки специалистов высшей квалификации и благоприятно скажется на формировании человеческого капитала в России.

Список литературы

- Деева, Н. В., Смирнова, А. Г. Балльно-рейтинговая система оценки учебной деятельности глазами студентов // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2021. – № 4 (44). – С. 158–164. – DOI: 10.54509/22203036_2021_4_158
- Ефимова, Г. З., Сорокин, А. Н., Грибовский, М. В. Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции // *Образование и наука*. – 2021. – Т. 23. – № 1. – С. 202–230. – DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-202-230
- Жидкова, М. И. Особенности и практика применения балльно-рейтинговой системы // *Педагогический научный журнал*. – 2024. – Т. 7. – № 4. – С. 107–113.
- Иляшенко, Л. К., Ваганова, О. И., Лапшова, А. В. Особенности реализации рейтинговой системы оценки в учебном процессе вуза // *Балтийский гуманитарный журнал*. – 2018. – Т. 7. – № 2 (23). – С. 251–254.
- Коряковцева, О. А. «Плюсы и минусы» использования балльно-рейтинговой системы оценивания в вузах: результаты эмпирического исследования // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. – 2021. – № 2. – С. 55–65. – DOI: 10.20339/AM.02-21.055
- Кулапов, М. Н., Литвинюк, А. А. Мотивация и личность в HR-менеджменте: монография / под ред. С. А. Карташова. – М.: Первое экономическое издательство, 2024. – 141 с. – DOI: 10.18334/9785912925092
- Кухарева, Е. А. Достоинства и недостатки балльно-рейтинговой системы оценки достижений студентов // *Вестник Димитровградского инженерно-технологического института*. – 2019. – № 1 (18). – С. 108–112.
- Литвинюк, А. А., Бабина, Я. Д., Садикова, М. А. Оценка качества мотивации к обучению в системе образовательного менеджмента российских вузов // *Лидерство и менеджмент*. – 2024. – Т. 11. – № 1. – С. 83–100. – DOI: 10.18334/lim.11.1.120499
- Литвинюк, А. А., Леднева, С. А., Кузуб, Е. В. Целевые признаки креативных молодых специалистов для работы в сфере науки и высшего образования // *Образование и саморазвитие*. – 2022. – Т. 17. – № 1. – С. 153–163. – DOI: 10.26907/esd.17.1.13
- Малахова, О. Н., Мосина, Л. С. Развитие учебной мотивации в высшей школе: исследовательские акценты // *Studia Humanitatis*. – 2022. – № 1.
- Мальцева, Н. Н., Пеньков, В. Е. Балльно-рейтинговая система: достоинства и недостатки // *Высшее образование в России*. – 2021. – Т. 30. – № 4. – С. 139–145. – DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-139-145
- Моложавенко, В. Л. Процесс повышения квалификации преподавателей вуза в системе управления качеством // *Педагогический журнал*. – 2019. – Т. 9. – № 5-1. – С. 163–172. – DOI: 10.34670/AR.2020.45.5.128
- Пашина, Е. П., Григоренко, И. С. Создание в образовательной организации педагогических условий для профессиональной ориентации и профессионального самоопределения обучающихся // *Вопросы педагогики*. – 2021. – № 11-1. – С. 342–347.
- Рудакова, О. В. Преимущества и недостатки балльно-рейтинговой системы в российской системе образования // *Актуальные проблемы социально-гуманитарного и научно-технического знания*. – 2016. – № 3 (8). – С. 60–62.
- Сбитнева, О. А. Анализ мотивации студентов в условиях современного образования // *Гуманитарный научный вестник*. – 2022. – № 4. – С. 71–75. – DOI: 10.5281/zenodo.6524042
- Тимочкин, А. С. Применение метода моделирования при создании балльно-рейтинговой системы оценки знаний // *Образование и наука в России и за рубежом*. – 2019. – № 1 (49). – С. 345–350.

References

- Deeva, N. V., & Smirnova, A. G. (2021). Point-rating system for assessing educational activities through the eyes of students. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom – Professional education in Russia and abroad*, 4(44), 158–164. https://doi.org/10.54509/22203036_2021_4_158
- Efimova, G. Z., Sorokin, A. N., & Gribovskiy, M. V. (2021). Ideal teacher at higher school: personal qualities and socio-professional competencies. *Obrazovanie I nauka – The Education and Science Journal*, 23(1), 202–230. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-1-202-230>

- Ilyashenko, L. K., Vaganova, O. I., & Lapshova, A. V. (2018). Features of the implementation of the rating system of assessment in the educational process of the university. *Baltiyskij gumanitarnyj zhurnal – Baltic Humanities Journal*, 7(2(23)), 251–254.
- Koryakovceva, O. A. (2021). “Pros and Cons” of Using a Point-Rating Assessment System in Universities: Results of an Empirical Study. *Alma Mater (Vestnik vysshej shkoly) – Alma Mater (Higher School Bulletin)*, 2, 55–65. <https://doi.org/10.20339/AM.02-21.055>
- Kukhareva, E. A. (2019). Advantages and disadvantages of the point-rating system for assessing students' achievements. *Vestnik Dimitrovgradskogo inzhenerno-tehnologicheskogo instituta – Bulletin of the Dimitrovgrad Engineering and Technological Institute*, 1(18), 108–112.
- Kulapov, M. N., & Litvinyuk, A. A. (2024). *Motivation and personality in HR management* (S. A. Kartashov, Ed.). Pervoe ekonomicheskoe izdatel'stvo. <https://doi.org/10.18334/9785912925092>
- Litvinyuk, A. A., Babina, Y. D., & Sadikova, M. A. (2024). Evaluation of the quality of motivation for learning in the educational management system of Russian universities. *Liderstvo i menedzhment – Leadership and Management*, 11(1), 83–100. <https://doi.org/10.18334/lim.11.1.120499>
- Litvinyuk, A. A., Ledneva, S. A., & Kuzub, E. V. (2022). Target characteristics of creative young professionals in the field of science and higher education. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and Self Development*, 17(1), 153–163. <https://doi.org/10.26907/esd.17.1.13>
- Mal'ceva, N. N., & Pen'kov, V. E. (2021). Point-rating system: advantages and disadvantages. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*, 30(4), 139–145. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-4-139-145>
- Malakhova, O. N., & Mosina, L. S. (2022). Development of educational motivation in higher education: research emphasis. *Studia Humanitatis – Humanitarian Studies*, 1.
- Molozhavenko, V. L. (2019). The process of improving the qualifications of university teachers in the quality management system. *Pedagogicheskij zhurnal – Pedagogical Journal*, 9(5-1), 163–172. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.45.5.128>
- Pashina, E. P., & Grigorenko, I. S. (2021). Creation of pedagogical conditions in an educational organization for professional orientation and professional self-determination of students. *Voprosy pedagogiki – Questions of pedagogy*, (11-1), 342–347.
- Rudakova, O. V. (2016). Advantages and disadvantages of the point-rating system in the Russian education system. *Aktual'nye problemy social'no-gumanitarnogo i nauchno-tehnicheskogo znaniya – Current issues of social, humanitarian, and scientific-technical knowledge*, 3(8), 60–62.
- Sbitneva, O. A. (2022). Analysis of students' motivation in the context of modern education. *Gumanitarnyj nauchnyj Vestnik – Humanitarian Scientific Bulletin*, (4), 71–75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6524042>
- Timochkin, A. S. (2019). Application of the modeling method in the creation of a point-rating system for assessing knowledge. *Obrazovanie i nauka v Rossii i za rubezhom – Education and Science in Russia and Abroad*, 1(49), 345–350.
- Zhidkova, M. I. (2024). Features and practice of application of the point-rating system // *Pedagogicheskij nauchnyj zhurnal – Pedagogical Scientific Journal*, 7(4), 107–113.

УДК 374.71.

Социокультурные основания для изучения русского языка и российской культуры африканскими студентами

Ирина Ю. Тарханова¹, Наталия Н. Летина², Александр М. Ходырев³

¹ Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия

E-mail: i.tarkhanova@yspu.org

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7166-650X>

² Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия

E-mail: n.letina@yspu.org

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1884-7827>

³ Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия

E-mail: a.khodyrev@yspu.org

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9009-8296>

DOI: 10.26907/esd.20.2.14

EDN: ZFLGNE

Дата поступления: 30 сентября 2023; Дата принятия в печать: 25 апреля 2025

Аннотация

Отношения между Россией и Африкой сегодня выходят на новый качественный уровень. Одним из важнейших направлений сотрудничества становится экспорт российского образования и привлечение африканских студентов в российские вузы. Для решения данной задачи необходимо исследовать социокультурные основания, которые могут способствовать появлению интереса граждан государств Африки к изучению русского языка и познанию российской культуры. Цель данной публикации – выявить и обобщить социокультурные основания для изучения русского языка и российской культуры африканскими студентами. Методология и методика. Исследованием охвачены 170 респондентов, в число которых вошли студенты университетов республик Кот-д’Ивуар и Гана, разделенные на группы изучающих и не изучающих русский язык. В качестве контрольной группы выступили русскоговорящие граждане данных государств, имеющие русские корни либо обучавшиеся в российских университетах. Этика исследования включала добровольное участие респондентов в исследовании, их осознанное согласие, конфиденциальность и анонимность. В качестве методов социокультурного анализа применены: междисциплинарное теоретико-методологическое моделирование, контент-анализ, фокус-группа, анкетирование. Результаты. В исследовании определены ключевые социокультурные основания для изучения русского языка и русской культуры африканскими студентами. На основе полученных результатов обоснованы фундаментальные позиции для разработки модели организации просветительской деятельности, направленной на популяризацию российского культурного кода на африканском континенте. Новизна и практическая значимость. Материалы исследования иллюстрируют возможности для расширения доступа студентов африканских университетов к изучению русского языка и российской культуры, открывающие перед ними перспективы продолжения образования в России. Выявленные социокультурные особенности нужд, склонностей и интересов обучающихся могут быть использованы для разработки моделей образовательной и просветительской деятельности России в Африке в целях формирования позитивного отношения граждан африканских государств к изучению русского языка и российской культуры.

Ключевые слова: доступность и равенство возможностей, культурные репрезентации, социокультурные факторы, межкультурное взаимодействие, русский язык как иностранный.

Socio-Cultural Bases for Studying Russian language and Russian Culture by African Students

Irina Tarkhanova¹, Natalia Letina², Alexander Khodyrev³

¹ Yaroslavlsky State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

E-mail: i.tarkhanova@yspu.org

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7166-650X>

² Yaroslavlsky State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

E-mail: n.letina@yspu.org

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1884-7827>

³ Yaroslavlsky State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

E-mail: a.khodyrev@yspu.org

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9009-8296>

DOI: 10.26907/esd.20.2.14

EDN: ZFLGNE

Submitted: 30 September 2023; Accepted: 25 April 2025

Abstract

Relations between Russia and Africa today are reaching a new qualitative level. The research conducted by pedagogical universities of the Russian Federation under the auspices of the Russian Ministry of Education on scientific and methodological support for the transfer of the best Russian pedagogical technologies to the educational systems of African countries contributes to it. The purpose of this publication is to identify and summarize the significant intentions of studying the Russian language and culture by African students. Methodology. The study covered 170 respondents, which included university students in the Republics of Cote d'Ivoire and Ghana, divided into groups studying and not studying Russian. Russian-speaking citizens of these states who had Russian roots or studied at Russian universities were interviewed as a control group. The ethics of the study included voluntary participation, informed consent of respondents in the study, confidentiality and anonymity. The following methods of sociocultural analysis were used: interdisciplinary theoretical and methodological modeling, content analysis, focus group, questionnaire. Results. The study identifies the key cultural reasons for studying the Russian language and Russian culture by African students. Based on the results obtained, the foundational positions for developing a model for organizing educational activities aimed at promoting the goals and values of Russian education and culture on the African continent are substantiated. Novelty and practical significance. The research materials illustrate the possibilities for expanding the access of African university students to the study of Russian language and Russian culture, opening up prospects for them to continue their education in Russia. The identified sociocultural characteristics of the needs, inclinations and interests of students can be used to develop models of educational activities of Russia in Africa in order to form a positive attitude and high aspirations of citizens of African states to study Russian language and Russian culture.

Keywords: accessibility and equality of opportunities, cultural representations, sociocultural factors, intercultural interaction, Russian as a foreign language.

Введение

Включение образования в повестку модернизации российско-африканских отношений обусловлено приоритетами усиления роли России в гуманитарном мировом пространстве, распространения и укрепления позиций русского языка, популяризации российской многонациональной культуры, зафиксированными в комплексной государственной программе Российской Федерации «Поддержка и продвижение русского языка за рубежом» (разработана в 2021 г.). Африканский континент является самым перспективным регионом мира для работы с молодежью посредством продвижения традиционных российских духовно-нравственных ценностей через знакомство с нашей богатой и разнообразной культурой. Создание русских школ в африканских государствах, экспорт русского высшего образования, продвижение русскоязычных СМИ – все эти инструменты «мягкой силы» невозможны без популяризации русского языка и создания новых этноориентированных дидактических решений для его изучения (Khudorenko, 2018).

Изучение русского языка и российской культуры африканской молодежью позволит существенно расширить возможности доступа населения Африки к глобальным общественным благам, способным изменить к лучшему жизнь как отдельных людей, так и грядущих поколений континента. Россия открыта для культурного и академического обмена. Сегодня в российских образовательных организациях обучаются около 35 тысяч студентов из Африки и наблюдается тенденция повышения данного показателя. Многие российские университеты в настоящее время готовы принимать граждан африканских государств на обучение по программам высшего и дополнительного образования, но зачастую этому мешают языковые и культурные барьеры. Данная ситуация ставит перед науками об образовании новые исследовательские вопросы, в том числе и вопрос о социокультурных основаниях для изучения русского языка и российской культуры африканскими студентами.

Целью исследования является установление и обобщение социокультурных оснований, побуждающих африканских студентов к изучению русского языка и российской культуры.

В данной статье социокультурные основания, способные выступить фундаментом позициями для продвижения целей и ценностей русского образования и культуры на африканском континенте, исследуются на примере стран Западной Африки – приатлантического региона, объединяющего сравнительно молодые, свободные от колониализма страны. Крупнейшими из них являются республики Кот-д'Ивуар и Гана. Выбор данных стран в качестве географического ареала исследования обусловлен их соседством, схожестью истории и современного социально-экономического и политического положения при различии языковой и культурной идентичности и специфичности образовательных систем.

Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования

Вопросам продвижения русского образования и популяризации русского языка за рубежом посвящено достаточно много исследований. Так, Ю. А. Арская на основе анализа технологий государственного продвижения русского языка, русской литературы и культуры за рубежом приходит к выводу, что активная образовательная деятельность сыграла важную роль в советской послевоенной внешней политике и международном сотрудничестве Советского Союза (Arskaya, 2017). В исследовании М. Зязикова констатируется наличие концептуально-доктринальной базы данного процесса, способствующей последовательному развитию, учитывающему исторические социокультурные традиции и сложившиеся внешнеполитические вызовы (Zyazikov, 2016). Л. В. Селезневой с соавторами выявлены имиджевые ха-

рактеристики русского языка в аспекте политики «мягкой силы» (Selezneva et al., 2021). Вопросам специфики российской внешней политики по продвижению русского языка и культуры посвящено исследование М. Ларюэля, который назвал ее «нишевой мягкой силой», узко направленной на определенные аудитории на базе культуры, истории и политического статуса страны (Laruel, 2021). Ведется поиск социокультурных оснований в преподавании русского языка как иностранного в разных регионах мира: в Южной Азии (Pyina et al., 2024), Китае (Lu & Li, 2024), Арабских странах (Gilemshina, 2018). Выявлены основные психологические и лингвистические особенности, характерные для студентов из разных регионов мира (стран Африки, Латинской Америки, Юго-Восточной Азии, арабских стран) при изучении русского языка (Novikova et al., 2015).

Однако при достаточной политологической обоснованности роли русского языка и русской культуры для позиционирования России на международном уровне дефицитными остаются педагогические основания социокультурного базиса просветительской деятельности в странах Африки. При наличии масштабных зарубежных исследований в области глобальных тенденций интернационализации образования (De Wit et al., 2021), а также результатов изучения содержания постколониальных учебных программ (Woolman, 2001) и возможностей интеграции африканских стран в международную образовательную повестку (Jowi, 2009) – основными прецедентами научного дискурса остаются экономические и политические эффекты интеграционных процессов в образовании, фактически не берутся во внимание социокультурные факторы формирования интереса обучающихся к получению образования с участием зарубежных стейкхолдеров.

Исследования интенций изучения русского языка как иностранного основаны на теоретических положениях кросс-культурной дидактики, акцентирующей понимание особенностей мышления представителей различных национальных культур (Taratukhina, 2023). Традиционное для российской образовательной практики бережное отношение к идентичности иностранного студента, стремление учесть его индивидуальные особенности при решении задач языковой и культурной интеграции находят технологические решения в концепциях этноориентированного образования (Ilchamu & Lee, 2021). Дидактические и методические изыскания в сфере обучения африканцев русскому языку констатируют ряд проблем: отсутствие у студентов из Западной Африки опыта слушания и восприятия русского языка в силу его фактического отсутствия в ближайшем окружении и СМИ (Gaponova & Serogodskaya, 2023), существенные различия российского и африканского речевого этикета (Masanja, 2024), непривычная для российских преподавателей эмоциональность африканских студентов (Kuznetsova, 2023). Но, при наличии системного исторического опыта работы России и Советского Союза по продвижению русского языка и экспорта российского образования в страны Африки (Arefyev, 2018), мы фиксируем небольшое количество современных публикаций по проблематике интенций изучения русского языка африканцами. На ликвидацию данного дефицита и направлена данная статья. При этом ареал нашего исследования ограничен социокультурными основаниями как ключевыми для проектирования эффективных кросс-культурных дидактических решений и этноориентированных на африканскую аудиторию методических разработок в области преподавания русского языка как иностранного.

Методология

Исследование построено на *методологических положениях социокультурного подхода*, постулирующего учет культурных образцов и норм поведения при проек-

тировании образовательных практик. Специфика применения социокультурного подхода в обучении русскому языку как иностранному отражает лингводидактическое осмысление требований культуросообразности обучающих коммуникаций, в том числе с учетом социокультурного контекста обучения и изучения языка в конкретный культурно-исторический период (Safonova, 2024).

Акцентуация на выявлении актуальности русского культурного кода. Анкетирование направлено на выявление параметров восприятия и осмысления респондентами современной социокультурной и образовательной ситуации в отношении актуальности для «университетских умов» республик Кот-д'Ивуар и Ганы русского культурного кода (Perschina, 2021). Данное обстоятельство нашло отражение в структуре анкеты, сконцентрированной на выявлении содержательно-смысловых аспектов.

Детерминированность характеристиками целевой аудитории. При составлении анкет учитывались: фактор включенности в ситуацию межкультурного взаимодействия субъектов российской культуры и образования и заинтересованных в становлении международного сотрудничества субъектов африканской культуры и образования, представителей ЯГПУ им К. Д. Ушинского и университетов Республики Ганы и Республики Кот-д'Ивуар; особенности языковой ситуации (русский, английский, французский языки); особенности опыта взаимодействия с русским кодом (лингвистическим, культурным, географическим); особенности менталитета и различных граней идентичности; особенности возрастной психологии и массового сознания.

Дифференциация выборки. Всего в исследовании приняли участие 170 респондентов: выборка русскоязычных граждан Республики Кот-д'Ивуар, выявленная в ходе превентивных коммуникаций (микрогруппа из 10 человек, женщины); выборка изучающих русский язык студентов (80 человек: 40 ганцев и 40 ивуарийцев); выборка студентов, не изучающих русский язык (80 человек: 40 ганцев и 40 ивуарийцев).

Дифференциация формата и контента. Задействованы два формата опроса: проведение фокус-группы с русскоязычными участницами контрольной выборки и анкетирование онлайн посредством заполнения Google Форм для основной части респондентов. В организацию коммуникативной ситуации с контрольной микрогруппой входило целенаправленное взаимодействие, привлечение к добровольному и доброжелательному сотрудничеству, в том числе в формате экспертного заключения, выраженного в обращении и модальности вопросов и их вербальной форме.

Лингвокультурный фактор и приоритеты массового сознания, включая алгоритмы массового медийного поведения, определили электронную форму фиксации ответов. Лингвистическая составляющая анкет формировалась в соответствии с языковыми возможностями и приоритетами респондентов: для первой группы анкета была предложена на русском и английском языках, для остальных – на английском и (или) французском языках.

Проведение анкетирования онлайн через дистанционное заполнение Google Форм и анонимность анкет предоставили возможность предложить респондентам общение в привычном для них культурном и коммуникативном медийном поле, обеспечив определенный комфорт (в частности, выбор удобного времени заполнения) и стимулируя искренность ответов. Персонализация и индивидуализация достигались содержательно, имманентно присутствуя в формулировках ряда вопросов. Уровень сложности анкет дифференцирован: достаточно высокий – для выборки знакомых с русской культурой и Россией русскоязычных активистов, средний – для выборки студентов, изучающих русский язык, и минимальный – для

выборки обычных студентов университетов Республики Гана и Республики Кот-д'Ивуар.

Специфика менталитета, массового сознания, молодежной психологии учитывалась при выборе формы презентации и содержания вопросов, в том числе их стилистического, грамматического, лексического наполнения, сочетания текста и графических изображений. На стадии составления анкет учитывалась необходимость создания эффекта необременительности прохождения опроса.

Некоторые из вопросов анкеты были составлены как имманентно коррелятивные и целенаправленно разведены по расположению в анкете. Данные вопросы носили информационно-алгоритмический характер и были направлены как на определение уровня эрудированности и рефлексии в отношении ключевых граней идентичности России и русского культурного кода, так и на выявление иерархии значимых областей представленности России и русской культуры по интересу респондентов. Вопросы информационного, а также информационно-алгоритмического типа были направлены на детализированное выявление уровня эрудиции и рефлексии в отношении русских традиций, персон, произведений искусства, основных источников информации о России и их иерархии в сознании респондентов. Определенные вопросы были нацелены на установление уровня эмоционально-экспрессивной аксиологически окрашенной восприимчивости (в том числе памяти) в отношении персонального опыта встречи с Россией в прошлом и гипотетической встречи в настоящем или ближайшем будущем. Вопросы, включающие эвристические механизмы, были ориентированы на определение сформированности интереса, эрудиции, рефлексии, на выявление точек соприкосновения и зон риска в отношении потенциального опыта интеграции образования и культуры жителей африканских республик и русского культурного кода. Для анализа удовлетворенности респондента своим наличным образовательным статусом были сформулированы вопросы на рефлексию в отношении национальных систем образования.

Анкеты, предназначенные для студентов университетов Республики Гана и Республики Кот-д'Ивуар, изучающих и не изучающих русский язык, отличались количеством вопросов (22 и 19 вопросов соответственно). В анкете для студентов, изучающих русский язык, содержались вопросы, требующие более глубокого осмысления русского культурного кода и большей детализации аксиологических позиций. Остальные вопросы коррелятивны, отличия связаны с частными деталями, соответствующими особенностям респондентов, такими как специфика фразеологии и лексики, сокращение количества предлагаемых вариантов ответов, чередование вербального и визуального ряда.

Результаты

Приведем результаты количественного анализа и качественного контент-анализа полученных данных.

При ответе на первый вопрос, одинаковый для всех анкет, «1. Что для Вас Россия в большей мере? (Можно отметить несколько вариантов ответов.)» позиции студентов, не изучающих и изучающих русский язык, оказались различными (Рисунок 1).

Как видно из Рисунка 1, у респондентов, не изучающих русский язык, с наибольшим отрывом лидируют ресурсы (нефть, газ и пр.) – данный вариант выбрали 63,7 %, на второй позиции – государство (61,25 %), что свидетельствует о доминировании практицизма, стереотипов массового сознания и международного восприятия образа России. В ответах респондентов, изучающих русский язык, верифици-

руется отчетливая геополитическая и экономическая иерархия, но с более гибкой и разнообразной дифференциацией: здесь по количеству упоминаний лидирует государство (68,75 %), а ресурсы на втором месте (51,25 %). Закономерно, что для данной выборки более характерны ассоциации России с культурой и искусством (45 %), а также национальным характером (36,25 %). Интересно, что в обеих выборках примерно равны доли респондентов, указавших русский язык: 57,5 % – среди тех, кто его изучает, и 52,2 % – среди тех, кто его не изучает.

Обратим внимание на доминирующие позиции в ответах респондентов на вопрос, как они сейчас воспринимают Россию (Рисунок 2).

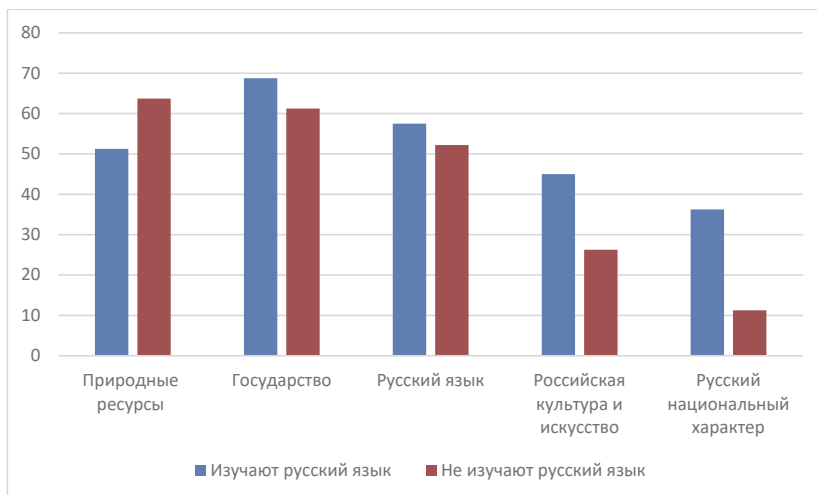


Рисунок 1. Ответы на вопрос «Что для Вас Россия в большей мере?»

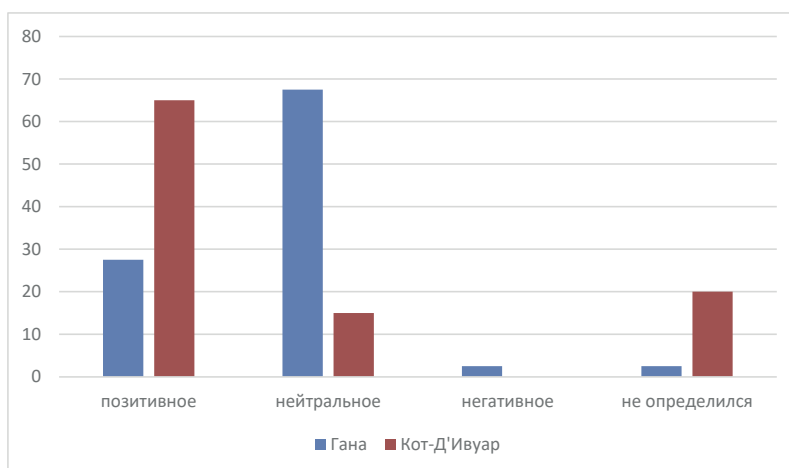


Рисунок 2. Ответы на вопрос «Ваше представление о России сейчас»

Как видно из Рисунка 2, о негативном отношении к России заявил только один респондент (2,5 %) из Ганы. Более половины (65 %) студентов университетов Республики Кот-д'Ивуар указали на позитивное восприятие современной России,

при 20 % не имеющих достаточных знаний, чтобы определиться, и 15 % нейтрально настроенных, в то время как 67,5 % студентов Университета Республики Гана выбрали нейтральное восприятие при 27,5 % позитивно воспринимающих. Безусловно, потенциал усиления положительного имиджа России среди обучающихся в вузе ивуарийцев более перспективен при работе с неопределившимся контингентом за счет популяризации русской культуры и языка; последних в перспективе вполне возможно перевести в группу позитивно воспринимающих Россию (предполагаемый максимум – 85 %). Коррелируют с данной оценкой и одновременно повышают горизонт перспективного планирования результаты ответа ганцев на контрольный вопрос о ролевой характеристике России: 52,5 % назвали нашу страну нейтральным наблюдателем (подтверждают риск-анализ), 40 % – другом и 7,5 % – помощником (внушает надежду). Контингент ганских студентов, на наш взгляд, потребует больших усилий, более развитого инструментария и высоких ресурсных затрат при потенциально меньшем круге неопределившихся лиц, чью позицию нужно формировать, чтобы перевести их в сегмент положительно настроенных (предполагаемый максимум 30 %), а не корректировать, как у поддерживающих нейтральный взгляд.

Показательно в контексте выявления эмоциональной модальности отношения к России то обстоятельство, что желание поехать в Россию высказали 92,5 % респондентов из Кот-д'Ивуара и 87,5 % респондентов из Ганы, при этом приоритетной целью респонденты выбрали обучение, образование в России (85 % ивуарийцев и 47,5 % ганцев), 37,5 % ивуарийцев указали в качестве цели работу (сравним с ганцами – 5%), многие указывали культурный туризм и знакомство со страной и людьми.

Анализ ответов респондентов всех групп на общий вопрос «Какие источники знания о России актуальны для жителей Ганы / Кот-д'Ивуара?» показал взаимно уточняющие результаты (Рисунок 3).

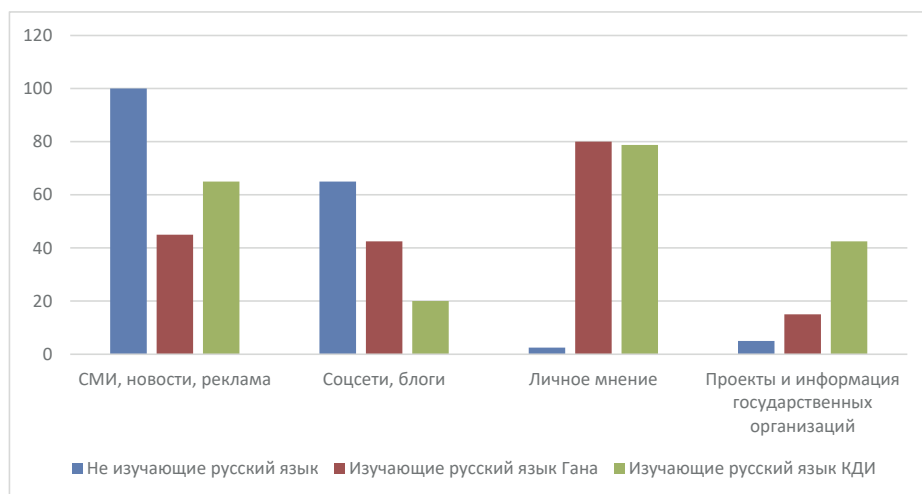


Рисунок 3. Ответы на вопрос «Какие источники знания о России актуальны для жителей Ганы / Кот-д'Ивуара?»

Из Рисунка 3 очевидно различие предпочитаемых источников информации для тех африканцев, которые не изучают русский язык, и для студентов, изучающих русский язык. Так, лидирующие позиции у респондентов, не изучающих русский

язык, занимают источники, дающие точку зрения «извне»: СМИ, новости, реклама (100 %), на втором месте – соцсети, блоги (65 %). «Инсайдерская» позиция, характеризующая внутреннюю точку зрения респондентов, в иерархии источников объединила студентов университетов Ганы и Кот-д'Ивуара, изучающих русский язык (80 % и 78,75 % соответственно); 45 % упоминаний у респондентов из Ганы получили СМИ, новости, реклама, которые у студентов из Кот-д'Ивуара оказались на второй позиции (65 %), а проекты и информация государственных организаций заняли третье место (42,5 %). Таким образом, образовательный фактор лидирует в ответах респондентов, что позволяет определить *получение образования в России* как важное основание для изучения русского языка.

Анализ уровня информированности, знаний о России и русской культуре, предъявленный в материалах опроса, свидетельствует о проявлении в целом взаимно коррелирующих, но в частностях парадоксально отличающихся интенций. Рефлексия о возможных точках соприкосновения оказалась затруднительной для одного респондента из Ганы («я не знаю»), а респонденты из Кот-д'Ивуара указали ряд мировоззренческих ценностей: вера в лучшее будущее, семейные ценности, консерватизм. Акцентируем интегрирующий ментальный посыл местоимения «мы» в одном из ответов («мы все живем верой в лучшее будущее»). Для респондентов из Кот-д'Ивуара, в отличие от респондента из Ганы, оказался характерен высокий уровень готовности к эвристическим размышлениям при ответах на вопросы, предполагающие рекомендации по корректному содержательному наполнению знакомства с русской культурой жителей Кот-д'Ивуара и сопровождающих процедур. Характер предложений включает в основном ожидаемые остроактуальные и стереотипные компоненты репрезентации национальной культуры, характерные для просветительских популяризационных механизмов. Среди них: обоснование актуальной ситуации (исторический экскурс, понятие и явление Киевской Руси), символизация России через значимые вершинные произведения русского искусства и культуры (Кремль, Санкт-Петербург, «Лебединое озеро» П. И. Чайковского; советские мультфильмы), обзор религий с акцентом на многоконфессиональность, обзор географии России с акцентом на разнообразие природы различных территорий, обзор кухни народов России.

Рефлексия респондентов в отношении системы образования в Республике Кот-д'Ивуар и Республике Гана в целом едина: система образования нуждается в реформировании по отдельным направлениям. Удовлетворенность образовательной системой у респондентов из Республики Ганы ниже, чем у прошедших опрос ивуарийцев, что может стать фактором, повышающим интерес к образованию в других странах. Среди достижений образования в своей стране наиболее часто респонденты отмечают доступность образования, в том числе для женщин и малоимущих, постоянный набор студентов, улучшение качества образования, лучшие перспективы трудоустройства (Кот-д'Ивуар); всеобщее начальное образование, политику бесплатных средних и старших школ, улучшение грамотности и умения читать (Гана), но есть и единичные ответы об отсутствии достижений. Среди основных проблем в ответах респондентов лидируют доминирование теории при недостатке практики, недостаточность материальной базы (общие моменты); недостатки учебного плана, наличие лишних предметов (Гана), оторванность от потребностей рынка труда, коррупция, халатность, низкое качество образования, ветхая инфраструктура и материальная база, недостаток учителей, незащищенность детей от семей (Кот-д'Ивуар).

Осмысление цели изучения русского языка, как показали результаты опроса, представленные на Рисунке 4, имеет национальные различия.

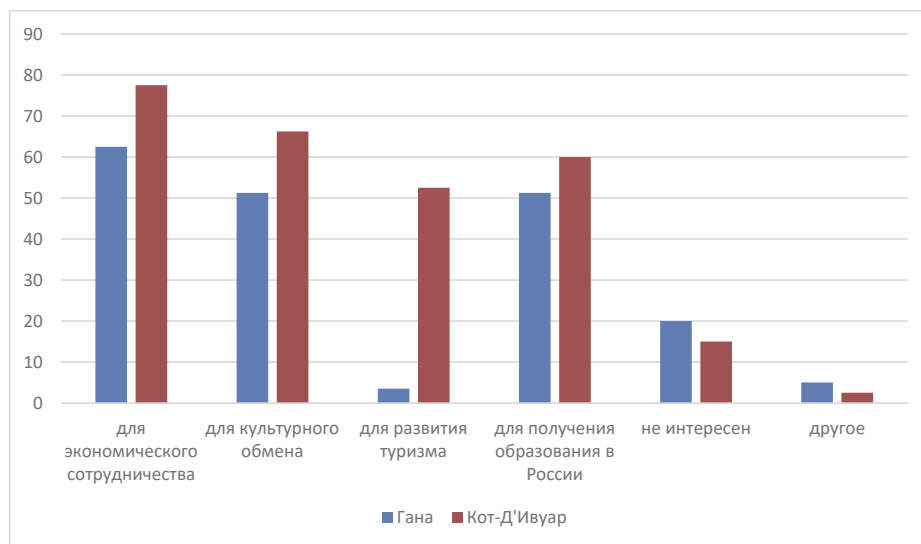


Рисунок 4. Ответы на вопрос «Какова, на Ваш взгляд, потребность граждан Республики Кот-д'Ивуар / Гана в изучении русского языка и русской культуры?»

Русский язык жителям стран Западной Африки интересен преимущественно для экономического сотрудничества (62,5 % респондентов из Ганы, 77,5 % – из Кот-д'Ивуара); культурного обмена (51,25 % и 66,25 % соответственно); для развития туризма (60 % и 52,5 %); получения образования в России (51,25 % и 60 %). Отсутствие явных оснований для интереса к изучению русского языка обозначили практически одинаковое количество респондентов (20 % из Ганы и 15 % из Кот-д'Ивуар).

Анализ ответов на вопросы, подразумевающие конкретизацию знаний о России, позволил подтвердить предположение о знании стереотипных позиций, соотносящихся с Россией на уровне массового сознания. В частности, лидером среди природных явлений, соотносимых с Россией, в массовом сознании респондентов оказался снег (56,8 % и 63,7 %, Гана и Кот-д'Ивуар). Вполне уверенно 29,5 % респондентов соотносят с Россией лес, менее 20 % указали реки. Отметим, что пустыню в качестве маркера русскости ожидаемо не выбрал никто.

Стереотипную парадигму репрезентирует и то обстоятельство, что среди городов России безусловным центром притяжения для респондентов является столица – Москва (85,2 % Кот-д'Ивуар и 60,5 % Гана). И хотя ивуарийцы ожидаемо предпочли Санкт-Петербург (41,5 %) Золотому кольцу (23 %), парадоксальным и в силу этого требующим углубленного изучения является статистически выразительное предпочтение ганцев, отданное древним городам Золотого кольца (20,9 %), а не Санкт-Петербургу (11,6 %). Имманентно почти безнадежным представлялось предложение указать другие города России, поэтому эвристически значимым микрооткрытием данного опроса оказался сам факт знания «других» русских городов, привлекательных для отдельных немногочисленных респондентов (Казань, Сочи, Сталинград, Иркутск, Ярославль), отражающий на уровне персонального сознания отдельных респондентов индивидуализированное знание о России.

Из предложенных визуальных образов (Рисунок 5) 25 % респондентов из Кот-д'Ивуара и 18,75 % респондентов из Ганы указали изображения, не имеющие русской этиологии (Тадж-Махал и Стоунхендж). Уверенней всего респонденты узнавали Кремль (60 % ивуарийцев и 56,8 % ганцев), Ю. Гагарина и космическую тему

(41,5 % и 35 % соответственно), русский национальный костюм (47,5 % и 36,25 %), хохломскую роспись (41,25 % и 20 %), сцену из балета «Лебединое озеро» (36,25 % и 37,5 %). Менее узнаваемой для всех респондентов в своей русской идентичности оказалась скульптура «Рабочий и колхозница» В. Мухиной (выбрали 13,75 % и 16,25 %).



Рисунок 5. Визуальные образы, которые предложено соотнести с Россией

В корпусе художественных и символических объектов, ассоциирующихся с Россией, было размещено изображение китайской росписи по фарфору и медведя коалы, которые (при их выборе) могли выступить маркером ошибочности знаний о русском культурном коде. Такую ошибку в отношении коалы совершили 11,25 % ганцев и 8,75 % ивуарийцев, что свидетельствует о хорошем знании маркеров «русскости». Ошибочность же выбора китайской росписи по фарфору позволяла установить недостаточный уровень идентификации русского и китайского культурного кода: очевидное сходство с гжельской росписью по колориту и неочевидное различие манеры и декора респонденты не заметили. Лидирующие позиции у респондентов из Республики Гана занимают матрешка (52,5 %), хохлома (51,25 %), балалайка и китайская роспись по фарфору (по 41,25 %); у респондентов из Республики Кот-д'Ивуар – шапка-ушанка (50 %), хохломская роспись (45 %), матрешка (37,5 %). Китайскую роспись по фарфору указали 31,25 % респондентов данной части выборки.

На Рисунке 6 отображено распределение ответов о чертах русского национального характера.

В выстраивании иерархии и самом выборе черт, характерных для русского национального характера, респонденты из Ганы указали силу воли, упорство (50 %), патриотизм (48,75 %), смелость (47,5 %), доброту, готовность помочь (41,25 %). Респонденты из Кот-д'Ивуар дали близкие по составу ответы: смелость (48,75 %), патриотизм (28,75 %), уважение к традициям (22,5 %), доброта, готовность помочь (17,5 %), сила воли, упорство (13,75 %).

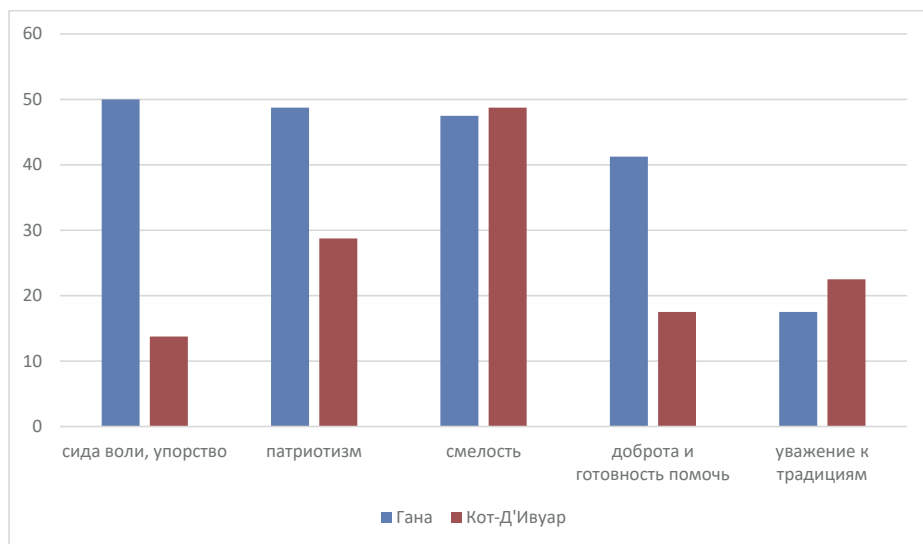


Рисунок 6. Ответы на вопрос «Какие черты характеризуют русского человека?»

Ответы респондентов на вопрос о русских традициях представлены на Рисунке 7.

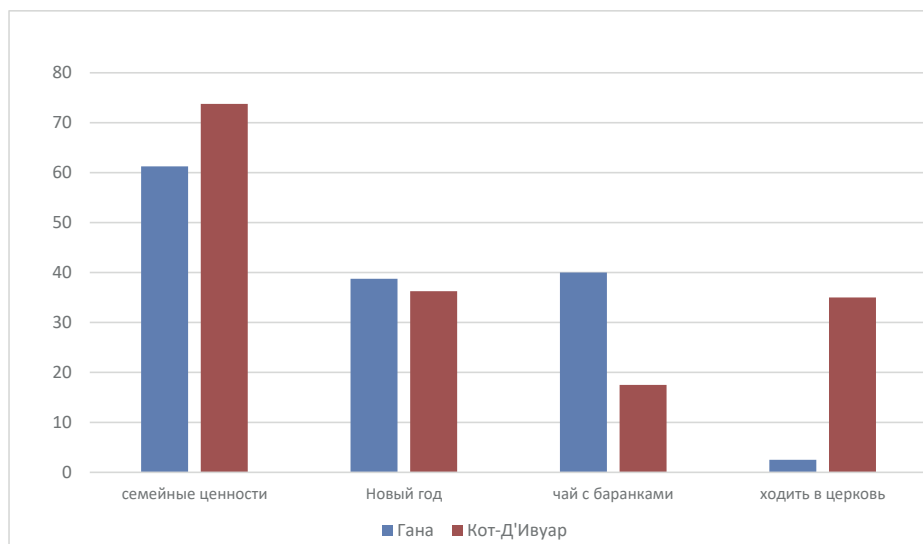


Рисунок 7. Ответы на вопрос «Какие из указанных традиций характерны для русских?»

Характерными для России традициями считают семейные ценности (73,75 % в ответах ивуарийцев и 61,25 % – ганцев), пить чай с баранками, блинами, пирогами (40 % в ответах ганцев), отмечать Новый год (38,75 % в ответах ганцев и 36,25 % – ивуарийцев), ходить в храм, молиться (35 % в ответах ивуарийцев).

В контрольной группе русскоговорящих граждан в ходе фокус-группы выявлено доминирование культурно-антропологических, лингвокультурных и эстетических приоритетов. Проведенная фокус-группа позволила выявить *модальность, точки опоры и зоны риска для продвижения русской культуры* на основе анализа мнений наиболее толерантных к русскому культурному коду персон. Русская культура воспринимается как богатая (что верно), главное достояние России – ее люди (а не природные ресурсы, как считает 62,2 % респондентов – студентов университетов Республики Гана). В целом позитивное отношение к России («друг», «помощник») характерно для всех участников фокус-группы (отметим при этом один выбор «нейтральной» позиции и ни одного выбора негативной) и подкреплено желанием приехать вновь, что свидетельствует о высокоэффективном формате поездки в Россию, культурного и образовательного обмена для формирования устойчиво положительного ее образа. Закрепившиеся в индивидуальном сознании положительные маяки – друзья, учеба, природа, Москва, отзывчивые люди – могут быть экстраполированы в качестве позитивных маркеров России, а холод, расизм, хамство на дорогах и в общественном транспорте (по одному упоминанию каждый) – в качестве требующих проработки риск-факторов восприятия.

Дискуссия

Проведенное исследование показало, что при общем позитивном интересе западноафриканских студентов к русскому языку и культуре, сегодня в восприятии молодых граждан Ганы и Кот-д'Ивуара нет романтизации образа России и отношения к ней как к «мессии», которая придет на помощь Африке. Выявлены факты негативного отношения респондентов к изучению русского языка и русской культуры африканцами. И хотя доля респондентов, давших такие ответы, минимальна, наличие негативного отношения представляет собой риск-фактор продвижения русской культуры и языка в Кот-д'Ивуаре, указывает на негативную динамику лояльности к русскому культурному коду в африканских государствах по сравнению с предшествующим анализом (Bondarenko, 2007). В то же время наше исследование не подтвердило отношение африканцев к русским как к расистам, зафиксированное в исследовании I. O. Oni (Oni, 2022), отмечавшей общее ощущение нежелательности, которое африканские мигранты испытывают из-за обращения со стороны граждан России. Расизм как черту русского национального характера указал лишь один респондент, что является статистически недостоверным результатом.

Выявленные в исследовании стереотипы массового глобального восприятия русского культурного кода дополняются в выборке африканских студентов собственными аксиологическими приоритетами, в которых они видят близость своей национальной культуры с российской (доброта, гостеприимство, ценности семьи, общины, религии). Это соотносится с ранее полученными выводами об «африканском менталитете» (Okpalike & Gabriel, 2014), который сегодня не готов принимать чужую культуру в качестве стандарта измерения и другую среду обитания в качестве достигнутого идеала. Современные африканские государства выходят на новый этап деколонизации – этап ведущей роли собственной культурной идентичности как основы социальной инженерии. Именно ценностные пересечения можно рассматривать как точки опоры для выстраивания концепции взаимодействия России и Африки.

Что касается средств, перспективных для обучения африканских студентов русскому языку как иностранному, то интересной и перспективной представляется актуализация музыки и мультипликации в представлении русского культурного кода. Именно эти культурные репрезентации отвечают задаче установления

межкультурного диалога: первая – универсальностью художественного языка и соответствием эстетическим приоритетам африканцев (Sutton et al., 1998), вторая – комфортностью восприятия для современного массового сознания, тяготеющего к экспрессивности и простоте художественных форм (Zlotnikova, 2020). Выявленная же неудовлетворенность респондентов недостатком практического обучения в своих национальных образовательных системах позволяет назвать приоритетным применение активных форм обучения, основанных на деятельностном подходе и акцентировании учебного опыта, что коррелирует с данными о предпочтениях студентов, полученными южноафриканскими исследователями (Van Der Westhuizen et al., 2021).

Заключение

Социокультурными основаниями продвижения русского языка и российской культуры в странах Западной Африки могут стать как прагматические мотивы (экономическое сотрудничество, туризм, качественное образование), так и общие культурные нарративы (семья, дружба, духовность), отраженные в русской литературе, живописи, музыке. При этом русские культурные артефакты должны преподноситься не как образцы для подражания, а как примеры аутентичности языка, культуры и мировоззрения народов России, каждый из которых одновременно является частью многонациональной российской культуры и сохраняет свою уникальность и аутентичность. Именно такие примеры обеспечат корректный экспорт российского образования посредством продвижения русского языка и русской культуры.

Дефициты знаний и стереотипность восприятия африканцами российской культуры могут стать отправной точкой для пробуждения интереса к познанию России. Проведенный нами опрос, кроме заявленных исследовательских задач, является прецедентом и поводом для начала рефлексии о России, ее культуре и языке, потенциале русско-африканского диалога; он содержит определенный информационно-просветительский ресурс, поскольку формат и содержание анкеты репрезентируют Россию. В результате участия в опросе респонденты зафиксировали ряд перспективных направлений познания, составляющих основы русского культурного кода: пространственные, природные, ментальные, духовно-нравственные и культурные концепты, а также качества русского национального характера, традиции, персоны, вершинные произведения русской культуры и искусства.

Пример российской системы образования, сохраняющей, несмотря на глобализацию, собственные традиции и духовно-нравственные ценности, может стать эффективным основанием и контекстом для демонстрации возможностей национальных образовательных моделей и технологий.

Благодарности

Авторы благодарят Министерство просвещения Российской Федерации за финансирование исследования в рамках государственного задания.

Список литературы

- Арефьев, А. Л., Максименко, А. Ф. Африка как перспективный поставщик студентов на мировой рынок образования (опыт обучения африканцев в СССР и РФ) // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития. – 2018. – № 3. – С. 409–435.
- Арская, Ю. А. Продвижение русского языка за рубежом как инструмент «мягкой силы»: роль вузов в реализации Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом (на примере деятельности Иркутского государственного университе-

- та) // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Политология. Религиоведение. – 2017. – № 22. – С. 141–148.
- Бондаренко, Д. М. Советский Союз и современная Россия: преемственность образов в сознании африканцев // Новые российские гуманитарные исследования. – 2007. – № 2. – С. 3–9.
- Гапонова, Ж. К., Серогодская, А. А. Обучение студентов-африканцев русскому языку как иностранному в Центре открытого образования в Республике Кот-д’Ивуар // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 4. – С. 136–151.
- Гилемшина, А. Г. Дифференцированный подход при обучении иностранных учащихся русскому языку (на примере группы студентов из арабских стран) // Образование и саморазвитие. – 2018. – Т. 13. – № 4. – С. 53–61. – DOI: 10.26907/esd13.4.06
- Злотникова, Т. С. Массовое сознание в философской традиции и в современных интерпретациях // Вопросы философии. – 2020. – № 10. – С. 46–56. – DOI: 10.21146/0042-8744-2020-10-46-56
- Зязиков, М. М. Русский язык и приоритеты государственной политики Российской Федерации в языковой сфере // Вестник Российской нации. – 2016. – № 4 (49). – С. 117–139.
- Илихаму, Ш., Лия, Г. Этноориентированное обучение в системе методики преподавания РКИ // Kant. – 2021. – № 2 (39). – С. 441–446.
- Ильина, Е. А., Хрисанова, Е. Г., Данилова, Е. А., Никитина, А. В., Ильина, С. В. Анализ и оценка эффективности организационного и методического сопровождения образовательной деятельности на русском языке в системе образования Шри-Ланки // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14. – № 6. – С. 258–275. – DOI: 10.15293/2658-6762.2406.11
- Кузнецова, Н. Н. Виды освоения иноязычных слов как составляющая работы с иностранцами из стран Африки, изучающими русский язык // Современные стратегии и технологии обучения русскому языку и литературе в школе и вузе. – 2023. – № 2. – С. 10–16.
- Ларюэль, М. Мягкая сила России: источники, цели и каналы влияния // Russie. Nei. Visions. – 2021. – № 122. – 34 с.
- Лю, Ч., Ли, Д. Тенденции и развитие преподавания русского языка в современном Китае // Интеграция образования. – 2024. – Т. 28. – № 4 (117). – С. 549–560. – DOI: 10.15507/1991-9468.117.028.202404.549-560
- Масанджа, Э. Д. Социальная адаптация и социализация: проблемы адаптивного поведения африканской молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2024. – № 3. – С. 23–28.
- Першина, К. В. О языковом воплощении русского культурного кода // Формирование национально-духовной идентичности в современном социокультурном пространстве: Материалы XVII Международного форума, Липецк, 10–11 ноября 2021 года / под редакцией Н.Я. Безбородовой, Н.В. Стюфляевой (отв. редактор). – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. – С. 131–133.
- Сафонова, В. В. Лингводидактические основы моделирования проблемно-ориентированной образовательной среды в университетском языковом образовании // Вестник Московского университета. – Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – Т. 27. – № 1. – С. 9–25.
- Селезнева, Л. В., Северская, О. И., Саакян, Л. Н. Имиджевые характеристики русского языка в аспекте политики «мягкой силы» // Русистика. – 2021. – Т. 19. – № 3. – С. 271–284. – DOI: 10.22363/2618-8163-2021-19-3-271-284
- Таратухина, Ю. В. Современное состояние и перспективы развития кросс-культурной дидактики // Российские регионы в фокусе перемен. – Екатеринбург: ИД «Ажур», 2023. – С. 375–377.
- Худоренко, Е. А. Русский язык как инструмент «мягкой силы» в контексте евразийской интеграции // Проблемы современной экономики. – 2018. – № 4 (68). – С. 8–12.
- De Wit, H., Altbach, P. G. Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future // Higher Education in the Next Decade. – Brill, 2021. – Pp. 303–325.
- Jowi, J. O. Internationalization of higher education in Africa: Developments, emerging trends, issues and policy implications // Higher education policy. – 2009. – Vol. 22. – Pp. 263–281.

- Okpalike, C., Gabriel, J. B. The transformation of “African Mentality” as fundamental to the development of African Societies // *American International Journal of Contemporary Research*. – 2014. – Vol. 4. – No. 10. – Pp. 79–86.
- Oni, I. O. ‘You Are Not Needed Here’: Sub-Saharan African Migrants’ Discriminatory Experiences of the Socio-Economic Environments in Russia // *African Diaspora*. – 2022. – Vol. 14. – No. 2. – Pp. 185–209.
- Sutton, S., Cole, R. A., De Villiers, J., Schalkwyk, J., Vermeulen, P. J., Macon, M. W., Cohen, M. M. Universal speech tools: the CSLU toolkit // *ICSLP*. – 1998. – Vol. 98. – Pp. 3221–3224.
- Van Der Westhuizen, M., Gawulayo, S., Lukelelo, N. A. Reflective View of the Introduction of Technologies in Social Work Fieldwork Modules within the South African Context // *Education and Self-Development*. – 2021. – Vol. 16. – No. 1. – Pp. 54–73. – DOI: 10.26907/esd16.1.06
- Woolman, D. C. Educational reconstruction and post-colonial curriculum development: A comparative study of four African countries // *International Education Journal*. – 2001. – Vol. 2. – No. 5. – Pp. 27–46.

References

- Arefyev, A. L., & Maksimenko, A. F. (2018). Africa as a promising supplier of students to the global education market (the experience of teaching Africans in the USSR and the Russian Federation). *Obrazovanie I nauka v Rossii: sostoyaniye I potentsial razvitiya – Education and science in Russia: the state and potential of development*, 3, 409–435.
- Arskaya, Yu. A. (2017). Russian language promotion abroad as a tool of “Soft power”: the role of universities in the implementation of the Concept of state support and promotion of the Russian language abroad (on the example of the Irkutsk State University). *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta – The Bulletin of Irkutsk State University. Series: Political Science. Religious studie*, 22, 141–148.
- Bondarenko, D. M. (2007). The Soviet Union and Modern Russia: continuity of images in the minds of Africans. *Novye rossiyskie gumanitarnye issledovaniya – New Russian Humanitarian Studies*, 2, 3–9.
- De Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Higher Education in the Next Decade*, 303–325.
- Gaponova, J. K., & Serogodskaya, A. A. (2023). Teaching African students Russian as a foreign language at the Center for Open Education in the Republic of Ivory Coast. *Pedagogika iprosvyashchenie – Pedagogy and education*, 4, 136–151.
- Gilemshina, A. G. (2018). Differentiated Approach in Teaching Russian Language to Foreign Students: A Case Study of Arab Students. *Obrazovanie I samorazvitie – Education and Self-Development*, 13(4), 53–61. <https://doi.org/10.26907/esd13.4.06>
- Ilikhamu, Sh., Liya, G. (2021). Ethno-oriented learning in the system of teaching methods of the RCT. *Kant*, 2(39), 441–446.
- Ilyina, E. A., Khrisanova, E. G., Nikinina, A. V., Danilova, E. A., & Ilina S. V. (2024). Analysis and Evaluation of Organizational and Methodological Support for Educational Activities in Russian in Sri Lanka’s Education System. *Science for Education Today*, 14(6), 258–275. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2406.11>
- Jowi, J. O. (2009). Internationalization of higher education in Africa: Developments, emerging trends, issues and policy implications. *Higher education policy*, 22, 263–281.
- Khudorenko, E. A. (2018). The Russian language as a tool of “soft power” in the context of Eurasian integration. *Problemy sovremennoy ekonomiki – Problems of the modern economy*, 4(68), 8–12.
- Kuznetsova, N. N. (2023). Types of mastering foreign language words as a component of working with foreigners from African countries studying Russian. *Sovremennye strategii i tekhnologii obucheniya russkomu yazyku i literature v shkole i vuze – Modern strategies and technologies for teaching Russian language and literature at school and university*, 2, 10–16.
- Laruel, M. (2021). Soft power of Russia: sources, goals and channels of influence. *Russie. Nei. Visions*, 122, 34 p.
- Lu, C., & Li, D. (2024). Trends and Development of Teaching Russian Language in Contemporary China. *Integration of Education*, 28(4), 549–560. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.117.028.202404.549-560>.

- Masanja, E. D. (2024). Social adaptation and socialization: problems of adaptive behavior of African youth. *Humanities, socio-economic and social science*, 3, 23–28.
- Okpalike, C. J. B. G., & Gabriel, J. B. (2014). The transformation of “African Mentality” as fundamental to the development of African Societies. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(10), 79–86.
- Oni, I. O. (2022). ‘You Are Not Needed Here’: Sub-Saharan African Migrants’ Discriminatory Experiences of the Socio-economic Environments in Russia. *African Diaspora*, 14(2), 185–209.
- Pershina, K. V. (2022). On the linguistic embodiment of the Russian cultural code. *Formation of national and spiritual identity in the modern socio-cultural space*. Lipetsk: Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky, 131–133.
- Safonova, V.V. (2024). Linguodidactic foundations of modeling a problem-oriented educational environment in university language education. *Vestnik Moskovskogo Universiteta–Bulletin of the Moscow University*. Ser. 19. Linguistics and intercultural communication, 27(1), 9–25.
- Selezneva, L. V., Severskaya, O. I., & Sahakyan, L. N. (2021). Image characteristics of the Russian language in the aspect of the policy of “soft power”. *Rusistika*, 19(3), 271–284. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-271-284>
- Sutton, S., Cole, R. A., De Villiers, J., Schalkwyk, J., Vermeulen, P. J., Macon, M. W., & Cohen, M. M. (1998). *Universal speech tools: the CSLU toolkit*. In ICSLP, 98, 3221–3224.
- Taratukhina, Y. V. (2023). The current state and prospects for the development of cross-cultural didactics. *Rossiyskie regiony v fokuse peremen – Russian regions in focus*, 375–377.
- Van Der Westhuizen, M. A., Gawulayo, S., & Lukelelo, N. (2021) Reflective View of the Introduction of Technologies in Social Work Fieldwork Modules within the South African Context. *Education and Self-Development*, 16(1), 54–73. <http://doi.org/10.26907/esd16.1.06>
- Woolman, D. C. (2001). Educational reconstruction and post-colonial curriculum development: A comparative study of four African countries. *International Education Journal*, 2(5), 27–46.
- Zlotnikova, T. S. (2020). Mass consciousness in the philosophical tradition and in modern interpretations. *Voprosy filosofii – Questions of philosophy*, 10, 46–56. <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2020-10-46-56>
- Zyazikov, M. M. (2016). Russian language and priorities of the state policy of the Russian Federation in the language sphere. *Vestnik Rossiiskoy natsii – Bulletin of the Russian Nation*, 4(49), 117–139.

Contents

Tatiana Baklashova

Editorial: Quality vs quantity: a study of experience in education6

Marco Ferreira

Teachers' continuous training and inclusive education – A critical stance supported by teachers' narratives12

Milan Kubiátko, Eva Jozífková, Jan Ipser

Altruist, egoist or competitor: The level of social values orientation among Czech adult society23

Van Thi Tuyet Phan, Linh Ly Khanh Tran, Khang Duy Nguyen

Exploring EFL Teachers' Perceptions of Self-Directed Learning for Professional Development in a Context of High Schools33

Cam-Tu Vu, Thi-Nga Hoang, Thi-Binh Vu, Thi Hong-Chi Le, Thi Ha-Giang Tran, Thi Hong Hanh Pham

Investigating the Determinants Affecting the Efficacy of Professional Development for Teachers: An Exploratory Inquiry in the Context of Vietnam49

Revita Yuni, Pasca Dwi Putra, Ivo Selvia Agusti, Hendra Saputra, Andri Zainal, Roza Thohiri

Examining the Impact of Social Support, Self-Adjustment, and Self-Control on Fostering Morality in University Students65

Anna Almazova, Alevtina Krotkova, Olga Belousova, Daria Vasileva, Maria Yakovleva

Ideas of Students in the Field of Special Education about the Future Profession and Characteristics of the Educational Programs Being Mastered78

Yulia Andreeva, Lilia Fakhрутdinova, Rezida Dautova, Daria Teleguzova

Phenomena of influence of household artificial intelligence on child-parent relations in the family space97

Tatiana Bokova, Christine Gabeeva

Issues of Optimizing Teacher Workload in Russian and Foreign Schools110

Tatiana Vershinina, Natalia Zhukova, Tatiana Valieva

Speech Behavior Patterns of First-Year Students: An Empirical Study of the Intrapersonal Context125

Inna Golovanova, Tatiana Gorskaya

Digital Transformation: Increasing the Involvement of International Students in their Studies141

Gulnara Gutorova, Albina Drozdikova-Zaripova

Experience and Attitudes of Students – Future Teachers of Various Training Fields towards Artificial Intelligence158

Aleksandr Litvinyuk

Problems of managing motivation for learning of students at Russian humanitarian universities174

Irina Tarkhanova, Natalia Letina, Alexander Khodyrev

Socio-Cultural Bases for Studying Russian language
and Russian Culture by African Students187

Содержание

Татьяна А. Баклашова

От редактора: Качество vs количество: исследование опыта в образовании9

Марко Феррейра

Непрерывная подготовка учителей и инклюзивное образование: критический взгляд на основе нарративов педагогов 12

Милан Кубиатко, Ева Йозифкова, Ян Инсер

Альтруист, эгоист или конкурент: уровень ориентации на социальные ценности в чешском взрослом обществе.....23

Ван Тхи Туэт Фан, Линь Ли Кхань Тран, Кханг Дуй Нгуен

Изучение представлений учителей EFL о самостоятельном обучении для профессионального развития в условиях средней школы.....33

Кам-Ту Ву, Тхи-Нга Хоанг, Тхи-Бинь Ву, Тхи Хонг-Чи Ле, Тхи Ха-Зянг Чан, Тхи Хонг Хань Фам

Исследование факторов, влияющих на эффективность профессионального развития учителей: поисковое исследование на примере Вьетнама.....49

Ревита Юни, Паска Дви Путра, Иво Сельвия Агусты, Хендра Санутра, Андри Зайнал, Роза Тохири

Изучение влияния социальной поддержки, саморегуляции и самоконтроля на формирование нравственности у студентов университета.....65

Анна А. Алмазова, Алевтина В. Кроткова, Ольга И. Белоусова, Дарья Е. Васильева, Мария А. Яковлева

Представления студентов-дефектологов о будущей профессии и характеристиках осваиваемых образовательных программ78

Юлия В. Андреева, Лилия Р. Фахрутдинова, Резида В. Даутова, Дарья А. Телегузова

Влияние бытового искусственного интеллекта на детско-родительские отношения97

Татьяна Н. Бокова, Кристина А. Габеева

Вопросы оптимизации нагрузки учителя в российских и зарубежных школах.....110

Татьяна С. Вершинина, Наталья В. Жукова, Татьяна В. Валиева

Паттерны речевого поведения студентов-первокурсников: эмпирическое исследование внутриличностного контекста.....125

Инна И. Голованова, Татьяна Ю. Горская

Цифровая трансформация: повышение вовлеченности в обучение иностранных студентов141

Гульнара Д. Гуторова, Альбина Р. Дроздикова-Зарипова

Опыт и отношение студентов – будущих учителей различных направлений подготовки к искусственному интеллекту158

Александр А. Литвинюк

Проблемы управления мотивацией к обучению
студентов гуманитарных российских университетов174

Ирина Ю. Тарханова, Наталия Н. Летина, Александр М. Ходырев

Социокультурные основания для изучения русского языка
и российской культуры африканскими студентами187

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 20, № 2, 2025
Volume 20, № 2, 2025

Подписано в печать 30.06.2025. Дата выпуска журнала 30.06.2025.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 70х100 $\frac{1}{16}$. Гарнитура «Minion Pro». Усл. печ. л. 12,09.

Тираж 1000 экз. Заказ 45/6.

Отпечатано в типографии
Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужи́на, 1/37
тел. (843) 206-52-14 (1705), 206-52-14 (1704)