

DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902 ISSN 1991-9468 (Print), 2308-1058 (Online)

Том 23, № 2. 2019

(апрель – июнь)

**Сквозной номер выпуска – 95
16+**

Vol. 23, No. 2. 2019

(April – June)

Continuous issue – 95



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ INTEGRATION OF EDUCATION

DOI: 10.15507/1991-9468

Научный журнал

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ:

федеральное государственное
бюджетное образовательное
учреждение высшего
образования «Национальный
исследовательский Мордовский
государственный университет
им. Н. П. Огарёва»

430005, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевистская, 68/1

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

430005, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевистская, 68/1
Тел./факс: +7 (834-2) 48-14-24

Издается с января 1996 года
Периодичность издания – 4 раза в год

Подписной индекс в каталоге
агентств «Роспечать»
и «МК-Периодика» – 46316

Scholarly journal

FOUNDER AND PUBLISHER:

Federal State
Budgetary Educational
Institution
of Higher Education
“National Research
Ogarev Mordovia
State University”

68/1 Bolshevistskaya St., Saransk 430005,
Republic of Mordovia, Russia

EDITORIAL OFFICE:

68/1 Bolshevistskaya St., Saransk 430005,
Republic of Mordovia, Russia
Tel/Fax: +7 8342 481424

Published since January 1996
Publication frequency: quarterly

Subscription index in catalogue
of agencies “Rospechat”
and “MK-Periodica” – 46316

e-mail: inted@mail.ru, inted@adm.mrsu.ru
<http://edumag.mrsu.ru>

При цитировании ссылка на журнал
«Интеграция образования Integration of Education» обязательна.
Полное или частичное воспроизведение в СМИ материалов, опубликованных
в журнале, допускается только с разрешения редакции

© ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», 2019



Научный журнал «Интеграция образования Integration of Education» публикует оригинальные научные исследования в области интеграции образования. Наименование и содержание рубрик журнала соответствуют следующим отраслям науки: ПЕДАГОГИКА, СОЦИОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ.

Редакция осуществляет научное рецензирование (двустороннее слепое) всех поступающих в редакцию материалов с целью экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии хранятся в издательстве и редакции в течение 5 лет. Редакция журнала направляет копии рецензий авторам статей, а также, при поступлении соответствующего запроса, в Министерство науки и высшего образования Российской Федерации.

Журнал придерживается стандартов редакционной этики в соответствии с международной практикой редактирования, рецензирования, изданий и авторства научных публикаций и рекомендациями Комитета по этике научных публикаций.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки)

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

19.00.07 – Педагогическая психология (психологические науки)

Журнал индексируется и архивируется в:
Российском индексе научного цитирования (РИНЦ)

SCOPUS

EBSCO

ERIH PLUS

Ulrichsweb Global Serials Directory

SHERPA / Romeo

ResearchBib

Журнал является членом Committee on Publication Ethics (COPE), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ), CrossRef и международного сообщества рецензентов Publons

Материалы журнала доступны по лицензии Creative Commons “Attribution” («Атрибуция») 4.0 Всемирная



Integration of Education publishes original researches in the field of integration of education. The names and content of the Journal's sections correspond to the fields of science and groups of specialties of scientific workers in accordance with the Nomenclature of Scientific Specialties in which academic degrees are awarded: PEDAGOGY, SOCIOLOGY, PSYCHOLOGY.

For complex expert evaluation all manuscripts undergo double-blind peer review. All reviewers are acknowledged experts in the relevant fields of expertise. The reviews are stored in the journal's editorial office for 5 years. The Editorial Board sends to the authors of the submitted articles copies of reviews or a substantiated refusal. The copies of reviews are forwarded by request to the Ministry of Education and Science of the Russian Federation.

Integration of Education is registered in Russian Index of Scientific Citations and submits information about the published articles to Russian Index of Scientific Citations.

The list of the peer-reviewed scientific publications where the main scientific results of Ph. D. and doctoral theses (by applicants for Candidate of Sciences and Doctor of Sciences degrees) in scientific specialties and their respective branches of science should be published:

- 22.00.04 – Social structure, social institutions and processes (social sciences)
- 13.00.02 – Theory and methods of teaching and education (by areas and levels of education) (pedagogical sciences)
- 19.00.07 – Pedagogical psychology (psychological sciences)

The journal is indexed and archived in:
Russian Index of Scientific Citations
SCOPUS
EBSCO
ERIH PLUS
Ulrichsweb Global Serials Directory
SHERPA / Romeo
ResearchBib

The journal is a member of the Committee on Publication Ethics (COPE), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Association of Scientific Editors and Publishers (ASEP), CrossRef and the international community of reviewers Publons

All the materials of Integration of Education are available under Creative Commons "Attribution" 4.0 license





РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Вдовин Сергей Михайлович – главный редактор, ректор ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», кандидат экономических наук, доцент, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7363-1389>, rector@adm.mrsu.ru (Саранск, Россия)

Полутин Сергей Викторович – заместитель главного редактора, директор НИИ регионологии ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», доктор социологических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0399-4154>, polutin.sergei@yandex.ru (Саранск, Россия)

Гордина Светлана Викторовна – ответственный секретарь, член Европейской ассоциации научных редакторов (EASE), кандидат педагогических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2265-418X>, inted@adm.mrsu.ru, inted@mail.ru (Саранск, Россия)

Буквич Райко Миланович – профессор Географического института «Jovan Cvijic» Сербской академии наук и искусств, доктор экономических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6744-3912>, r.bukvic@mail.ru (Сербия, Белград)

Варгас-Эрнандес Хосе Гуадалупе – доктор философии в области государственного управления Исследовательского центра экономических и управленческих наук университета Гвадалахары, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0938-4197>, jvargas2006@gmail.com (Гвадалахара, Халиско, Мексика)

Гафуров Ильшат Рафкатович – ректор ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», доктор экономических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7744-2067>, public.mail@krpfu.ru (Казань, Россия)

Загвязинский Владимир Ильич – заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6223-6356>, v.i.zagvyazinskij@utmn.ru (Тюмень, Россия)

Камильо Анджело – доктор философии, ассоциированный профессор менеджмента Школы бизнеса Университета Сонома, Camillo@sonoma.edu (Бербанк, США)

Кириллова Ольга Владимировна – председатель Российского экспертного совета, представитель РЭС в Scopus CSAB, президент Ассоциации научных редакторов и издателей, кандидат технических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0785-6181>, ovkir@list.ru (Москва, Россия)

Кумар Сагар Лалит – вице-канцлер (президент) Гималайского университета, доктор философии, профессор, dr_lksagar@yahoo.co.in (Нью-Дели, Индия)

Маврудеас Ставрос – профессор департамента экономики Университета Македонии, доктор философии, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2230-7479>, smavro@uom.edu.gr (Фессалоники, Греция)

Макаркин Николай Петрович – президент ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», доктор экономических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3952-5811>, makarkin@mrsu.ru (Саранск, Россия)

Маралов Владимир Георгиевич – профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», доктор психологических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9627-2304>, vgmaralov@yandex.ru (Череповец, Россия)

Мерзлякова Галина Витальевна – ректор ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», доктор исторических наук, профессор, rector@udsu.ru (Ижевск, Россия)

Мишра Камлеш – вице-канцлер Университета Ансал, доктор экономики, misra1957@gmail.com (Гургаон, Харьяна, Индия)

Прахмана Рулли Чаритас Индра – научный сотрудник в области математического образования департамента математического образования, Университет Ахмад Дахлан, доктор философии, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9406-689X>, rully.indra@mpmat.uad.ac.id (Джокьякарта, Индонезия)

Сингх Кадьян Джагбир – доцент департамента коммерции Колледжа им. Свами Шраддхананда, Университет Дели; почетный директор Индийского глобального института управления, образования и исследований, доктор философии в коммерции, магистр экономики и финансов, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1882-0643>, Dr.jskadyan@gmail.com (Нью-Дели, Индия)

Стриелковски Вадим – профессор Пражской бизнес-школы, директор Пражского Института повышения квалификации, научный сотрудник Калифорнийского университета Беркли (США), доктор наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6113-3841>, strielkowski@berkeley.edu (Прага, Чехия)

Фёльдеш Чаба – заведующий кафедрой германского языкознания факультета гуманитарных наук Эрфуртского университета, доктор филологических наук, профессор, foeldes@foeldes.eu (Эрфурт, Германия)

Хамуда Самир – профессор физического факультета университета Бенгази, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9958-0257>, dr.hamouda@gmail.com (Бенгази, Ливия)

Хорватова Зузана – старший преподаватель кафедры юридических дисциплин и государственного управления Метропольного университета Праги, доктор философии, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-2792>, zuzana.horvathova@mup.cz (Прага, Чехия)

Чошанов Мурат Аширович – профессор кафедры математических наук и подготовки учителя Техасского университета, доктор педагогических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2852-4311>, mouratt@utep.edu (Эль-Пасо, Техас, США)

Чупрунов Евгений Владимирович – ректор ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского», доктор физико-математических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6455-1026>, rector@unn.ru (Ниžний Новгород, Россия)

Шафранов-Куцев Геннадий Филиппович – научный руководитель ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», доктор философских наук, профессор, академик РАО, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7823-0525>, g.f.kucev@utmn.ru (Тюмень, Россия)

Юсофф Сазали – директор Института педагогического образования Tuanku Bainun Campus (IPGKT), Министерство образования Малайзии, доктор философии, sazali@iab.edu.my (Пенанг, Малайзия)

Янчук Владимир Александрович – декан факультета профессионального развития специалистов образования ГУО «Академия последилового образования», доктор психологических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/00000-0002-4524-8371>, yanchuk1954@gmail.com (Минск, Республика Беларусь)

EDITORIAL BOARD

Sergey M. Vdovin – Editor in Chief, Rector of National Research Mordovia State University, Ph.D. (Economics), Associate Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7363-1389>, rector@adm.mrsu.ru (Saransk, Russia)

Sergey V. Polutin – Deputy Editor in Chief, Director of Research Institute of Regional Studies of National Research Mordovia State University, Dr.Sci. (Sociology), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0399-4154>, polutin.sergei@yandex.ru (Saransk, Russia)

Svetlana V. Gordina – Executive Editor, member of European Association of Science Editors (EASE), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2265-418X>, inted@adm.mrsu.ru, inted@mail.ru (Saransk, Russia)

Rajko M. Bukvich – Professor of Geographic Institute “Jovan Cvijic” of Serbian Academy of Sciences and Arts, Dr.Sci. (Economics), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6744-3912>, r.bukvic@mail.ru (Belgrad, Serbia)

Angelo A. Camillo – Ph.D., Associate Professor of Management, School of Business, Sonoma State University, Camillo@sonoma.edu (Burbank, USA)

Evgeniy V. Chuprunov – Rector of Lobachevsky University, Dr.Sci. (Phys.-Math.), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6455-1026>, rector@unn.ru (Nizhniy Novgorod, Russia)

Csaba Földes – Professor of Germanic Linguistics, Faculty of Humanities, University of Erfurt, foeldes@foeldes.eu (Erfurt, Germany)

Ilshtat R. Gafurov – Rector of Kazan (Volga region) Federal University, Dr.Sci. (Economics), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7744-2067>, public.mail@kpfu.ru (Kazan, Russia)

Samir Hamouda – Professor, Department of Physics, University of Benghazi, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9958-0257>, dr.hamouda@gmail.com (Benghazi, Libya)

Zuzana Horváthová – Senior Lecturer, Chair of Legal Specializations and Public Administration, Metropolitan University, Ph.D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-2792>, zuzana.horvathova@mup.cz (Prague, Czech Republic)

Jagbir Singh Kadyan – Ph.D in Commerce, M.Com (PIMR & Marketing); M.A (Eco); MMS (Fin); GDC&A; MIM&A; AMT- AIMA, Associated Professor of Department of Commerce, Swami Shradhanand College, University of Delhi, Honorary Director: IndoGlobal Institute of Management, Training and Research, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1882-0643>, Dr.jskadyan@gmail.com (New Delhi, India)

Olga V. Kirillova – President of the Russian Expert Council (REC), Representative of the REC in Scopus SCAB, President of Association of Scientific Editors and Publishers, Ph.D. (Engineering), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0785-6181>, ovkir@list.ru (Moscow, Russia)

Sagar Lalit Kumar – Vice Chancellor (President) of Himalayan University, Ph.D. (Education) & D.Litt. (Education), Professor, ORCID: <https://orcid.org/00000-0002-1882-0643>, dr_lksagar@yahoo.co.in (New Delhi, India)

Nikolay P. Makarkin – President of National Research Mordovia State University, Dr.Sci. (Economics), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3952-5811>, makarkin@mrsu.ru (Saransk, Russia)

Vladimir G. Maralov – Professor of Psychology Chair, Cherepovets State University, Dr.Sci. (Psychology), Honored Scientist of the Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9627-2304>, vgmaralov@yandex.ru (Cherepovets, Russia)

Stavros Mavroudeas – Professor of Political Economy, Department of Economics, University of Macedonia, Ph.D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2230-7479>, smavro@uom.edu.gr (Thessaloniki, Greece)

Galina V. Merzlyakova – Rector of Udmurt State University, Dr.Sci. (History), Professor, rector@udsu.ru (Izhevsk, Russia)

Kamlesh Misra – Vice Chancellor, Ansal University, Ph.D. (Philosophy), misra1957@gmail.com (Gurgaon, India)

Rully Charitas Indra Prahmana – Senior Lecturer and Researcher in Mathematics Education for Master Program on Mathematics Education Department, Universitas Ahmad Dahlan, Ph.D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9406-689X>, rully.indra@mpmat.uad.ac.id (Yogyakarta, Indonesia)

Gennady F. Shafranov-Kutsev – Research Supervisor, Tyumen State University, Dr.Sci. (Philosophy), Professor, Member of the Russian Academy of Education, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7823-0525>, g.f.kucev@utmn.ru (Tyumen, Russia)

Wadim Strielkowski – Professor of Prague Business School, Director of Prague Institute for Qualification Enhancement, Visiting Professor of University of California, Ph.D., Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6113-3841>, strielkowski@berkeley.edu (Prague, Czech Republic)

Mourat A. Tchoshanov – Professor, Departments of Mathematical Sciences and Teacher Education, University of Texas at El Paso, Texas, USA, Ph.D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2852-4311>, mouratt@utep.edu (El Paso, Texas, USA)

José G. Vargas-Hernández – Member of the National System of Researchers of Mexico. Research Professor at University Center of Economic and Managerial Sciences, University of Guadalajara, M.B.A.; Ph.D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0938-4197>, jvargas2006@gmail.com (Guadalajara, Jalisco, México)

Vladimir A. Yanchuk – Dean of Faculty of Development for Specialists in Sphere of Education of Academy of Postgraduate Education, Dr.Sci. (Psychology), Professor, ORCID: <https://orcid.org/00000-0002-4524-8371>, yanchuk1954@gmail.com (Minsk, Belarus)

Sazali Yusoff – Director at Institute of Teacher Education Tuanku Bainun Campus, Ministry of Education of Malaysia, Ph.D., sazali@iab.edu.my (Pinang, Malaysia)

Vladimir I. Zagvyazinsky – Head of the Academic Department for Methodology and Theory of Social and Pedagogical Research, Tyumen State University, Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Academician of Russian Academy of Education, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6223-6356>, v.i.zagvyazinskij@utmn.ru (Tyumen, Russia)



СОДЕРЖАНИЕ

Международный опыт интеграции образования

- Н. Л. Федотова, Е. Б. Соловьева, В. Б. Второв, Л. Г. Юн.**
Реализация китайско-российских образовательных программ подготовки инженеров для КНР 164
- Фэй Ли, Лянцюань Гэ, Цзин Ван, Фэн Лю.** Прикладное интерактивное обучение профессиональному английскому языку студентов по специальности «Радиационная защита и ядерная безопасность» в Китае 182

Мониторинг образования

- Д. Аранго-Ботеро, С. Чалела, А. Валенсия-Ариас.** Разработка и проверка шкалы для измерения мотивации к последипломному обучению 196

Психология образования

- Т. Г. Бохан, М. В. Шабаловская, О. Н. Галажинская, И. В. Атаманова.**
Ценностное развитие как показатель личностной готовности к самореализации в процессе научно-исследовательской деятельности у начинающих ученых 208
- И. В. Серафимович, О. А. Беляева.** Ценностные ориентации различных групп участников образовательных отношений: социально-психологический аспект 232
- Н. М. Романенко.** Психолого-педагогические условия формирования профессиональной ответственности у журналиста-международника в нераспространении «фейковых новостей» 247

Социальная структура, социальные институты и процессы

- О. Б. Томилини, А. К. Ключев, Е. А. Другова, И. М. Фадеева, О. О. Томилини.**
Организационные конфликты в трансформации университетов: Destruam et Aedificabo 265
- Т. И. Гуляева, А. С. Коломейченко, Н. В. Польшакова, В. Г. Шуметов, А. С. Яковлев.** Опыт количественного анализа результатов анкетирования студентов по вопросам качества обучения: методика, модели, перспективы 284
- Г. З. Ефимова, Е. В. Зюбан, М. Н. Кичерова, Е. О. Муслимова.**
Парадоксы неформального образования студенческой молодежи 303

Информация для авторов и читателей (на рус. яз.) 322

Информация для авторов и читателей (на англ. яз.) 324

CONTENTS

International Experience in the Integration of Education

- N. L. Fedotova, E. B. Solovyeva, V. B. Vtorov, L. G. Yun.** Implementing Sino-Russian Educational Programs for Training Chinese Engineers 164
- Fei Li, Liangquan Ge, Jing Wang, Feng Liu.** Applied Participatory Learning for Teaching Professional English to Students Majoring in Nuclear Disciplines in China 182

Monitoring of Education

- D. Arango-Botero, S. Chalela, A. Valencia-Arias.** Development and Validation of a Scale to Measure the Motivation to Pursue a Graduate Course 196

Psychology of Education

- T. G. Bokhan, M. V. Shabalovskaya, O. N. Galazhinskaya, I. V. Atamanova.** Value Development as an Indicator of Personal Readiness for Self-Realization Among Starting Researchers 208
- I. V. Serafimovich, O. A. Belyaeva.** Axiological Orientations of Participants of Educational Relationships: Social-Psychological Aspect..... 232
- N. M. Romanenko.** Psychological and Pedagogical Conditions of Professional Responsibility of an International Journalist in Non-Proliferation of Fake News 247

Social Structure, Social Institutes and Processes

- O. B. Tomilin, A. K. Klyuev, E. A. Drugova, I. M. Fadeeva, O. O. Tomilin.** Organizational Conflicts During Universities Transformation: Destruam et Aedificabo 265
- T. I. Gulyaeva, A. S. Kolomeychenko, N. V. Polshakova, V. G. Shumetov, A. S. Yakovlev.** Experience of Quantitative Analysis of Students Questionnaires on Education Quality Problems: Methodology, Models and Perspectives 284
- G. Z. Efimova, E. V. Zyuban, M. N. Kicherova, E. O. Muslimova.** Paradoxes of Students' Non-formal Education 303
- Information for Authors and Readers of the Journal (In Russian)* 322
- Information for Authors and Readers of the Journal (In English)* 324



МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ / INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE INTEGRATION OF EDUCATION

УДК 37.016:62(470+571)

DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.164-181



Implementing Sino-Russian Educational Programs for Training Chinese Engineers

N. L. Fedotova^{a}, E. B. Solovyeva^b, V. B. Vtorov^b, L. G. Yun^c**^a Saint-Petersburg State University, St. Petersburg, Russia,**^{*} n.fedotova@spbu.ru**^b Saint Petersburg Electrotechnical University "LETI",
St. Petersburg, Russia,**^c Fudan University, Shanghai, China*

Introduction. The relevance of this study is determined by the gradual expansion of contacts between the PRC and the Russian Federation in the educational sphere and the need to improve the national education systems. The purpose of the article is to identify methodological problems in organizing Sino-Russian educational programs for training engineers for the People's Republic of China and to propose the optimal solution to these problems.

Materials and Methods. In considering the problems of organization of the educational process for joint Sino-Russian educational programs, we use empirical methods: description, content analysis, comparison and synthesis. A survey of teaching staff and students was conducted. Students and teachers, who took part in the joint program of Saint Petersburg Electrotechnical University and Xuzhou University of Technology were selected to be interviewed. The survey also involved teaching staff and students of Jiangsu Pedagogical University.

Results. We will suggest recommendations for the development of joint programs, the purpose of which is to prepare highly qualified engineers for the People's Republic of China. These recommendations will improve the educational process, the quality of the professional training of Chinese students, enhance their level of proficiency in the Russian language. Our results suggest that to improve the quality of training of Chinese engineers who receive two diplomas, it is necessary to take into account the motives of Chinese students, their cognitive style of learning, the used learning strategies and the national characteristics of the Chinese education system.

Discussion and Conclusion. The results of this study may be useful to educators involved in collaboration activities between educational institutions of different countries. Following the proposed recommendations, we expect teachers in special subjects to easily write textbooks, including digital ones that suit the topical students' needs and enable teaching staff efficiency.

Keywords: joint program, teaching, Chinese student, engineering specialties, Russian as a foreign language, questionnaire

For citation: Fedotova N.L., Solovyeva E.B., Vtorov V.B., Yun L.G. Implementing Sino-Russian Educational Programs for Training Chinese Engineers. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2019; 23(2):164-181. DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.164-181

© Fedotova N. L., Solovyeva E. B., Vtorov V. B., Yun L. G., 2019



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.



Реализация китайско-российских образовательных программ подготовки инженеров для КНР

Н. Л. Федотова^{1}, Е. Б. Соловьева², В. Б. Второв², Л. Г. Юн³*

¹ *ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
г. Санкт-Петербург, Россия,
* n.fedotova@spbu.ru*

² *ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова (Ленина)»,
г. Санкт-Петербург, Россия*

³ *Фуданьский университет, г. Шанхай, Китай*

Введение. Актуальность исследования определяется постепенным расширением контактов Китая и России в образовательной сфере и необходимостью усовершенствования национальных систем образования. Цель статьи – выявить методические проблемы в организации китайско-российских образовательных программ подготовки инженерных кадров для Китая и предложить оптимальное решение этих проблем.

Материалы и методы. С целью рассмотрения проблем организации учебного процесса в рамках китайско-российских образовательных программ мы использовали эмпирические методы: описание, контент-анализ, сравнение и синтез. Проведено анкетирование преподавателей и студентов. Были опрошены студенты и преподаватели, принимавшие участие в совместной программе Санкт-Петербургского электротехнического университета и Сюйчжоуского технологического университета. В анкетировании также принимали участие преподаватели и студенты Цзянсуского педагогического университета.

Результаты исследования. Предложены рекомендации по разработке совместных программ, цель которых – подготовка высококвалифицированных инженеров для Китайской Народной Республики. Данные рекомендации будут способствовать оптимизации учебного процесса, повышению качества профессиональной подготовки китайских студентов и их уровня владения русским языком. На основе полученных результатов доказано, что для повышения качества подготовки китайских инженеров, получающих два диплома, необходимо учитывать мотивы китайских учащихся, их когнитивный стиль усвоения учебного материала, используемые учебные стратегии и национальные особенности китайской системы образования.

Обсуждение и заключение. Данная проблематика может получить свое развитие в дальнейшем исследовании факторов, влияющих на повышение академической мобильности китайских студентов, что должно способствовать расширению сотрудничества высших учебных заведений Китая и России. Результаты этого исследования могут быть полезны преподавателям, участвующим в совместных международных образовательных программах. Предлагаемые рекомендации могут быть использованы при создании учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному и языку специальности, в том числе и цифровых, которые соответствуют потребностям студентов и позволяют повысить эффективность учебного процесса в целом.

Ключевые слова: совместная программа, обучение, китайский студент, инженерная специальность, русский язык как иностранный, анкетирование

Для цитирования: Реализация китайско-российских образовательных программ подготовки инженеров для КНР / Н. Л. Федотова [и др.] // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 2. С. 164–181. DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.164-181



Introduction

Recently, relations between Russia and the People's Republic of China (PRC) have been very effective in various social and economic areas of life. In our opinion, contacts between the two countries in the field of education are staggeringly promising.

As of 2018 more than 900 partnership agreements have been signed by Russian and Chinese universities and organizations. 120 Russian universities and approximately 600 Chinese universities have been involved in achieving the objectives set. Within the framework of these agreements, joint educational programs for specialists of different competences are being developed¹. For instance, higher education institutions in Moscow alone support more than 200 partnership ties while universities in Siberia and the Far East have approximately 270. Cooperation includes the implementation of joint training programs for specialists, advanced training courses for scientific and teaching staff, the Chinese and Russian language studies, forums for the rectors of leading universities.

Since 2000s, within the framework of Sino-Russian educational cooperation China has prioritized exchange education programs in the format 2/2 years and 3/1 years for non-linguist students. Chinese students study at a technical university in the PRC for the first 2 or 3 years and then continue their education in a field-specific Russian university. Such an education model allows getting two bachelor's degrees, which provides graduates with a greater chance of finding a well-paid job in China.

During a short-term program at a different University, students should acquire professional competence envisioned by their educational program while studying at a higher educational institution in a specific field. Thus, exchange education content is determined by curricula developed independently by each university.

Understanding the need to introduce educational technologies into educational

process, Russian language teachers have to increase the efficiency of teaching standard Russian language and technical Russian parlance to Chinese non-linguist students both inside and outside Russian-speaking environment and to prepare students for the exchange education in Russia.

Literature Review

In recent years, studies have been found out that the purpose of which is to identify and describe the ethno type of Chinese students. Academic studies have been performed not only by Russian and Chinese scientists and practicing teachers [1; 2], but also foreign colleagues teaching English to Chinese students [3–7]. The main research areas are as follows: ethno-psychological characteristics of Chinese students, cognitive style and motivation in learning a foreign language, the mentality of Chinese culture-bearers (Confucianism), teaching methods used at Chinese schools and universities.

Many teachers are interested in questions related to optimizing the process of teaching the Russian language to Chinese students. The reason for this is the growing number of Chinese students studying Russian in the PRC and in Russia. As of 2018, the Russian language is taught as a major subject in more than 130 universities in China. It should be mentioned that Russian as a foreign language (RFL) is discipline included in the curricula of some Chinese secondary education institutions [8, p. 322].

Not only Russian researches study methods of teaching the Russian language to Chinese students, but also Chinese ones do. Liuy Wenhua examined some problems of designing a practical Russian language course "Vostok" ("East" – textbook complex for Chinese students majoring in linguistics)². Nationally oriented textbook should prompt communicative competence and socio-cultural competence and professional competence [9, p. 6–7]. At present, Chinese linguists majoring in the Russian

¹ Volga Region Educational Portal: Website [Electronic recourse]. Available at: <http://www.vedu.ru/news-rossijskie-i-kitajskie-vuzy-bolee-900-partnerskih-svjazej> (accessed 12.01.2019).

² Li Ren, Zalmanova T.S., Jiang Tsongye, Rimskaya-Korsakova N.N. [Educational complex "Vostok"]. 2nd ed. Beijing: Beijing University of Foreign Languages; 2002. (In Russ.)

language use different textbooks, but none of these general courses of Russian as a foreign language offers enough topics for improving oral speech.

Du Guychzhi considers foreign language learning processes as cognitive and psychic highlighting the role and the function of human memory and demonstrates that the most important goal of teaching a foreign language is fostering linguistic consciousness in Chinese students [10].

Analyzing the current situation of teaching the Russian language in Chinese universities, Dai Hui puts it: “students willing to continue their education in Russia are provided special support in China. Thus, Harbin Institute of Technology and Beijing Polytechnic University have student exchange programs funded by a national support program; the number of students coming to Russia as part of the academic exchange program between the two countries is growing” [11, p. 8–9].

In this regard, designing didactic materials for teaching Russian as a foreign language in the universities of the PRC and Russia is a relevant issue. Up to the present, there are many unsolved issues in the field of teaching Chinese non-linguist students within the framework of joint programs.

Especially pressing is the problem of cooperation among Chinese and Russian teachers of the Russian language who teach Chinese students studied in non-linguistic faculties.

Despite the undoubted achievements in the development of psychological and didactical aspects and methods of teaching the Russian language to Chinese students, many problems of teaching at secondary schools and universities remain unresolved. Indeed, personal communication in Russian with Chinese students who came to study to the ‘LETI’ revealed a low level of general language skills and a limited knowledge of academic language. This makes it necessary to review the content of the program, namely, to shift the accent from reading and retelling texts to speaking in various communication situations [12, p. 130].

We need to use new educational technologies of the 21st century, for example, STEAM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) education [13], because “active learning approaches such as technology-enhanced learning, cooperative learning and project based approach make up a sustainable teaching-learning set up in professional education courses” [14, p. 959].

Materials and Methods

In our study, we consider the organization of the educational process for joint Sino-Russian educational programs and the learning outcomes of Chinese non-philologists students who participate in these programs. For this, we use traditional empirical methods: description, content analysis, comparison and synthesis. This study is based on a survey conducted among 206 Chinese engineering students and Russian teaching staff participating in joint Sino-Russian educational programs.

Results and analysis of data

Survey among 2nd and 3rd-year students of Xuzhou University of Technology (XZTU) and 4th-year students of St. Petersburg State Electrotechnical University ‘LETI’. 60 Chinese students of the second, third and fourth year (48 men and 12 women) took part in the survey conducted in September 2016 at Xuzhou University of Technology and Saint Petersburg State Electrotechnical University ‘LETI’. Respondents were from 19 to 22 years of age. Students of the first year of education were not involved in the survey as they had learnt Russian only in its everyday and cultural aspects.

The questionnaire included 20 items with 2–4 answer options (Tab. 1). In order to create comfortable conditions for students, the questions had been translated into Chinese.

Respondents were asked to answer questions covering such aspects as listening, reading and comprehension as well as usage of terminology in its written and oral form.

Table 1. Survey results of 2nd and 3rd-year students of XZTU and 4th year of 'LETI'

№	Statement	Answer	Maximum number of answers, %
1	To remember a new word or a new term, I need to repeat it no less ...	5-10 times	86.66
2	I understand the meaning of new words or terms better if they appear ...	in a combination of words or in a phrase	75.0
3	I remember a new word or term better if ...	I read and write it multiple times	80.0
4	I rather quickly learn a word or term when ...	I read it	85.0
5	After reading a mini-text with familiar words one time ...	I remember 25-50 % of the text	93.33
6	I easily understand the meaning of Russian terms if ...	I am explained the meaning of the term in Chinese.	68.33
7	I easily remember ... numbers.	two-digit and three-digit	73.33
8	To better remember a word or term ...	I need a text for reading and a text for listening	78.33
9	Russian terms most difficult for remembering are phrases ...	noun + preposition + noun and participle + noun	76.66
10	For mastering Russian terms homework is ...	necessary	73.33
11	I easily retell a field-specific text if ...	there is a list of terms, drawing or formula	68.33
12	I read abbreviations ...	with difficulty	75.0
13	I easily understand a profession-oriented text if ...	terms and text are translated into Chinese	86.66
14	When doing vocabulary and grammar exercises ...	I need keys	95.0
15	When explaining a formula, I use abbreviations ...	rarely or very rarely	83.33
16	If there is a text for reading and an audio text on the same topic, I understand the topic ...	easily	68.33
17	To better understand a professional topic, audio text is needed ...	before the text for reading	71.66
18	At the lessons I remember a new word or term better if ...	we repeat it in chorus together with the teacher or write them down	71.66
19	When memorizing formulas in Russian, the most difficult thing for me is ...	recognition by ear and writing down to teacher's dictation	45.0
20	Phonetic properties of a term ...	are important / very important	96.66

The survey helped to determine basic cognitive and learning strategies used by Chinese non-linguist students when they study professional disciplines in the Russian language:

1) repeated utterance (individually and in chorus), reading and writing new words (at least 5 times);

2) reliance on visual representation of a term;

3) repeated reading of a text of any complexity;

4) using a bilingual dictionary;

5) better memorization of single-word terms;

6) retelling texts based on terms, drawings or formulas;

7) refusal of abbreviations;

8) understanding an audio text based on its script;

9) doing exercises with keys provided.

Therefore, for semantization of lexical material, its consolidation and stimulation of its usage, one should confine oneself to using only two methods: visualization and translation into students' native language.

Audiovisual media should be used as a supplementary component of the textbook. The main form of working with new terms should be simple copying without any transformations.

In addition, teachers must use the trend in modern linguistics “whereby theories of grammar have increasingly put more syntax into the lexicon and correspondingly less into rules” [15, p. 157].

Survey among 2nd and 3rd-year students of Xuzhou University of Technology (XZTU) and Jiangsu Pedagogical University (JPU). In March 2016 and April 2018, surveys were conducted among 90 Chinese students of the second and the third year at Xuzhou University of Technology and Jiangsu Pedagogical University.

The purpose of the survey was to identify problems that students face when they listen to field-specific lectures in Russian, to determine students’ motivation level to study academic style of the Russian language. Respondents were to answer 10 questions: 9 multiple-choice and 1 open-ended question (Tab. 2).

The obtained data made it possible to reveal the difficulties that Chinese students experience when they listen to field-specific lectures in Russian:

1) lack of terminology knowledge used in academic Russian and specific vocabulary that leads to a complete or partial misunderstanding of the entire lecture, and, consequently, to a loss of interest in the subject;

2) insufficient knowledge of grammatical constructions common for academic Russian;

3) underdeveloped mechanism of contextual guess allowing to retrieve the meaning of a term from context;

4) inability to correlate a pronunciation of Russian terms of foreign origin with a corresponding English terms;

5) underdeveloped listening skills in Russian;

6) weak command of the Russian language on the whole.

Thirty percent of respondents would prefer the lectures to be printed in the Russian language with a parallel translation into

Chinese (preferably in the form of a textbook). In addition, students noted that lectures could be supplemented with slides or a presentation (Power Point) also in the Russian language and a translation into Chinese.

About nineteen percent of students believe that before listening to lectures in Russian, one must learn the Russian language to a level allowing him to easily understand a Russian-speaking lecturer; it is especially necessary to know terms and specific vocabulary.

About sixteen percent of respondents suggest that a Chinese lecturer takes part in the lecture of a Russian specialist and translates and explains what the specialist says, or that a Russian specialist gives lectures in Chinese.

In the opinion of 6.66 % of respondents, a Chinese subject teacher should explain everything right before delivering the Russian lecture.

The remaining students responded as follows:

- it is better if professionally-oriented lectures are read only in English (4.44 %);

- it is necessary that a lecturer speaks in Russian and immediately translates into English (4.44%);

- professionally oriented lectures should not be read in Russian (4.44 %);

- a Russian subject teacher should explain more in simple words so that one could better understand him/her (4.44 %);

- Russian language is to be taught at high school in China (4.44 %);

- in order to have less problems with the Russian language, it should be studied in Russia, and Russian lectures should be read in China only after that (4.44%).

Survey among 4th-year students of St. Petersburg State Electrotechnical University ‘LETI’. In order to reveal problems faced by Chinese students during their joint programs, 4th-year students (former XZTU students doing a 3+1 year exchange education program) were invited to complete a questionnaire at the St. Petersburg State Electrotechnical University ‘LETI’.

Twenty-four students of the Faculty of Industrial Automation and Electrical Engineering (FEA) took part in the survey: 18 men and 6 women from 21 to 22 years of age.

Table 2. Survey results of 3rd-year students at XZTU and JPU

№	Question	Answer	Maximum number of answers, %
1	How much from the lecture in Russian did you understand?	30-50 %	81.11
2	Have you listened to field-specific lectures in your native language, read by Russian lecturers?	Yes/Partially	63.33
3	Did you understand terms used by the Russian lecturer?	Partially/No	86.66
4	What was the most difficult to understand?	Terms/everything	52.22/36.66
5	For a better understanding of lectures it is necessary ...	To provide a written text of the lecture with translation into Chinese.	68.88
6	How do you better understand professionally oriented lectures?	When a lecturer speaks English	90.0
7	Was it interesting for you to listen to the lectures in Russian?	Partially	63.33
8	Understanding a lecture in Russian is easier when ...	A teacher uses a presentation.	81.11
9	Should a Russian language teacher explain terms and grammatical constructions that will be used in a field-specific lecture in advance?	Certainly	86.66

The questionnaire included 10 multiple choice items, and items 6 and 7 allowed choosing several options (Tab. 3).

The purpose of the survey was to reveal problems students encountered while preparing and writing their graduation theses

Table 3. Survey among 4th-year students of a joint XZTU and 'LETI' program

№	Statement	Answer options	
1	2	3	4
1	Russian language course should include...	A	more hours for studying professional language
		B	more hours for studying common Russian language
		C	equal number of hours for studying professional language and common Russian language
2	For Chinese students to better understand a Russian 'LETI' teacher who lectures at XZTU, a Russian language teacher should provide field-specific materials ...	A	on engineering
		B	within the framework of a specific lecture course
3	Should Russian language teachers provide public speaking training so that students could more easily defend their graduation theses at 'LETI'?	A	Yes
		B	No
4	Should teachers of the Russian language provide training regarding the right format and layout of a thesis and how it's abstract should be written?	A	Yes
		B	No, this should be done by subject teachers
		C	This should be done by both Russian language teachers and subject teachers
5	For general language classes at XZTU, teachers should provide as much material as possible to improve such skills as ...	A	reading and writing
		B	listening and speaking

End of table 3

1	2	3	4
6	Studying at 'LETI', Chinese students find it difficult to ...	A	understand field-specific lectures
		B	communicate with their academic adviser
		C	write a thesis in Russian
7	Communicating with their 'LETI' academic adviser, Chinese students find it difficult to...	A	understand him/her and talk with him/her during consultations
		B	e-mail him/her
		C	formulate their point of view
8	Do you easily understand terms related to your academic work?	A	Yes, I do
		B	Not really
		C	No, I hardly do
9	Are you well versed in the subject of your academic work?	A	Yes, I am
		B	Not really
		C	No, I am not
10	Rate your knowledge of Russian academic language style.	A	Not bad
		B	Good enough
		C	Very good

(GT): communicating with their academic adviser, preparing a written text and speech to defend their work; mastering professional parlance.

About forty-two percent of students believe there should be more academic hours of general language skills compared to professionally oriented language ones, and the same percentage of respondents preferred a 50:50 balance between classes of general language skills and professionally-oriented ones.

In the opinion of 79.16 % of respondents, for a better understanding of a professionally oriented lecture course, materials provided at Russian language classes should be associated with a specific course of lectures rather than engineering as a whole.

About eighty-eight percent of students believe they need to master public speaking, so that they could defend their graduation thesis in Russian. For this purpose, students need activities aimed at improving speaking skills in the academic and professional spheres.

The majority of Chinese students (66.66%) suggested that not only subject teachers, but also teachers of the Russian language should instruct on thesis formatting and layout as well as writing abstracts.

Chinese students living and studying in Russia for a year showed that Russian language teachers working at XZTU should

focus more on teaching speaking skills and listening. 87.5 % of respondents are convinced of this.

Chinese students studying at 'LETI' believe that it was difficult for them to understand field-specific lectures (75 % of respondents); there were communication failures with academic advisers (66.66 %); the most challenging one was writing a thesis because of insufficient knowledge of academic style of the Russian language (54.16 %).

As for terminology, only 12.5 % of students understand terms related to their academic work; 79.16 % of students experience difficulties understanding the terminology of their GT.

In the opinion of 58.33 % of respondents, they are well versed in the subject of their academic research. 41.66 % of students do not understand the purpose and tasks of their work very well.

From our point of view, it is particularly notable that only 12.5 % of respondents consider their knowledge of academic style of the Russian language to be sufficient.

Survey among Russian language teachers participating in joint programs. The purposes of a survey among Russian language teachers were to reveal issues they face when teaching general language skills and professional parlance to Chinese students;



to find out their argumentation for selecting educational materials and consider RFL teaching methodology in the framework of joint programs. The survey was conducted in 2016 and 2017. The respondents were 12 Russian teachers working on the following joint programs:

- 3+1 years (Xuzhou University of Technology and St Petersburg State Electrotechnical University 'LETI'),
- 2+2 years (Sino-Russian Institute affiliated with Jiangsu Pedagogical University and Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University),
- 2+2 years bachelor program (Jiangsu Pedagogical University and Peter the Great St. Petersburg Polytechnical University).

The respondents were 3 men and 9 women. Their experience in teaching RFL was from 3 to 25 years, and experience in joint programs was from 1 year to 6 years.

To cover a wide spectrum of information from the respondents concerning their work in joint programs, the survey offered open-ended questions. The results are described below.

At Jiangsu Pedagogical University, Russian language teachers follow course books offered by the Chinese university. Also, Russian language specialists participating in the joint program of XZTU and LETI from 2014 to 2016 taught Russian language either by course books recommended by the Chinese and Russian chairs of the Russian language, or they could choose whichever they preferred.

Academic style is taught only by language specialists sent from Russian universities. As a rule, course books are developed at Russian language departments of these universities. Russian language teachers at LETI also design their own materials for specific lecture courses.

Fifty-five percent of Russian language specialists working in China teach general language skills. Academic workload of Russian and Chinese RFL teachers is different in the framework of joint programs. Depending on the curriculum, the average Russian language workload is 20 hours per week.

Consider an example of academic workload distribution among Russian and Chinese teachers of the Russian language (Tab. 4).

Therefore, Chinese teachers have more class hours and they teach such aspects as grammar and reading (texts studied are of social and socio-cultural context), and the explanation and comments are given in Chinese.

Seventy percent of respondents lead groups of up to 30 students, 15 % work with groups of up to 25 ones, and 15 % deal with groups consisting of 50 people. According to the teachers, the optimal number of people in a group should be no more than 15 people for an effective teaching process.

50 % of respondents believe that only general language skills should be taught during the 1st year. 40 % of Russian language teachers assume that if there is a total of 20 hours a week then there should be 2–4 hours of professionally oriented language

Table 4. Distribution of hours in Russian as a foreign language in joint programs of the JPU and Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University, JPU and Peter the Great St. Petersburg Polytechnical University (2+2 years) for the 2016-2017 academic year

RFL teachers		1 st year		2 nd year	
Russian		8 hours a week		6 hours a week	
	1 st term	Listening	8 hours	Listening	4 hours
	2 nd term	Listening	4 hours		
		Academic style	4 hours	Academic style	2 hours
Chinese		12 hours a week		14 hours a week	
	1 st and 2 nd terms	Grammar, Reading (by a course book published in Russia)	12 hours	Grammar, Reading (by a course book published in China)	14 hours

in the second term of the 1st year and no less than 4–6 hours of academic language during the 2nd year.

Fifty percent of respondents highly appreciated the universities teaching facilities, 30 % reported it was good adding that new academic buildings were outfitted with computers, photo and video presentation equipment and had language laboratories. The survey revealed that 80 % of teachers regularly use audio and video materials to train general language skills.

One hundred percent of Russian language teachers reported the main learning strategy of Chinese students was ‘mechanical memorizing’ based on multiple repetitions of grammatical forms, structures, patterns and samples. This is a method cultivated by Chinese teachers; therefore, students memorize new words without being able to use them. This explains a common scenario: *I understand everything but cannot say anything*.

Other learning strategies reported include:

- following rules (in specific trainings and exercises);
- comparing the rules of their native language and Russian language, English language and Russian language rules (often implicitly and sometimes explicitly);
- using supplementary materials (dictionaries – more often electronic ones – lists of words, grammar guides, writing samples, texts for reading and videos);
- using Russian in communication tasks: writing to a friend, using Internet (information search and communication in social networks), watching video clips, music videos and movies in the Russian language.

According to most Russian teachers, succession from Chinese counterparts is very important as both sides are interested in positive results of cooperation. In practice, however, securing the succession is rather difficult due to teachers’ tight schedule.

Russian teachers welcome preliminary negotiations regarding academic workload, designing joint curriculum, working according to a unified course book. Working

in close cooperation, joint effort may turn out to be fruitful if Chinese teachers explain theoretical issues of Russian grammar and Russian teachers help develop skills engaging the material studied in situation-based dialogues.

Respondents named the following management issues pertaining to the academic process within the framework of joint programs:

1) there is no coordinated curriculum that should be designed by Russian and Chinese universities taking into account recommendations of the teachers who participate in such programs (e.g. regarding criteria used for selecting examination materials and requirements for exams that will directly influence the lives of students later on);

2) there is no unified Russian language course book for Chinese and Russian teachers to use;

3) existing course books are not perfect in terms of methodology;

4) there are too many students in groups;

5) the number of professional parlance hours was halved and, as a result, 30 % of Chinese students failed in their professional language examination in the 2016-2017 academic year and therefore could not be qualified to study at a Russian university;

6) the lack of motivation of students (most students are not planning to further study in Russia and are not going to use the Russian language at work);

7) poor level of grammar and speaking skills;

8) students are not prepared enough for academic listening of field-specific lectures read by Russian subject teachers visiting Chinese universities for a short period due to the inferiority of curriculum and small amount of hours for studying Russian academic style.

Survey among subject teachers. In order to prepare recommendations for improving the quality of teaching Chinese students within the framework of joint programs, a questionnaire was designed for Russian subject teachers reading lectures in the Russian language at Chinese universities. The questionnaire included 10 items with 2–5 answer options. Teachers were invited to rate students’ knowledge of



basic disciplines, Russian language and, in particular, terminology etc.

The survey was conducted in January 2018. It involved 20 teachers working in joint programs initiated by Xuzhou University of Technology (XZTU) and St. Petersburg State Electrotechnical University 'LETI'; Sino-Russian Institute affiliated with Jiangsu Pedagogical University (JPU) and three universities: Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University (PSTU), Peter the Great St. Petersburg Polytechnical University (SPPU), Plekhanov Russian University of Economics. The respondents were 15 men and 5 women aged between 25 to 67 years. The experience of teachers was from 2 to 42 years. The survey was anonymous.

Seventy percent of the surveyed teachers have participated in joint programs for more than three years. The total number of lectures and practical classes conducted by Russian teachers in Chinese universities varies between 20 and 40 hours over a 2 or 3 weeks period of staying in China. Students are partially familiar with the topics of lectures read by Russian teachers in China. These topics are not included in the curriculum at a corresponding Russian university.

The results of the survey conducted among subject teachers allowed to formulate a number of important methodological provisions.

The main goal of teaching specific subjects in joint programs is to ensure the successful adaptation of Chinese students to academic and professional communication with Russian speaking teachers in the field of knowledge that is related to the future profession of students. The goal creates a number of tasks to be solved:

- introduce concepts on the discipline studied and give their definition in Russian,
- teach students to perform mathematical transformations, solve mathematical and other problems,
- answer teacher's questions (during lectures, examinations and tests).

The knowledge of Chinese students on the subject taught in Russian within the framework of the joint program was assessed as "satisfactory" (50 %) and "good" (50 %).

The knowledge of Russian by Chinese students of the 2nd and 3rd-years of XZTU and JPU was assessed as "satisfactory" and "unsatisfactory". From the point of view of teachers, 4th-year students participating in joint programs do not speak Russian well enough.

Teachers consider students' knowledge of Russian terminology used in lectures on specific disciplines as "satisfactory" (40 %) and "unsatisfactory" (30 %). 20 % of respondents believe that Chinese students were not familiar with the terminology before listening to the lecture course and, after it was over, they did not have any difficulties understanding and using the terms. This means that 3rd and 4th – year students coming to Russian universities should be offered more opportunities to enhance their knowledge of terminology and practical skills allowing them to use the terms in their own statements in academic and professional environment (Fig. 1).

As for the Russian language, 30 % of teachers believe that more academic hours should be allocated for teaching professional parlance rather than general skills. Another 30 % believe that general skills are preferable while 40 % of respondents consider equal number of hours to be the optimal distribution of hours.

None of the respondents who attended GT defense of the 4th year Chinese students consider their level of academic language to be good enough.

More than 90 % of teachers highlighted the importance of a propaedeutic course on professional parlance dedicated to a specific course of lectures.

Most respondents (90 %) noted that in order to optimize the process of preparing Chinese engineering students participating in XZTU–'LETI' joint program, engineering teachers should consult Russian language teachers and participate in designing syllabi in academic language. All the subject teachers believe that cooperation with Russian language teachers is necessary: consultations, designing course books for professional parlance. However only 30 % of respondents are actually co-authors of such course books.

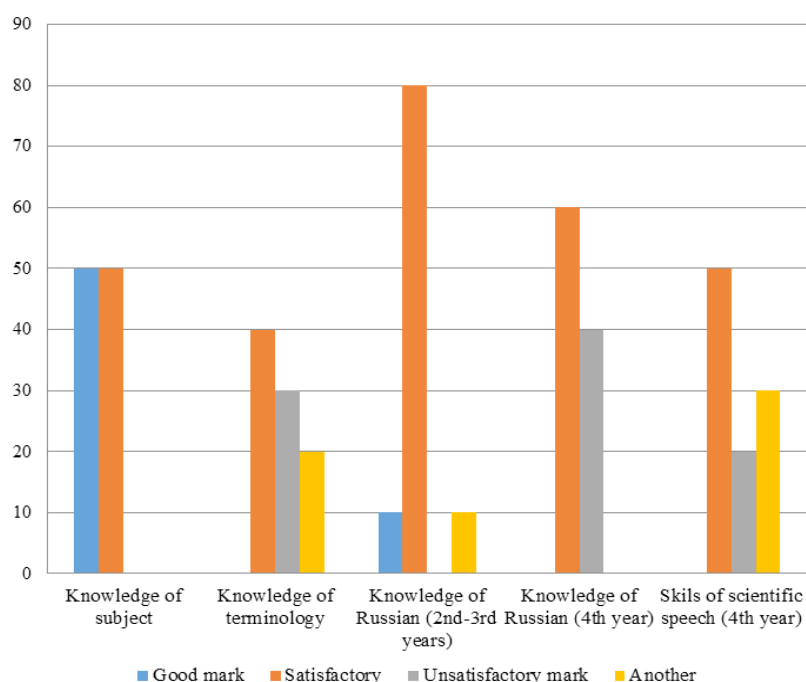


Fig. 1. Assessment of knowledge of Chinese students by teachers of special disciplines

Discussion and Conclusion

According to Luo Xiaoxia, the current state of the methodology for teaching Russian in China is characterized by the following features:

1) growing interest not only in terms of the latest teaching methods, but also in the traditional ones;

2) desire to integrate different teaching methods;

3) use of modern teaching technologies (software programs, electronic and multimedia textbooks, distance courses, etc.);

4) desire of the Chinese teachers of the Russian language to improve their qualifications [16, p. 21].

Consider each of the statements declared.

There is no doubt in the powerful potential of traditional learner-centered approach based on the psychological concepts. Practice proves that the conscious-practical approach to education takes into account psychological patterns of mastering foreign language skills like no other, and therefore

this method allows obtaining stable positive teaching results. In case when teaching a foreign language is focused on practical application, consciousness is manifested in the fact that student's mind focuses not on the form but on the content, then speech in a foreign language shows a productive and creative nature³.

Many Chinese universities are actively using modern multimedia, but Russian language teachers still follow the traditional "blackboard" approach, which, according to Chinese researchers, does not work for the effectiveness of the learning process [17, p. 109]. A significant share of classroom time is spent on explanation, translation and note-taking. The disadvantage of the grammar-translation method is that students receive copies of knowledge that are quickly forgotten and cannot be transferred to speech practice. Teachers need to integrate various teaching methods: audiovisual, project, interactive teaching methods, etc.

³ Belyaev B.V. [Essays on the Psychology of Teaching Foreign Languages]. 2nd ed. Moscow: Prosveshcheniye; 1965. (In Russ.)



We cannot fully agree with Luo Xiaoxia's statement that the use of computer technology in Russian language lessons hinders teaching quality improvement. The author underpins his point of view by the fact that universities in China teach students mainly the receptive types of speech, and not the productive one. Our long experience shows that, firstly, Chinese students (both linguists and non-linguists) are very enthusiastic about learning the material that can be used in speaking and writing in Russian. Secondly, students have a high level of technological (computer) competence and media competence: they constantly communicate in social networks, exchange video and audio files, perform exercises presented in electronic form.

We would like to draw attention to two more areas in the Chinese teaching methodology of the Russian language, which were not noted by Luo Xiaoxia: professionally oriented learning and ethno-didactical problems.

Concerning the professionally oriented training of foreign students, this aspect is actively studied not only by teachers of the Russian language, but also by teachers of other foreign languages, for example, English [18; 19]. Most researchers believe that course books for engineering students should put a special focus on terminological vocabulary semanticized through visualization. Learned vocabulary is drilled in exercises when students correlate a term with its definition, the term and its designation, the name of a device and its function, replace a sign with a corresponding term and vice versa, etc. Besides, on the basis of conclusions by some authors [20; 21] that "auditory word recognition is better for high-frequency than low-frequency words" we consider an organization of terminological vocabulary to be optimal if the frequency factor takes into account not only word frequency in engineering texts, but also the frequency of a given word-building pattern.

When developing course books on Russian academic language for Chinese engineering students, it is necessary to establish foundation on cognitive and

learning strategies used by students while studying a foreign language. There is an interesting position of I. B. Bobrysheva connecting the specificity of learning and cognitive activity of a bearer of a particular culture with the sign system used by a given ethnic group [22, p. 36]. The author comes to a conclusion that semantics of a Chinese character is broad and inaccurate. Apparently, this fact causes difficulties in understanding phrases containing terms by making Chinese students start looking for metaphorical connections instead of logical ones.

Zhao Yujiang believes that in order to optimize teaching Russian language to Chinese students, their persistent ethno-psychological characteristics should be taken into account: mnemonic abilities, intuition, visual-motor memory type, visual perception channel, use of analogy and contextual guess, etc. [23]. As our study showed, Chinese engineering students rarely opt for contextual guess when trying to understand terminological vocabulary and prefer translation into their native language.

From our point of view, it is necessary:

- to show new words or terms in a wider context (in a phrase, sentence);
- to ensure that a new word or term is repeated at least five times (pronounce, write, read);
- to read professionally oriented texts regularly without using a dictionary so that students are able to retell a given text after reading it just once.
- Russian terms should be given with a Chinese translation at the beginning of the educational program, and, during the last years, terms should be explained in both Chinese and Russian language;
- to enhance short term memory for being able to better memorize and repeat numbers;
- to offer 2 texts in listening classes: a written text and an audio recording on the same topic;
- to provide homework, regardless of the complexity of the material being studied;
- to provide a list of terms, nominative or question text plan;

- to provide exercises aimed at enhancing the skill of comprehending formulas;
- to prepare keys for vocabulary and grammar exercises;
- to design phonetic exercises aimed at memorizing terms and abbreviations (preferably, it should be repetition in chorus after a teacher);
- to do word quizzes to consolidate and monitor terms studied.

One effective activity for developing communicative skills among Chinese students is working in pairs or in teams. R. M. Felder & R. Brent formulated the criteria of cooperative learning (CL), when students work in teams on structured learning tasks:

- 1) positive interdependence;
- 2) individual accountability;
- 3) face-to-face interaction;
- 4) appropriate use of interpersonal skills;
- 5) regular self-assessment of group functioning [24, D-31].

This allows making up for the lack of communication in the language when learning outside a Russian-speaking environment. As a rule, Chinese students live and study in one place, i.e. a campus, where they study during the day at academic buildings. Homework can be done in any available room where students are allowed to study together. Therefore, performing tasks in pairs or in groups is not an issue.

To increase the motivation of Chinese students, it is necessary to use authentic audio recordings, video fragments of modern feature films, video blogs. In creative tasks, it is necessary to use techniques to stimulate the interest of Chinese students in studying Russian.

Here is a list of pressing issues of teaching students participating in joint Sino-Russian programs:

- preparing students to adaptation to study within the Russian higher education system;
- using ethno-oriented teaching methods;

- creating environment encouraging the active participation of students;
- consolidating students' communication competences in academic, professional and social environment;
- introducing innovative technologies in the educational process;
- creating guidelines and course books that meet challenges of the present day.

Higher education is an area that greatly influences the formation of a society, therefore division and differences in educational systems hinder the unity of countries. In the context of the free movement of workers, goods and capital, there is an issue of comparability of academic competences, without which the movement of highly skilled personnel is impossible.

Modern students increasingly understand that education is a natural method for self-realization of an individual and paves the way for achieving a certain position in society.

Chinese engineering students participating in joint Chinese and Russian university programs would develop communication competence more efficiently if:

- 1) the learning process helped to create the model of subject and language co-competences that are built taking into account the ethnopsychological characteristics and communicative needs of students;
- 2) 1st- year students were offered simple field-specific texts in Russian and exposed to terminology;
- 3) exercises were based on Russian video lectures on professional subjects;
- 4) academic and professional skills were harmoniously paired up with those of social sphere;
- 5) additional sources of information in Russian were actively involved (Internet, media, etc.).

In our opinion, there is every reason to assert that joint Sino-Russian training programs for engineering personnel in China have excellent prospects.

REFERENCES

1. Chan S. The Chinese Learner – A Question of Style. *Education & Training*. 1999; 41(6-7):294-304. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ590760> (accessed 01.03.2019). (In Eng.)



2. Liu Q. The Role of Russian Oral Speech Lessons in the Course of Russian as a Foreign Language. *Nauka i shkola* = Science and School. 2013; (1):81-83. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19030174> (accessed 01.03.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
3. Jian H.-L., Sandnes F.E., Huang Y.-P., Hagen S. Studies or Leisure?: A Cross-Cultural Comparison of Taiwanese and Norwegian Engineering Students' Preferences for University Life. *International Journal of Engineering Education*. 2010; 26(1):227-235. Available at: <https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/handle/10642/490> (accessed 01.03.2019). (In Eng.)
4. Jian H.-L., Sandnes F.E., Huang Y.-P. et al. Toward Harmonious East-West Educational Partnerships: A Study of Cultural Differences between Taiwanese and Norwegian Engineering Students. *Asia Pacific Education Review*. 2010; 11(4):585-595. (In Eng.) DOI: 10.1007/s12564-010-9114-0
5. Sandnes F.E., Huang Y.-P., Jian H.-L. Experiences of Teaching Engineering Students in Taiwan from a Western Perspective. *European Journal of Engineering Education*. 2006; 22(5):1013-1022. Available at: https://www.ijee.ie/articles/Vol22-5/13_ijee1795.pdf (accessed 01.03.2019). (In Eng.)
6. Gieve S., Clark R. The Chinese Approach to Learning: Cultural Trait or Situated Response? The Case of a Self-Directed Learning Program. *System*. 2005; 33(2):261-276. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.system.2004.09.015
7. Kennedy P. Learning Cultures and Learning Styles: Myth Understandings about Adult (Hong Kong) Chinese Learners. *International Journal of Lifelong Education*. 2002; 21(5):430-445. (In Eng.) DOI: 10.1080/02601370210156745
8. Yun L.G. System of Exercises for Teaching General Knowledge of Russian Language and Specialty Language to Chinese Engineering Students. *Samarskiy nauchnyy vestnik* = Samara Journal of Science. 2019; 8(1):322-330. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.24411/2309-4370-2019-11319
9. Liu W. [The Content and Structure of the Textbook of the Russian Language as a Foreign Language for the Philological Universities of China]. *Aspirant i soiskatel* = PhD Student and Applicant. 2004; (3):80-81. (In Russ.)
10. Guychzhi D. Some Features of Russian Language Teaching in Chinese Audience in Light of Psycholinguistics. *Russkiy yazyk za rubezhom* = Russian Language Abroad. 2011; (4):40-42. Available at: <https://clck.ru/FUHip> (accessed 01.03.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
11. Dai H. On Teaching Russian Language in Chinese Schools: Problems and Prospects. *Russkiy yazyk za rubezhom. Rusistika Kitaya* = Russian Language Abroad. Special issue. Russian Studies in China. 2017; p. 8-10. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Martynova M.A., Yun L.G. The Issue of Integrating Chinese Students to the Russian Learning Environment Within the Framework of Joint Programs (Linguosociocultural Aspect). *Vestnik Rossiyskogo novogo universiteta. Ser.: Chelovek v sovremennom mire* = Bulletin of Russian New University. Series: Man in the Modern World. 2019; (1):125-133. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.25586/RNU.V925X.19.01.P.126
13. Felder R.M., Brent R. Teaching and Learning STEM: A Practical Guide, Sect. 3.6.4. San Francisco: Jossey-Bass; 2016. Available at: <https://www.wiley.com/en-us/Teaching+and+Learning+STEM%3A+A+Practical+Guide-p-9781118925812> (accessed 01.03.2019). (In Eng.)
14. Abuso F.A. Reforming Instructional Practices via Interactive Engagement, Deliberate Practice and Coaching in Professional Education Courses. *American Journal of Educational Research*. 2017; 5(9): 959-964. (In Eng.) DOI: 10.12691/education-5-9-5
15. Ellis Nick C. Frequency Effects in Language Processing. A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*. 2002; 24(2):143-188. (In Eng.) DOI: 10.1017/S0272263102002024
16. Xiaoxia L. Study on Russian Teaching Methodology in China (Literature Review and Outlook). *Pedagogical Review*. 2015; (2):18-22. Available at: https://npo.tspu.edu.ru/archive.html?year=2015&issue=2&article_id=5237 (accessed 26.03.2019). (In Russ.)
17. Wey Ch., Lazareva E.V. Teaching Russian in China: Experience of the Faculty of Russian Language of Jilin Institute of Foreign Languages of Huaqiao. *Russkiy yazyk za rubezhom* = Russian Language Abroad. 2012; (6):108-114. Available at: <https://clck.ru/FUJHm> (accessed 26.03.2019). (In Russ.)
18. Ibbotson M. Professional English in Use Engineering With Answers: Technical English for Professionals. Cambridge: Cambridge University Press; 2009. (In Eng.)
19. Parkinson J., Adendorff R. The Use of Popular Science Articles in Teaching Scientific Literacy. *English for Specific Purposes*. 2004; 23(4):379-396. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.esp.2003.11.005
20. Luce P.A. A Computational Analysis of Uniqueness Points in Auditory Word Recognition. *Perception and Psychophysics*. 1986; 39(3):155-158. Available at: <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03212485> (accessed 01.03.2019). (In Eng.)

21. Savin H.B. Word-Frequency Effects and Errors in the Perception of Speech. *Journal of the Acoustic Society of America*. 1963; 35(2):200-206. (In Eng.) DOI: 10.1121/1.1918432
22. Bobrysheva I.B. [Cultural and Social Aspects of the Style of Educational and Cognitive Activity of Ethnic Groups of Students] [Electronic recourse]. *Analitika kulturologii* = Culturology Analytics. 2010; (1). Available at: http://analiculturolog.ru/journal/archive/item/274-article_35-7.html (accessed 01.03.2019). (In Russ.)
23. Zhao Y. Accounting Ethnopsychological Features of Chinese Students in the Nationally Oriented Tests in the Russian Language. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser.: Voprosy obrazovaniya: Yazyki i specialnost* = Bulletin of RUDN University. A Series of Educational Issues: Languages and Specialty. 2007; (1):113-115. (In Russ., abstract in Eng.)
24. Felder R.M., Brent R. Effective Teaching: A Workshop. Purdue University, February 28 March 1, 2017. Available at: <https://engineering.purdue.edu/Engr/AboutUs/Administration/AcademicAffairs/Resources/Teaching/effective-teaching.pdf> (accessed 01.03.2019). (In Eng.)

Submitted 16.12.2018; revised 18.02.2019; published online 28.06.2019.

About the authors:

Nina L. Fedotova, Professor of Chair of Russian as a Foreign Language and Teaching Methodology, Saint-Petersburg State University (7/9 University Embankment, St. Petersburg 199034, Russia), Dr.Sci. (Pedagogy), Associate Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3470-0262>**, **Scopus ID: 57205366101**, **Researcher ID: C-1277-2016**, n.fedotova@spbu.ru

Elena B. Solovyeva, Head of Chair of Theoretical Electrical Engineering, Saint Petersburg Electrotechnical University "LETI" (5 Prof. Popova St., St. Petersburg 197376, Russia), Dr.Sci. (Engineering), Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8204-6632>**, **Scopus ID: 14067850300**, **Researcher ID: S-9287-2018**, esoloveva@etu.ru

Victor B. Vtorov, Associate Professor of Chair of Automatic Control Systems, Saint Petersburg Electrotechnical University "LETI" (5 Prof. Popov St., St. Petersburg 197376, Russia), Ph.D. (Technical Sciences), Associate Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9929-0655>**, **Researcher ID: G-7388-2019**, victor_vtorov@mail.ru

Lyudmila G. Yun, Lecturer of Department of Russian Language and Literature, College of Foreign Languages and Literature, Fudan University (220 Handan St., Yangpu District, Shanghai 200433, China), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0650-9532>**, **Researcher ID: G-6730-2019**, lyun@mail.ru

Contribution of the authors:

Nina L. Fedotova – project administrator; formulation of the basic concept of research; preparation and revision of the text.

Elena B. Solovyeva – preparation of questionnaires; processing the results of the survey of teachers of special disciplines; editing the translation of the article into English.

Victor B. Vtorov – supervision of the study results; preparation of syllabi of the language of specialty; visualization of data in the text.

Lyudmila G. Yun – data collection; data analysis; writing the draft of the article; analysis and drawing the conclusions.

All authors have read and approved the final manuscript.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Chan S. The Chinese Learner – A Question of Style // *Education & Training*. 1999. Vol. 41, No. 6-7. Pp. 294–304. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ590760> (дата обращения: 01.03.2019).
2. Лю Цянь. Роль уроков устной русской речи в курсе русского языка как иностранного // *Наука и школа*. 2013. № 1. С. 81–83. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19030174> (дата обращения: 01.03.2019).
3. Studies or Leisure?: A Cross-Cultural Comparison of Taiwanese and Norwegian Engineering Students' Preferences for University Life / H.-L. Jian [et al.] // *International Journal of Engineering Education*. 2010. Vol. 26, No. 1. Pp. 227–235. URL: <https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/handle/10642/490> (дата обращения: 01.03.2019).



4. Toward Harmonious East–West Educational Partnerships: A Study of Cultural Differences between Taiwanese and Norwegian Engineering Students / H.-L. Jian [et al.] // *Asia Pacific Education Review*. 2010. Vol. 11, No. 4. Pp. 585–595. DOI: 10.1007/s12564-010-9114-0
5. Sandnes F. E., Huang Y.-P., Jian H.-L. Experiences of Teaching Engineering Students in Taiwan from a Western Perspective // *European Journal of Engineering Education*. 2006. Vol. 22, No. 5. Pp. 1013–1022. URL: https://www.ijee.ie/articles/Vol22-5/13_ijee1795.pdf (дата обращения: 01.03.2019).
6. Gieve S., Clark R. The Chinese Approach to Learning: Cultural Trait or Situated Response? The Case of a Self-Directed Learning Program // *System*. 2005. Vol. 33, Issue 2. Pp. 261–276. DOI: 10.1016/j.system.2004.09.015
7. Kennedy P. Learning Cultures and Learning Styles: Myth Understandings about Adult (Hong Kong) Chinese Learners // *International Journal of Lifelong Education*. 2002. Vol. 21, Issue 5. Pp. 430–445. DOI: 10.1080/02601370210156745
8. Юн Л. Г. Система упражнений для обучения китайских студентов инженерного профиля общему владению русским языком и языку специальности // *Самарский научный вестник*. 2019. Т. 8, № 1. С. 322–330. DOI: 10.24411/2309-4370-2019-11319
9. Люй Вэньхуа. Содержание и структура учебника русского языка как иностранного для филологических вузов Китая // *Аспирант и соискатель*. 2004. № 3 (22). С. 80–81.
10. Гуйчжи Д. Некоторые особенности обучения русскому языку в китайской аудитории в свете психолингвистики // *Русский язык за рубежом*. 2011. № 4 (227). С. 40–42. URL: <https://clck.ru/FUNip> (дата обращения: 01.03.2019).
11. Дай Хуэй. О преподавании русского языка в Китае: проблемы и перспективы // *Русский язык за рубежом*. Специальный выпуск. Русистика Китая. 2017. С. 8–10.
12. Мартынова М. А., Юн Л. Г. К поиску путей адаптации китайских студентов к российским условиям обучения в рамках совместных программ (лингвосоциокультурный аспект) // *Вестник Российского нового университета. Сер.: Человек в современном мире*. 2019. Вып. 1. С. 125–133. DOI: 10.25586/RNU.V925X.19.01.P.126
13. Felder R. M., Brent R. Teaching and Learning STEM: A Practical Guide, Sect. 3.6.4. San Francisco: Jossey-Bass; 2016. 336 p. URL: <https://www.wiley.com/en-us/Teaching+and+Learning+STEM%3A+A+Practical+Guide-p-9781118925812> (дата обращения: 01.03.2019).
14. Abuso F. A. Reforming Instructional Practices via Interactive Engagement, Deliberate Practice and Coaching in Professional Education Courses // *American Journal of Educational Research*. 2017. Vol. 5, No. 9. Pp. 959–964. DOI: 10.12691/education-5-9-5
15. Ellis Nick C. Frequency Effects in Language Processing. A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*. 2002. Vol. 24, Issue 2. Pp. 143–188. (In Eng.) DOI: 10.1017/S0272263102002024
16. Сяоя Ло. Методика обучения русскому языку в Китае (история и перспективы) // *Педагогическое обозрение*. 2015. Вып. 2 (8). С. 18–22. URL: https://npo.tspu.edu.ru/archive.html?year=2015&issue=2&article_id=5237 (дата обращения: 26.03.2019).
17. Вэй Чжан, Лазарева Е. В. Обучение русскому языку в Китае: опыт факультета русского языка Цзилиньского института иностранных языков Хуацяо // *Русский язык за рубежом*. 2012. № 6 (235). С. 108–114. URL: <https://clck.ru/FUJHm> (дата обращения: 26.03.2019).
18. Ibbotson M. Professional English in Use Engineering With Answers: Technical English for Professionals. Cambridge: Cambridge University Press; 2009. 144 p.
19. Parkinson J., Adendorff R. The Use of Popular Science Articles in Teaching Scientific Literacy // *English for Specific Purposes*. 2004. Vol. 23, Issue 4. Pp. 379–396. DOI: 10.1016/j.esp.2003.11.005
20. Luce P. A. A Computational Analysis of Uniqueness Points in Auditory Word Recognition // *Perception and Psychophysics*. 1986. Vol. 39, Issue 3. Pp. 155–158. URL: <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03212485> (дата обращения: 01.03.2019).
21. Savin H. B. Word-Frequency Effects and Errors in the Perception of Speech // *Journal of the Acoustic Society of America*. 1963. Vol. 35, Issue 2. Pp. 200–206. DOI: 10.1121/1.1918432
22. Бобрышева И. Б. Культурный и социальный аспекты стиля учебно-познавательной деятельности этногруппы учащихся [Электронный ресурс] // *Аналитика культурологии*. 2010. Вып. 1. URL: http://analiculturolog.ru/journal/archive/item/274-article_35-7.html (дата обращения: 01.03.2019).
23. Чжао Юйцзян. Учет этнопсихологических особенностей китайских учащихся в национально-ориентированных тестах по русскому языку // *Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность*. 2007. № 1. С. 113–115.

24. Felder R. M., Brent R. Effective Teaching: A Workshop. Purdue University, February 28–March 1, 2017. Available at: <https://engineering.purdue.edu/Engr/AboutUs/Administration/AcademicAffairs/Resources/Teaching/effective-teaching.pdf> (дата обращения: 01.03.2019).

Поступила 16.12.2018; принята к публикации 18.02.2019; опубликована онлайн 28.06.2019.

Об авторах:

Федотова Нина Леонидовна, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская набережная, д. 7/9), доктор педагогических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3470-0262>, **Scopus ID:** 57205366101, **Researcher ID:** C-1277-2016, n.fedotova@spbu.ru

Соловьева Елена Борисовна, заведующий кафедрой теоретической электротехники ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова (Ленина)» (197376, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Проф. Попова, д. 5), доктор технических наук, профессор, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8204-6632>, **Scopus ID:** 14067850300, **Researcher ID:** S-9287-2018, ebsoloveva@etu.ru

Второв Виктор Борисович, доцент кафедры систем автоматического управления ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова (Ленина)» (197376, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Проф. Попова, д. 5), кандидат технических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9929-0655>, **Researcher ID:** G-7388-2019, victor_vtorov@mail.ru

Юн Людмила Гиеновна, преподаватель кафедры русского языка и литературы Фуданьского университета (200433, Китай, г. Шанхай, ул. Ханьдани, д. 220), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0650-9532>, **Researcher ID:** G-6730-2019, lyun@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Федотова Нина Леонидовна – руководство проектом; формулирование концепции исследования; подготовка и редактирование текста.

Соловьева Елена Борисовна – подготовка анкет; обработка результатов опроса преподавателей-предметников; перевод статьи на английский язык.

Второв Виктор Борисович – проверка результатов исследования; подготовка учебных планов по языку специальности; визуализация данных в тексте.

Юн Людмила Гиеновна – сбор информации; анализ полученных данных; написание рабочего варианта статьи; анализ результатов и подведение итогов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



Applied Participatory Learning for Teaching Professional English to Students Majoring in Nuclear Disciplines in China

Fei Li^{a,b}, Liangquan Ge^{a,b*}, Jing Wang², Feng Liu³

^a Applied Nuclear Technology in Geosciences Key Laboratory of Sichuan Province, Chendu, China

^b Chengdu University of Technology, Chendu, China,
* 820500585@qq.com

³ Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia

Introduction. This article deals with design and development of participatory learning. Three different perspectives: literature review, students' feedback and teachers' feedback were analyzed. The relevance of this study is determined by the apparent improvement of students' proficiency of English, deeper knowledge about their profession and higher self-confidence in and after classes. The purpose of this article is to use participatory learning methods to build a new and more effective educational process for professional English teaching.

Materials and Methods. Our research implemented the principle of participatory learning to improve the students' communicative ability of English. Visual aids were applied to enrich teaching methods and open classroom setting was adopted to upgrade the learning atmosphere. Group learning mode was to cultivate students' ability of communication and cooperation. Theme-based teaching setting was carried out to encourage students' self-study ability, knowledge summary ability and creativity. Questionnaires, interview and peer observation were used. The objectives of the experiment were 50 third-year students majoring in radiation protection and nuclear safety at Chengdu University of Technology.

Results. Survey results reflect different aspects of students' perception of the new settings, encountered difficulties in learning and new challenges for teachers. The positive feedbacks to the experiment were received from peer teachers. It is found that students of PLA group were more active, better performed in courses, and had an average increase of 8.18 points (total 100 points) in exams.

Discussion and Conclusion. Our results and discussions lie in the smart connection between nuclear studies and English learning, and are based on varied qualitative research methods to verify the effectiveness of participatory learning. Through the analysis of the results, it can be seen that participatory learning has changed the traditional teaching mode to a certain extent and the nuclear major students were more effectively engaged in the professional English classes. It is, therefore, recommended to apply the research results to engineering related ESP practices at universities and colleges in China or in other culture.

Keywords: participatory learning, professional English learning, qualitative evaluation, investigation method, nuclear major

Funding: This work was funded by the Opening Fund of Provincial Key Lab of Applied Nuclear Techniques in Geosciences (No. gznzds 2018005) and Scientific Researching Fund of CDUT (No. 10900-KYQD-06788).

For citation: Li Fei, Ge Liangquan, Wang Jing, Liu Feng. Applied Participatory Learning for Teaching Professional English to Students Majoring in Nuclear Disciplines in China. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2019; 23(2):182-195. DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.182-195

© Li Fei, Ge Liangquan, Wang Jing, Liu Feng, 2019



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.



Прикладное интерактивное обучение профессиональному английскому языку студентов по специальности «Радиационная защита и ядерная безопасность» в Китае

Фэй Ли^{1,2}, Лянцюань Гэ^{1,2*}, Цзин Ван², Фэн Лю³

¹ Главная лаборатория провинции Сычуань по прикладным ядерным технологиям в геологических науках, г. Ченду, Китай²

² Чэндуский технологический университет, г. Ченду, Китай,

* 820500585@qq.com

³ ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова», г. Архангельск, Россия

Введение. Статья посвящена моделированию и разработке методов интерактивного обучения. Актуальность данного исследования состоит в улучшении владения английским языком у студентов, углублении знаний о профессии и повышении уверенности в себе в ходе учебного процесса. Цель статьи – описание создания нового и более эффективного процесса обучения профессиональному английскому языку.

Материалы и методы. В исследовании был использован принцип интерактивного обучения для улучшения у обучающихся способности к общению на английском языке. С целью обогащения дидактических методов были применены визуальные средства обучения, для улучшения учебной атмосферы использовалась открытая установка аудитории. Форма группового обучения применялась с целью развития у студентов способности к общению и совместной работе. Тематический подход к обучению – для поддержки навыков обучающихся к самостоятельной работе и к обобщению знаний, а также для поощрения их творческих способностей. Также были проведены анкетирование, интервью и наблюдение за сверстниками. Участниками эксперимента были 50 студентов III курса, изучающие радиационную защиту и ядерную безопасность в Чэндуском технологическом университете.

Результаты исследования. Результаты опроса отражают различные аспекты восприятия студентами новых установок и трудности, с которыми они сталкиваются в обучении, и новые задачи преподавателей. По итогам проведенного исследования обнаружено, что студенты группы PLA были более активными, лучше выступали на занятиях и показали среднее увеличение балла на 8,18 (всего 100) на экзаменах. Также была выявлена интеллектуальная связь между ядерной специальностью и изучением английского языка. Результаты основаны на разнообразных качественных методах исследования с целью проверки эффективности интерактивного обучения.

Обсуждение и заключение. Данная статья будет полезна для более эффективного изучения английского языка студентами инженерных специальностей в университетах и колледжах Китая и других странах.

Ключевые слова: интерактивное обучение, профессиональное обучение английскому языку, качественная оценка, метод исследования, радиационная защита и ядерная безопасность

Финансирование: данная работа была поддержана Открытым фондом провинциальной главной лаборатории по прикладным ядерным технологиям в геологических науках (№ gnzds 2018005) и Фондом научных исследований CDUT (№ 10900-KYQD-06788).

Для цитирования: Прикладное интерактивное обучение профессиональному английскому языку студентов по специальности «Радиационная защита и ядерная безопасность» в Китае / Фэй Ли [и др.] // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 2. С. 182–195. DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.182-195

Introduction

As one of the most effective means of communication, language can quickly transfer key information in communication [1]. For students majored in nuclear

science, accurately and effectively understanding, while learning and researching the frontier topics, plays an important guiding role in their future development. Students' professional foreign language ability



determines the future development, as well as their international vision, self-learning ability and level of communication with practitioners from various countries [2; 3].

Professional foreign language teaching is generally based on certain foreign language knowledge of students including professional lexis for teaching grammatical analysis in sentences and writing skills¹. This kind of method has formed a relatively solidified process, and the students are often meager in oral communication, speech expression, self-learning and other aspects.

The design of participatory learning is a key issue in this research. There is a question: What's the most important way to arouse students' learning enthusiasm, participation and autonomy? At present in the teaching of foreign languages for nuclear majors, the general idea is to select appropriate teaching materials for the main lecture. Teachers teach theory in class, mainly by teaching words, phrases, sentence translations, short text expressions and other methods similar to ordinary foreign language teaching. These methods make students passively accept knowledge. Viewing the core of these teaching methods, this kind of teaching process is only to change common words into professional words. Students cannot learn what they need to master in the professional foreign language teaching in the conventional way. As for professional foreign languages, the key point is to communicate accurately and thoroughly on the level of professional technology. Compared with ordinary foreign language learning, professional foreign language teaching has apparent differences in the characteristics and needs of students' learning. In short, teaching methods should be more consistent with each other [4; 5].

Participatory learning, also known as Participatory Learning and Action (PLA), is

a kind of qualitative evaluation and investigation method emphasizing both theory and practice [6]. It is a series of new qualitative evaluation methods. In an equal, open and interactive process by using simple models, it can help teachers more directly, deeply, accurately and objectively understand characteristics and needs of students, and learn from students and with students [7].

Literature Review

A. Terapinyo believes participatory learning means that attention should be paid to the interaction between teachers and students in the learning process². Teachers provide learning opportunities, atmosphere, environment and knowledge sources to facilitate learning [8].

W. Boonmun expressed the idea that participatory learning was a kind of teaching method, according to which learning activities should have been organized by teachers and learners to create knowledge and achieve the goal of teaching plans and curriculum³. Two groups of communication programs were designed to explore the effect of participatory learning before and after the experiment. The results showed that participatory learning contributes to the development of knowledge, emotion and intelligence. James P. Terry realized PLA itself is a process, not necessarily a guiding method, with the purpose of providing clear answers [9]. Its foundation lies in the complementary fields of action learning, action research and action science [10]. Ronald R. Yager considered participatory learning provides a learning mode, emphasizing the universal role of known things in the learning process [11]. He believes that participatory learning mode can be divided into at least two. One way is to establish a learning algorithm, such as learning algorithms in data mining. The second mode is to build an intelligent agent

¹ Planas J., Montoriol M. Spanish Background Report on "Improving Teaching and Learning for Adults with basic Skill Needs". Paris, France: OECD; 2006.

² Terapinyo A. Youth Participatory Learning Regarding Waste Separation and Recycling in College: A Case Study of Samutsongkhram Technical College. Mahidol University; 2004. Available at: <http://mulinet11.li.mahidol.ac.th/thesis/2547/cd364/4436196.pdf> (accessed 18.02.2019).

³ Boonmun W. Effects of Participatory Learning Program on Sexual Communication Between Fathers and Adolescent Sons. Mahidol University; 2007.

framework [12]. Chen-Chung Liu gave his idea that the creative nature of participatory learning activities is manifested in students' participation in making study plans [13]. Participatory learning activities allow students to have the space to decide the pace of their own story creation, including timetables of story creation activities or art works.

Agbulaul and Idu conducted a study entitled "The Impact of Participatory and Expository Approaches on Learning Agricultural Science in Senior Secondary Schools in Benue State" [14]. The study used pre-test and post-test design to evaluate the effects of participatory and illustrative teaching methods. A stratified sampling method was used to a sample of fifty students. Psychometric evaluation items were used in pretest and posttest stages. Test statistics were used to further analyze the average gain of pretest and posttest, and it was found that the participatory method was more effective than the explanatory method. Audrey Prost did a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials conducted in Bangladesh, India, Malawi and Nepal [15]. The research also assessed the impact on female groups using participatory learning and methodologies to determine the level of maternal mortality, prenatal mortality and stillbirth [16]. Latha conducted a research entitled "Activity based teaching to promote participatory learning" [17]. This study proposed an activity-based approach to facilitating participatory learning using simple activities and informal teaching models.

B. Missingham applied participatory learning to his postgraduate classes [18]. Participatory learning, he believed, aims to achieve a deliberative democracy in the classroom. Participatory learning and actions provide educators a "toolbox" for various educational and training contexts. G. Marzano briefly introduced the experience of social learning and computer-supported cooperative learning, which was carried out in a complex experiment on low literacy adult learners of online participatory learning [19]. Their main project objective was to study the advantages

and disadvantages of online informal adult education. Omollo, Nyakrura and Mbala-mula studied the application of participatory teaching method in Tanzania normal universities [20]. The purpose of this study was to explore the application of participatory teaching method in Normal University teaching, in order to understand whether teachers would use participatory teaching method in the classroom to improve the teaching and learning between students.

Nádia Salgado Pereira found out that college students and adolescents who participated in the study may increase their response to intervention [21]. He used participatory research to understand children and adolescents' experiences in nonviolent situations. C. K. Cini believed that participatory learning can be used in a variety of environments, including a range of different strategies for promoting individual learning at any age [22]. A questionnaire survey was conducted among 118 students from three colleges: male ($n = 58$) and female students ($n = 60$). In addition, this study also conducted unstructured interviews with professors ($n = 7$) to identify participatory learning strategies suitable for economics. Percentage analysis was used to interpret data. They had proved that participatory learning is a relevant way of learning economics because it provides learners with opportunities to interact, critically analyze, solve problems, apply economic problems to real world problems, and develop a good understanding of the economy. Learners were interested in taking part in learning activities instead of listening to monotonous lectures. The study also found that students showed a good attitude towards participating in classroom activities. Therefore, content and method play an important role in the overall development of individuals.

This paper is based on participatory learning methods and aims at the characteristics of professional foreign languages teaching strategy for nuclear majored students. Through open classroom settings, classroom activation, improvement of visual aids and participatory learning, with reference books and network resources,



students are trained in various dimensions. Meanwhile, an evaluation mechanism is established to evaluate and examine teaching quality in each step of the process. The progress and acceptability of students are improved in real time. In the whole teaching process, participatory learning is the focus.

Materials and Methods

The experiment settings and materials. All the participants were third-year students majoring in radiation protection and nuclear safety of Chengdu University of Technology (CDUT), with a total number of 50. Students were divided into 2 natural classes. The average age of the participants was 21 years old with an English level of B1-B2, the male-female ratio was 21:4 (reference group) and 25:0 (PLA group) respectively. The course was named “professional foreign language”, and the class lasted 32 periods (4 periods per week, 8 weeks in total). The final exam was arranged one week after the end of the course.

The assessment method was divided into two categories, namely examination paper (70 %) and presentation (30 %).

The examination paper was divided into four categories with total points of 100. 10 single-choice were selected, 2 points for each. 5 Chinese-English translation and 5 points for each, 5 term-interpretation and 5 points for each question, and 2 writings with 20 points and 10 points respectively.

The topic of presentation was randomly selected. Teachers would grade students according to their research level, logical structure and language expression.

The final point of students was calculated by the formula below.

$$P_f = P_e \times 0.7 + P_p \times 0.3 \quad (1)$$

Where P_f states the final points, P_e states the points of exam, while P_p states the points of presentation.

PLA. In the teaching of specialized foreign languages, the PLA methods can be used, such as group discussions, free enumeration and sorting, visual technology, analysis technology and role playing. In order to ensure effective teaching and

enhance the interaction and trust between students, attention should be paid to adopting more skills and strategic methods when using these methods.

1. Group discussion is one of the most common PLA teaching methods and the core of PLA method. Other methods cannot be applied without group discussion. At the beginning of the discussion, introduce the topic to the group members, and then let the students express their views on the topic. It is a process where students sit together to talk and exchange views. Teachers can also ask questions about these views and discuss them further. In group discussions, teachers should have a keen mind, good coordination, organization and contingency skills, and be good at listening and asking leading questions.

2. Role-playing is a simulation or demonstration, usually by two or three volunteers for other students to reproduce a real scene. A role play can be long or short, it can be a short sketch of only one event, or it can deduce many questions about a subject. Role playing not only plays the role of performers, but also dramatically reproduces various roles for observers. The purpose is to let students “experience” a situation, concept or viewpoint by performing in front of other students or observing other students’ performance. This method is very interesting and easy to establish friendship with students and increase students’ confidence in learning. Not only does it provide an opportunity to understand the opinions of others, but it also creates an opportunity to explore sensitive topics that arise in the performance. For example, in the foreign language teaching of nuclear majors, students can play the role of purchasing nuclear materials. During the performance, students will use a large number of the foreign languages they have learned and put forward different purchasing opinions according to the characteristics of nuclear materials.

3. Case analysis, also known as case study, is to introduce students to a real or hypothetical situation (e.g. in the form of oral narrative, film, writing, etc.) so that students can discuss or possibly solve certain problems in this situation. It can be done either by individuals or by teams, but

it is generally considered better to do case studies in groups. In this way participants can learn from each other. Design cases must be careful and have clear goals in mind. The case should be brief, and sufficient background information must be provided. Take a nuclear waste pollution as an example: teacher puts forward that if there would be a nuclear waste leaking out from a nuclear power station 20 kilometers from the university, what measures should the government take to prevent and control of nuclear waste pollution or how to dispose of nuclear waste? The group can analyze the actual cases, and then puts forward reasonable solutions.

In addition, PLA has the following advantages in the process of professional English teaching and plays an irreplaceable role:

1. PLA has no preconceived framework, but achieves teaching through a more open process. Participatory learning process allows teachers to fully absorb the views of students and makes students dominant. Chances for students to clarify and analyze their own concerns can encourage them to actively participate in the design and implementation of teaching.

2. PLA can ensure that the course content meets the needs of students, thus laying the foundation for ensuring students' support and cooperation after the beginning of teaching. There is a greater chance of success in terms of both teaching objectives and the sustainability of teaching.

Open classroom setup and classroom activation. Before beginning a course, different open classrooms should be selected according to the number of students, English proficiency (referring to students' English ability), professional performance, personality and other aspects. The team should also be coordinated. Different from traditional classroom settings, the layout of the desks and the active areas of participatory learning need to be planned in advance.

Activating the classroom and breaking the traditional "freezing point" are the most important prerequisite for the smooth progress of participatory learning. Teachers need to get rid of students' strangeness to the new teaching mode and their inadaptability

to the new environment in a limited time, so that students can participate in the new teaching process as quickly as possible.

Visual aids. For today's teaching habits most teachers prefer to use slides and blackboards. This kind of teaching aids is more suitable for traditional teaching and reproductive teaching. It possesses good practical value and drawbacks. For example, blackboard writing more or less will delay the time of classroom teaching, and the use of slides will reduce students' sense of participation and interest in the classroom. Teachers' ideas can be reflected by slides, but students' ideas may not be easily accepted and understood. Therefore, we develop some new visual teaching aids, such as colored cards, hanging paper, according to different needs. Flexible use of different teaching aids can bring a lot of room for class improvement.

Other methods. In professional English learning books and internet resources are indispensable extracurricular references. In the teaching process students are encouraged to use them to inquire in-depth study. According to different teaching themes, students can be allowed to consult relevant information after class. At the same time, teachers can share some foreign forums and technical theme websites to expand students' international vision.

Curriculum evaluation refers to the examination of objectives of the curriculum, the formulation and implementation of the educational objectives and the degree of realization, in order to determine the effectiveness of curriculum design and make decisions to improve the curriculum. The way of curriculum evaluation is varied. It can be either quantitative or qualitative. Educational testing or measurement is only one of them, and does not represent the whole curriculum evaluation. The object of curriculum evaluation covers a wide range of subjects, including the curriculum plan itself, teachers, students, schools involved in curriculum implementation, as well as the results of curriculum activities, that is, the development of students and teachers. Figure 1 shows the whole process of participatory learning.

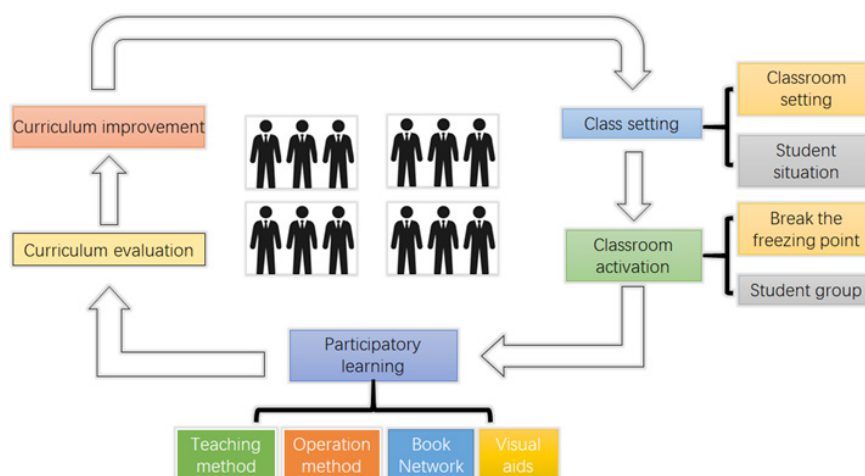


Fig. 1. Graphical representation of participatory learning process

Evaluation methods. Questionnaires.

Questionnaires are printed in the form of questions that systematically record the contents of the survey. Designing questionnaires is the key to inquiring the investigation. Perfect questionnaires must have two functions, that is, they can convey the question to the person being asked and make the person comfort to answer [23]. To accomplish these two functions, the questionnaire design should follow certain principles and procedures, and use certain skills. In the survey nine straightforward questions were used to test the teaching results of participatory learning.

Interview. Kvale said interview is one of the effective ways to collect qualitative information⁴. In the process of face-to-face interviews, interviewers can clearly and intuitively feel the difficulties and thoughts of students, in order to better improve teaching methods. Because many problems are unexpected from teacher's point of view, only after the real understanding of students' adaptability, they can promote their teaching process.

Peer observation. Kate Thomson proposed that peer observation and peer review of teaching are much lauded in academic and educational development circles [24]. Peer observation in the teaching process provides an opportunity for observers

to improve the quality of teaching practice [25]. It communicates good teaching practice experience among colleagues by sharing ideas about teaching practice and supporting each other's development of teaching skills [26].

Results and Discussion

Questionnaires' results. In order to reflect students' feelings about classroom settings more intuitively, a questionnaire is used. Nine simple and straightforward questions are used to summarize students' attitudes towards participatory classroom learning. The results are showed in figure 2 and the detail discussion is as follow.

Question 1: *Discussions conducted in the class under the guidance of the teachers are effective.* Sixty percent of the students strongly agree with this statement. Thirty-six percent agreed. It is proved that students' class discussion is very effective under the guidance of teachers.

Question 2: *In the participatory learning mode, the degree of knowledge acquisition and knowledge acquisition has been significantly improved.* Sixty percent of the students strongly agree with this statement. Thirty-two percent agreed. Eight percent of the students are not sure or disagree.

Question 3: *Peer group helps to improve learning of English.* It is worth noting

⁴ Kvale S. Interviews an Introduction to Qualitative Research Interviewing. Sage Publications; 1996.

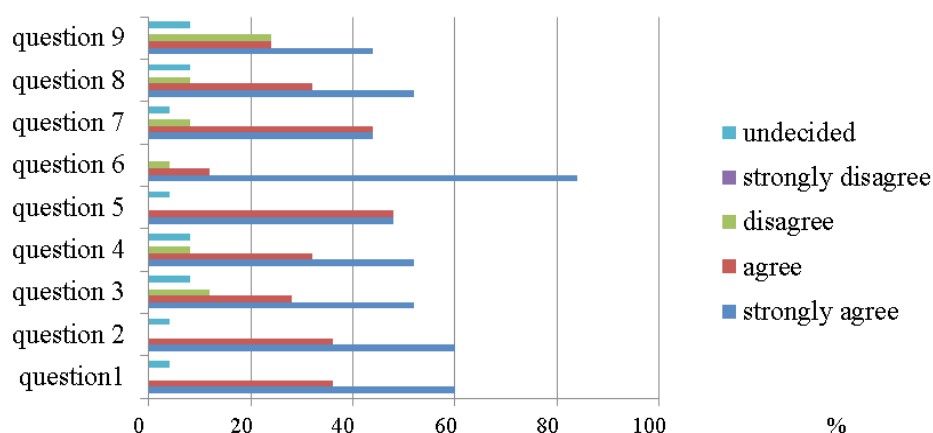


Fig. 2. Students' intention distribution in questionnaires

that twenty percent of the students disagree or fail to confirm this sentence. This result shows that although the form of grouping is effective, it needs improvement.

Question 4: *Visual aids bring great room for classroom improvement.* Ninety-two percent of the students agree with this sentence. Teachers have developed some new visual teaching aids according to different needs. The results show that they can bring a lot of room for improvement in class teaching.

Question 5: *Develops broadmindedness through participatory activities.* Almost everyone agrees with this statement. It proves that participatory learning can not only change students' learning ability, but also improve their other qualities.

Question 6: *Change the monotonicity of learning English before, and take the initiative to participate in the classroom.* Ninety-six percent of the students think it is correct. For the current students, interest and sense of responsibility can greatly endow students with the "loyalty" of the current curriculum, and let students have the mentality of masters to learn. They also can greatly improve the acceptance of curriculum knowledge.

Question 7: *Become braver in speaking English after class.* Eighty-eight percent of students are more daring to express after learning. Students' "dumb English" and "difficult to speak" situation have been improved.

Question 8: *Participatory learning can closely associate English with its nuclear specialty.* Only eight percent students hold a negative attitude towards this remark. In view of the nuclear specialized English, we should plan different and independent curriculum tasks, so that students have a good autonomy in learning, and further can grasp the knowledge they have learned.

Question 9: *Curriculum and school resources are fully utilized.* Twenty-four percent of students believe that school resources are not well utilized. Students can check the relevant information after class. At the same time, teacher can share some foreign forums and technical theme websites to expand students' international vision.

Interview's results. During the interview, we raised three identical questions to each student. The first question is what projects are considered difficult in the PLA curriculum. Nearly 85 % of the students thought role-playing was more difficult, while 60 % and 55 % thought group discussion and case analysis were more challenging (see figure 3). The difficulties of students' role-playing in participatory learning are mainly revealed by data collected through interviews. Most students still feel shy and uncomfortable when they perform in front of others. Teachers can step by step choose performance segments, so that students can gradually adapt to the form of role performance. In group

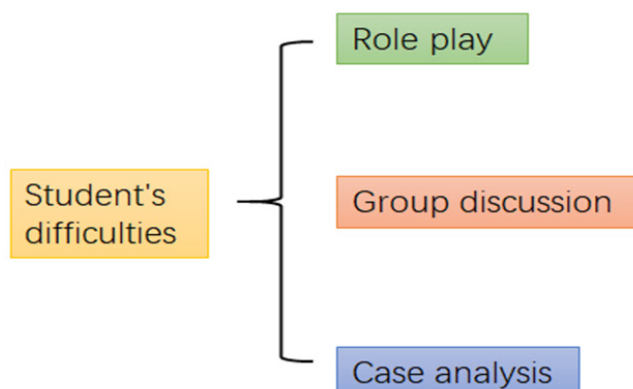


Fig. 3. Student's difficulties demo

discussions, the difficulty is that students are confused about how to better emerge into discussions and express their views on the topics. In our mind, to let students quickly and succinctly find what they want to express can become the future research direction. In another case analysis, when a teacher introduces a real or hypothetical scenario, students try to stand on their own point of view. Each student's thought is different and has different mainstream ideas. Therefore, students cannot be well integrated into the classroom.

The second question is whether to agree that participating in all kinds of participatory activities can help to cultivate self-study ability. 92 % of the students agree with this view.

The third question is whether participatory learning can help itself to change some traditional habits. Ninety percent of the students thought it had been changed. It should be noted that some of the traditional habits here are incorrect, which usually cause English learning to be slowed or motivation be decreased. But at the same time, nearly 90 % of the students' reactions have changed their habits. Some changes will decrease slightly after a period of time. In conclusion, it can be concluded that participatory learning has changed students' traditional learning habits and improved students' English ability, but more efforts are needed in the aspect of continuous improvement.

Peer observation's results. During the whole teaching process, five teachers from

different majors were invited to observe and discuss after class (see table 1). Table 1 illustrates the basic information of the five teachers, the main problems they were observing in the class and the corresponding suggestions for the problems. Observation and discussion focused on two aspects. The first aspect is for teachers about which parts of the curriculum are more difficult and corresponding suggestions to each part. Four of the teachers agreed that the main challenges were resource utilization, visual aids and freezing point breakthroughs (see figure 4). The range of resource utilization is very wide. Teachers need to quickly select effective resources for the class. After observing and discussing the following methods, it will be adopted in the utilization of books and network resources: setting a theme for each group, letting students make PPT and completing literature review and reporting. It is useful to encourage each group or groups to determine topics regarding their interest, download relevant English literature from the campus digital library, read the English literature and take the initiative to email the authors, exchange and discuss with each other. Visual aids require teachers to stand at the student's point of view and help students understand. According to different needs, flexible use of different teaching aids and forms of presentation is demanded. Besides, ideas must be meticulous and comprehensive. The breakthrough of freezing point requires teachers to eliminate students' strangeness

Table 1. The basic information of participating teachers in peer, problems they were observing and correspondent suggestions

Name	Post	Research direction	Observation focus	Targeting problems	Recommendation / Remark
Jiao Luo	Lecturer	Professional English	Students' English Applying Ability	Is participatory teaching effective in improving English proficiency?	Affirmative attitude
Peiyan Luo	Lecturer	Nuclear physics	Utilization of Resources for Classroom Effectiveness	What specific methods should be adopted in the utilization of resources, concerning students' understanding of professional knowledge?	To set up English topics for nuclear majors and discuss about materials in groups
Qingxian Zhang	Professor	Radiation protection	Freezing point break-through classroom effect	What methods should be taken for freezing point?	To refer to English level for grouping
Guangxi Wang	Associate Professor	Nuclear engineering	The part of the class is relatively challenging for the teacher	What are the details that teachers need to improve in the participatory teaching process?	The main challenges are resource utilization, visual aids and freezing point breakthroughs
Li Jiang	Lecturer	Visual arts	Innovative effects of visual teaching aids	Whether the method of creating and using visual aids is reasonable or not	To think carefully and comprehensively and boldly adopt new materials

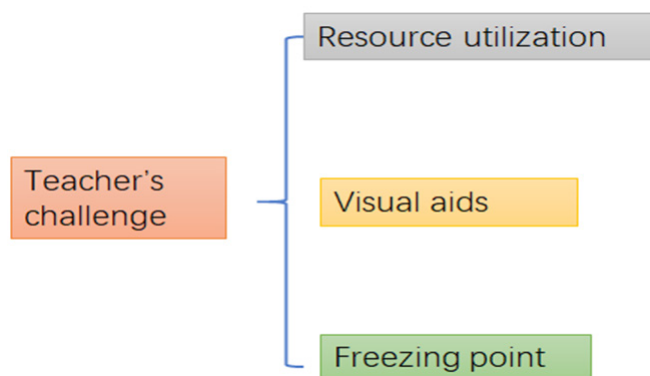


Fig. 4. Teacher's challenge demo

to the new teaching mode and their inadaptability to the new environment in a limited time, so that students can participate in the new teaching process as quickly as possible. After observing and discussing, the method to be adopted is to divide students into groups in different ways according to different types of students. If the students

have the same level, they are randomly divided into groups. Through different selection conditions, the students are paired into one group, and several groups are grouped into one group. If the level of students is uneven, teachers should actively group, taking the large group level as the grouping criterion. These groups have

a good incentive effect on students' learning mechanism, enhance students' sense of collectivity and responsibility, and have a good role in promoting teaching.

The second aspect is to combine the traditional teaching method with the participatory learning method, so that students can learn more. Five teachers expressed positive attitude. It is believed that participatory learning classroom has a positive impact on students' enthusiasm, classroom effect and learning habits.

Student's improvements. In an exam points from the reference group and PLA group were collected (see figure 5) and the detailed analysis is as the following.

The single-choice mainly focuses on word comprehension and grammar. The gain average point of reference group is 11.80, while in PLA group is 16.24, increased by 4.44 points, scoring average increased by 22.2 %.

The translation test examined the ability to flexibly switch between Chinese and English. The obtained average point in reference group is 33.55, while in PLA group is 37.25. The average point has been improved by 3.7, and the point rate has been increased by 9.24 %.

The terminology explanatory part of the exam is to test students' understanding of knowledge and expression ability of language. The average point in reference group is 7.87, while in PLA group is 8.45. The point rate has been increased by 5.81 %.

Writing examines language expression and comprehensive capability. The average point in reference group is 20.98, while in PLA group is 21.84 showing 0.86 point increased. The point rate has grown by 2.86 %.

The pass rate of the examination papers has increased from 95 % to 100 %, with an average increase of 5 points. The significant increase in overall performance reflects the effectiveness of participatory learning.

Conclusion and Suggestions

Through the analysis of the results and the investigation of students, it can be seen that participatory learning has changed the traditional teaching mode to a certain extent, so that students can better participate in the classroom. After actively participating in the classroom, students can better apply their knowledge to practice. Team discussion, role playing and

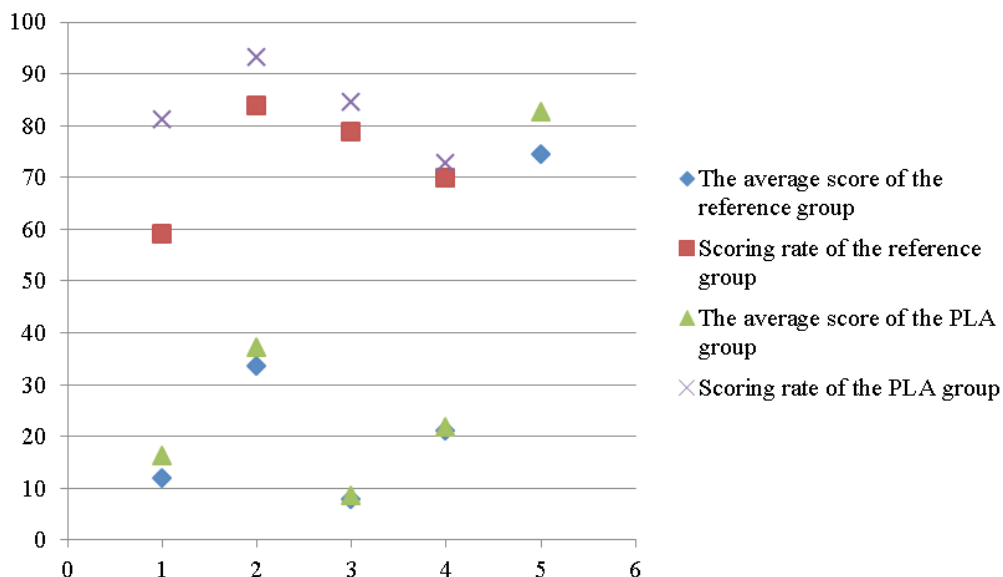


Fig. 5. Comparison of student achievement changes in the two groups

other teaching methods break limitations of individual learning, so that students can continuously improve themselves while completing tasks. Moreover, the connection between nuclear majors and English is tight, which breaks the viewpoint that English is not related to students majored in engineering. The bold innovation of

teaching aids, establishment of the classroom, active atmosphere and expanded content. Participatory learning enables college students to get rid of the inherent learning mode. As a result, they can rely on themselves to improve their professional English expression ability and become more self-confident.

REFERENCES

1. Villar R. The Importance of Language. *Journal of Hip Preservation Surgery*. 2018; 5(1):1-2. (In Eng.) DOI: 10.1093/jhps/hny002
2. Sidorenko T.V., Zamyatina O.M. Professional Competences of IT-students and their Development in Teaching Foreign Language. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* = Tomsk State University Bulletin. 2013; (68):141-147. Available at: http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal_page=archive&id=881&article_id=1145 (accessed 18.02.2019). (In Russ.)
3. Ghaye T., Melander-Wikman A., Kisare M., Chambers P., Bergmark U., Kostenius C., Lillyman S. Participatory and Appreciative Action and Reflection (PAAR) – Democratizing Reflective Practices. *Reflective Practice*. 2008; 9(4):361-397. (In Eng.) DOI: 10.1080/14623940802475827
4. Palladino P., Ferrari M. Phonological Sensitivity and Memory in Children with a Foreign Language Learning Difficulty. *Memory*. 2008; 16(6):604-25. (In Eng.) DOI: 10.1080/09658210802083072
5. Ronald R. Yager. Participatory Learning with Granular Observations. *IEEE Transactions on Fuzzy Systems*. 2009; 17(1):1-13. (In Eng.) DOI: 10.1109/TFUZZ.2008.2005690
6. Palladino P., Ferrari M. Phonological Sensitivity and Memory in Children With a Foreign Language Learning Difficulty. *Memory*. 2008; 16(6):604-25. (In Eng.) DOI: 10.1080/09658210802083072
7. Missingham B. Participatory Learning and Popular Education Strategies for Water Education. *Journal of Contemporary Water Research & Education*. 2014; 150(1):34-40. (In Eng.) DOI: 10.1111/j.1936-704X.2013.03133.x
8. Botelho M. The Use of Group Participation and an Enquiry-based Study Guide with Computer Assisted Learning. *European Journal of Dental Education*. 2001; 5(3):109-12. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11520333> (accessed 18.02.2019). (In Eng.)
9. Terry J.P., Khatri K. People, Pigs and Pollution – Experiences with PLA Methodology to Identify Problems of Pig-Waste Management at the Village Level in Fiji. *Journal of Cleaner Production*. 2009; 17(16):1393-1400. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.jclepro.2009.06.001
10. Marzano G., Ochoa-Siguencia L. Challenges of Web-Based Participatory Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2017; 2:458-467. (In Eng.) DOI: 10.17770/sie2017vol2.2395
11. Yager R.R. Participatory Learning with Granular Observations. *IEEE Transactions on Fuzzy Systems*. 2009; 17(1):1-13. (In Eng.) DOI: 10.1109/TFUZZ.2008.2005690
12. Omollo A., Nyakrura B., Mbalamula Y. Application of Participatory Teaching and Learning Approach in Teacher Training Colleges in Tanzania. *Journal of Scientific Research and Reports. Sciencedomain International*. 2017; 16(6):1-10. (In Eng.) DOI: 10.9734/JSRR/2017/34417
13. Chen-Chung Liu, Wei-Chen Chen, Hung-Ming Lin, Yun-Yin Huang. A Remix-Oriented Approach to Promoting Student Engagement in a Long-Term Participatory Learning Program. *Computers & Education*. 2017; 110:1-15. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.compedu.2017.03.002
14. Agbulu O.N., Idu E.E. The Impact of Participatory and Expository Approaches on Learning of Agricultural Science in Senior Secondary Schools in Benue State. *Journal of Social Sciences*. 2018; 16(3): 245-249. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.554.2966&rep=rep1&type=pdf> (accessed 18.02.2019). (In Eng.)
15. Kvale S. Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks: SAGE Publications; 1996. Available at: <https://is.muni.cz/publication/138966> (accessed 18.02.2019). (In Eng.)



16. Prost A., Colbourn T., Seward N., Azad K., et al. Women's Groups Practicing Participatory Learning and Action to Improve Maternal and Newborn Health in Low-Resource Settings: A Systematic Review and Meta-Analysis. *The Lancet*. 2013; 381(9879):1736-1746. (In Eng.) DOI: 10.1016/S0140-6736(13)60685-6
17. Latha E. Promoting Participatory Learning Through Activity-Based Teaching. *International Journal of Innovative Research and Development*. 2013; 2(10):13-16. Available at: http://www.internationaljournal-corner.com/index.php/ijird_ojs/article/view/133924 (accessed 18.02.2019). (In Eng.)
18. Missingham B. Participatory Learning and Popular Education Strategies for Water Education. *Journal of Contemporary Water Research & Education*. 2013; (150):34-40. (In Eng.) DOI: 10.1111/j.1936-704X.2013.03133.x
19. Marzano G., Ochoa-Siguencia L. Challenges of Web-Based Participatory Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2017; II:458-467. (In Eng.) DOI: 10.17770/sie2017vol2.2395
20. Omollo A.D., Nyakura B., Saidi Mbalamula Y. Application of Participatory Teaching and Learning Approach in Teacher Training Colleges in Tanzania. *Journal of Scientific Research & Reports*. 2017; 16(6):1-10. (In Eng.) DOI: 10.9734/JSRR/2017/34417
21. Salgado Pereira N., Marques-Pinto A. Development of a Social and Emotional Learning Program Using Educational Dance: A Participatory Approach Aimed at Middle School Students. *Studies in Educational Evaluation*. 2018; 59:52-57. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.stueduc.2018.03.003
22. Cini C.K. A Study on the Attitude of Students Towards Participatory Learning at Graduate Level. *International Education and Research Journal*. 2018; 4(3):67-71. Available at: <http://ierj.in/journal/index.php/ierj/article/view/1625/1544> (accessed 18.02.2019). (In Eng.)
23. Dorman P. Are the Modified "Simple Questions" a Valid and Reliable Measure of Health Related Quality of Life after Stroke? *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*. 2000; 69(4):487-493. (In Eng.) DOI: 10.1136/jnnp.69.4.487
24. Thomson K., Bell A., Hendry G. Higher Education Research & Development. *Informa UK (Taylor & Francis)*. 2015; 34(5):1060-1062. (In Eng.) DOI: 10.1080/07294360.2015.1034349
25. Hendry G.D., Bell A., Thomson K. Learning by Observing a Peer's Teaching Situation. *International Journal for Academic Development*. 2014; 19(4):318-329. (In Eng.) DOI: 10.1080/1360144X.2013.848806
26. Villar R. (Ricky). The Importance of English. *Journal of Hip Preservation Surgery*. 2018; 5(1):1-2. (In Eng.) DOI: 10.1093/jhps/hny002

Submitted 30.10.2018; revised 08.02.2019; published online 28.06.2019.

Поступила 30.10.2018; принята к публикации 08.02.2019; опубликована онлайн 28.06.2019.

About the authors:

Fei Li, Teacher in Chengdu University of Technology (1 East third road, Er Xian Qiao, Chenghua district, Chengdu, China), Researcher in Applied Nuclear Technology in Geosciences Key Laboratory of Sichuan Province, Dr.Sci. (Application of nuclear technology), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7652-0473>**, lifeimvp@sina.com

Liangquan Ge, Dean of College of Nuclear Technology and Automation Engineering, Chengdu University of Technology (1 East third road, Er Xian Qiao, Chenghua district, Chengdu, China), Vice director of Applied Nuclear Technology in Geosciences Key Laboratory of Sichuan Province, Doctoral Students Supervisor, Expert on Special Government Allowances of the State Council, Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9166-4616>**, 820500585@qq.com

Jing Wang, Undergraduate Student majoring in Radiation Protection and Nuclear Safety, Chengdu University of Technology (1 East third road, Er Xian Qiao, Chenghua district, Chengdu, China), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4828-1273>**, wj116633@163.com

Feng Liu, Post-graduate Student of Chair of Translation and Applied Linguistics, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov (17 Naberezhnaya Severnoy Dviny, Arkhangelsk 163002, Russia), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1497-0724>**, f.lyu@narfu.ru

Acknowledgement: Special gratitude to Professor Guoqiang Zeng and Professor Qingxian Zhang for their support, guidance and opinions. We are also thankful to all the participants in the experiment.

Contribution of the authors:

Fei Li – scientific management; performing the experiments.

Liangquan Ge – development of methodology; resources provision.

Jing Wang – data collection; data analysis; visualization.

Feng Liu – formal analysis; critical analysis; revision; Russian translation.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах:

Ли Фэй, преподаватель Чэндуского технологического университета (Китай, г. Чэнду, район Чэнхуа ЭрСянЦяо, ул. Восточная, д. 1), исследователь главной лаборатории провинции Сычуань по прикладным ядерным технологиям в геологических науках, доктор наук (применение ядерной технологии), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7652-0473>, lifeimvp@sina.com

Гэ Лянцюань, руководитель докторантов, декан колледжа ядерной технологии и автоматизации Чэндуского технологического университета (Китай, г. Чэнду, район Чэнхуа ЭрСянЦяо, ул. Восточная, д. 1), заместитель директора главной лаборатории провинции Сычуань по прикладным ядерным технологиям в геологических науках, эксперт Госсовета КНР по государственным пособиям, профессор, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9166-4616>, 820500585@qq.com

Ван Цзин, студент по специализации «Радиационная защита и ядерная безопасность» Чэндуского технологического университета (Китай, г. Чэнду, район Чэнхуа ЭрСянЦяо, ул. Восточная, д. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4828-1273>, wj116633@163.com

Лю Фэн, аспирант кафедры перевода и прикладной лингвистики ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова» (163002, Россия, г. Архангельск, набережная Северной Двины, д. 17), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1497-0724>, f.lyu@narfu.ru

Благодарности: авторы выражают особую благодарность профессорам Гоцяну Цзэну и Цинсяню Чжану за ценные замечания и рекомендации, а также всем участникам эксперимента.

Заявленный вклад авторов:

Ли Фэй – научное руководство; проведение экспериментов.

Гэ Лянцюань – разработка методологии; предоставление ресурсов.

Ван Цзин – сбор, анализ и визуализация данных.

Лю Фэн – формальный и критический анализ.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАНИЯ / MONITORING OF EDUCATION

УДК 378:005.584.1

DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.196-207



Development and Validation of a Scale to Measure the Motivation to Pursue a Graduate Course

D. Arango-Botero^{a}, S. Chalela^b, A. Valencia-Arias^a*

*^a Metropolitan Institute of Technology / Instituto Tecnológico Metropolitano,
Medellin, Colombia,*

** dianaarangob@itm.edu.co*

*^b Latin American Autonomous University /
Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellin, Colombia*

Introduction. The article considers some motivation factors related to pursue a graduate course. The authors analysed aspects related to learning, better economic and work conditions, better job opportunities, alternatives to grow professionally, among other elements. Our purpose was to develop and validate a motivation scale to pursue higher education studies.

Material and Methods. Self-administered questionnaires answered by senior students of undergraduate programs in our city Medellin (Colombia) and exploratory factor analyses were employed. The methodological basis of the study is the processing and analysis of interview materials and student surveys.

Results. In the first exploratory factor analysis ($n = 315$ registers), three of four factors were retained (eigenvalue equal or greater than 1.0): Economics, Employment and educational competitiveness, and Institutional promotion and support. The factor solution explained 62.62 % of the total variance. The second exploratory factor analysis ($n = 316$ registers) confirmed the extraction of the same factors with 64.041 % of the total variance explained by them.

Discussion and Conclusion. An individual's motivations depend not only on economic aspects or the work of higher education institutions but also on subjective elements associated with individual, social and cultural variables. For that reason, the motivation scale developed in our research will enable directors of institutions and universities that offer graduate programs to direct their promotional and advertising efforts to reach a greater number of people considering their expectations and needs.

Keywords: factor analysis, graduate course, higher education, motivation, psychometrics

For citation: Arango-Botero D., Chalela S., Valencia-Arias A. Development and Validation of a Scale to Measure the Motivation to Pursue a Graduate Course. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2019; 23(2):196-207. DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.196-207

© Arango-Botero D., Chalela S., Valencia-Arias A., 2019



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.



Разработка и проверка шкалы для измерения мотивации к последипломному обучению

Д. Аранго-Ботеро^{1*}, С. Чалела², А. Валенсия-Ариас¹

¹ Метрополитенский технологический институт,

г. Медельин, Колумбия,

* dianaarangob@itm.edu.co

² Автономный Латиноамериканский университет,

г. Медельин, Колумбия

Введение. В статье рассматриваются факторы, мотивирующие к постдипломному образованию. Авторы проанализировали аспекты, связанные с обучением, выгодными экономическими условиями и занятостью, подходящими возможностями трудоустройства, альтернативами для профессионального роста. Цель статьи – продемонстрировать разработанную мотивационную шкалу для продолжения обучения в высших учебных заведениях.

Материал и методы. Анкетирование было проведено среди студентов старших курсов, обучающихся по программам бакалавриата в г. Медельин. В качестве метода обработки данных был применен факторный анализ. Методологической основой исследования является обработка и анализ материалов интервью и опросов студентов. Для определения корреляции между переменными и правильности факторного анализа были применены критерий сферичности Бартлетта и критерий адекватности выборки Кайзера-Мейера-Олькина.

Результаты исследования. В результате первого аналитического факторного анализа ($n = 315$ регистров) были выделены три фактора (собственное значение, равное или превышающее 1,0): экономика, занятость и конкурентоспособность в сфере образования, институциональное поощрение и поддержка. Факторный анализ ($n = 316$ регистров) подтвердил извлечение тех же факторов с 64,041 % общей дисперсии.

Обсуждение и заключение. Мотивация человека зависит не только от экономических аспектов или деятельности высших учебных заведений, но также от субъективных элементов, связанных с индивидуальными, социальными и культурными переменными. По этой причине разработанная нами шкала мотивации позволит руководителям вузов фокусировать свои усилия по продвижению продолжения образования для охвата большего количества людей.

Ключевые слова: факторный анализ, последипломное образование, высшее образование, мотивация, психометрика

Для цитирования: Аранго-Ботеро Д., Чалела С., Валенсия-Ариас А. Разработка и проверка шкалы для измерения мотивации к последипломному обучению // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 2. С. 196–207. DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.196-207

Introduction

The last 20 years of the 20th century saw significant challenges across the Latin America, not only in terms of economic growth but also those of human development. One of those challenges is associated with the improvement of the productivity of organizations and, therefore, the competitiveness of countries. As a result, the related educational, scientific, technological and innovation processes certainly play a central role. Current globalized societies demand a more qualified workforce; hence education has taken a more prominent place in the political agenda in several Latin American countries [1].

For that reason, in the '80s and '90s there was a rapid expansion of the educa-

tion offered in the region and new higher education institutions were born, especially in the private sector. Besides, the number of students grew noticeably, mainly in master's programs in countries like Brazil, Chile, Argentina and Colombia [2].

The study of current educational phenomena is not an exclusive task of education professionals; such processes are also investigated by other fields, such as psychology. Advances in psychology have enabled to holistically study the phenomena of education sciences [3], such as the factors that motivate students to continue or abandon education processes.

This research posed a new set of questions regarding graduate courses that matter to education professionals as strategic

allies of education systems. Their answers will enable directors of institutions and universities that offer this type of programs to direct their promotional and advertising efforts to reach a greater number of people considering their expectations and needs. Besides, it depicts a clearer outlook of the complexity that it implies for professionals of social sciences, particularly psychology, to understand individuals' mental dimension and, as a result, analyse their behaviour patterns. This argument is supported by the ideas of Vinet and Rdz, who describe the challenge this social science discipline faces to contribute to the thorough measurement of several constructs of interest in this field [4]. Particularly, psychometrics plays a key role in the creation of instruments that ensure a better performance of professionals in this field [5].

According to the issues mentioned above, this research sheds light on several educational facts, like the motivating factors to continue with professional-level education. First, some researches are presented in the literature review section. Later, material and methods are described. Then, the main results are presented, where three of four of the constructs are supported by the data. Finally, the discussion and conclusions section is described.

Literature Review

Regarding higher education, Zahran found different factors that motivate professional nurses to pursue graduate courses [6]. Among them are the acquisition of new knowledge and skills, professional growth, access to jobs that provide better conditions and benefits, as well as staying up-to-date in the field. Likewise, Sánchez et al. maintain that a decisive factor is the development of skills that result in better job opportunities [7]. In turn, Baneviciute and Kudinoviene highlight the interest of people in pursuing this type of advanced studies because, if they are better qualified to fulfil their duty, they can be promoted higher in their workplace [8].

Similarly, Donaldson and McNicholas suggest that people enter graduate programs related to their occupations in order to gain

a theoretical perspective and the necessary knowledge to carry out their functions more efficiently [9]. Furthermore, they stress personal satisfaction as one of the main motivating factors to pursue graduate studies after a bachelor's degree.

There are additional motivations related to acquiring knowledge and skills to satisfy the growing demands of their profession and ultimately be able to meet the specific needs of their industrial sector or type of customers. Social aspirations may also be the main motivating factor for some students [10]. However, other aspects such as self-realization, professional development or meeting an academic requirement are considered in the decision making [11]. Additionally, such arguments have become more relevant in the current context, where knowledge transfer among universities and corporate structures occurs during students' course of studies as well as after graduation [12].

As a result, one of the alternatives psychology has used to make this type of measurements are psychometric tests based on statistical models. They have enabled to develop a whole new research field for the professional practice, are focused on evaluation processes and produce better aids for the psychological practice. Furthermore, there is a growing interest in such tools due to the existing social demand for the design and implementation of this type of tests [13–15].

Consequently, the available literature contains several models, in which psychometrics and its tools play a key role, that have been proposed to determine the factors that motivate the decision to pursue graduate courses. For instance, Donaldson and McNicholas hold that, since it is impossible to interact with the product before experiencing the purchase, it is important to define a mechanism based on students' interests to orient the decision-making process [9].

Another representative model was developed by Sánchez et al. [7]. They administered 716 questionnaires to senior students in undergraduate programs in social fields and humanities to identify

a series of factors that motivated them to enrol in graduate programs. Besides such identification, they managed to define three groups of people according to their motivations to pursue graduate studies. Group 1 was characterized by the motivation of receiving higher economic retributions and being professionally successful at the end of their studies. Group 2 was motivated by the contribution this type of higher education offers to them. Finally, Group 3 was strongly influenced by environmental factors (family, classmates and the market) to earn a graduate degree [7].

The previously described outlook has triggered this study, which is aimed at answering a question: What scale enables us to measure the motivation to pursue graduate studies?

Material and Methods

This quantitative exploratory study was carried out to design and validate a scale of motivation to obtain a graduate degree. The said scale was derived from the identification of some motivational factors in the literature. For that purpose, information was collected between February and June 2017. Besides, two exploratory factor analyses were used to identify and analyse the latent underlying structure connecting a set of items, and thus group them and create the corresponding subscales.

The instrument designed in this study was a self-administered questionnaire for junior and senior undergraduate students enrolled in one of two business schools in our city Medellín (Colombia). Initially, 667 questionnaires were collected and 36 of them were discarded because of inaccurate filling out. Finally, 631 registers remained.

These instruments were divided into two sections. The first part collects data that enable to characterize the sample by asking about their interest in pursuing graduate studies, fields of study and financing sources, among other questions. The second part contains 23 questions with a Likert scale from "1 = Strongly disagree" to "5 = Strongly agree". They were designed based on the aspects found in the

literature: Economics, Competitiveness, Promotion and Academic demand.

Regarding the ethical considerations that regulate the participation of students in research, they were duly informed of the study's objective, risks, benefits, costs and other key aspects. This allowed their voluntary participation and, above all, to protect their integrity, the confidentiality of the collected data and to minimize risks. All of this was put in writing in the informed consent signed by each surveyed student.

Results

To develop and validate the motivation scale, a 23-item questionnaire was created. Twelve out of them were obtained from the works by Becker, Ng et al. and Langholz and Abeles, who mention aspects related to economics, as well as employment and educational competitiveness [10; 16; 17]. The rest was based on the literature review and the consideration of some elements implicit in the definitions of the identified factors.

Furthermore, a pilot study was conducted in advance with a 30-person sample to receive feedback on the formulation of each question. This exercise enabled to better formulate the wording of some items in the instrument and ensure that they were understood by the participants.

In order to identify the latent underlying dimensions in the set of items revolving around the decision to pursue graduate studies, two exploratory factor analyses were used and the 631 data were randomly divided into two groups. The first half (315 data) was used for the first exploratory factor analysis. To determine the correlation between variables and validate the appropriateness of a factorial analysis, Bartlett's test of sphericity and the KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) test were calculated, as shown in Table 1. In the case of Bartlett's, it can be concluded that there are significant correlations between variables, since all the values are under 0.05. Regarding the KMO test values, none of them is less than 0,50, which is acceptable [18].



Table 1. KMO and Bartlett's test values

	Construct	KMO	Bartlett
ACD	Academic demand	0.570	0
ECS	Economics	0.694	0
IPR	Institutional promotion	0.556	0
EEC	Employment and educational competitiveness	0.799	0

Source: Author's own work supported by SPSS software.

Additionally, since the evaluation of the assumption of normality was not satisfactory for all the variables (Shapiro–Wilks Tests, $p < .01$; [19]), the principal axis factoring method was used [20]. Besides, to extract the minimum number of factors that enabled the correlation among them, direct promax factor rotation was used [21] and SPSS 19.0 software was employed for the exploratory factor analysis¹.

To decide how many factors to maintain in the exploratory factor analysis, the Kaiser criterion was applied [22]. In addition, the amount of variance explained, the interpretability, and the replicability of the factors were considered [23; 24]. The evaluation of each factor ensures the unidimensional structure of the subscales involved in the decision to pursue graduate studies.

Factor solution explains 62.62 % of the total variance, and three factors present an eigenvalue equal or greater than 1.0. The

first aspect, Economics, accounted for 27.705 % of the variance. Employment and educational competitiveness were responsible for 20.66 %, and Promotion and institutional support were the cause of the remaining 14.255 %. Contrary to initial expectations, a fourth factor related to academic demand could not be retained.

In order to maximize the clarity of the model, only measurements that presented strong primary loadings were considered without cross-loadings [25]. Seven items presented loadings < 0.40 . As can be seen in Table 2, the items that support each of the three retained factors present loadings greater than 0.40 and no cross loading above 0.40 [26]. Although ACD2 and ACD5 meet the two criteria above, they were not considered because the intentions they dealt with were not on in line with what was measured by the corresponding factors (Factor 1 in the case of ACD5, and Factor 2 for ACD2).

Table 2. Factor-Item loadings of the first EFA

Construct	Factor			
	1	2	3	4
ECS3	.780		-.052	.169
ECS4	.769		.290	.056
ECS1	.692		.110	.023
ECS5	.666		.077	-.002
ECS6	.319		.251	.020
ECS2	.189		.352	.025
EEC4	.056		.781	-.027
EEC3	.067		.624	.084
EEC2	.104		.578	.180
EEC6	.077		.568	.220

¹ IBM Corp. IBM SPSS Statistics for Windows (Version 19.0). Armonk, NY: IBM Corp.; 2010.



End of table 2 / Окончание табл. 2

1	2	3	4
EEC5	.098	.521	.030
EEC1	.020	.462	.229
ACD1	.114	.307	.071
ACD2	.128	.423	.101
ACD3	.197	-.090	-.003
ACD4	-.018	.154	.002
ACD5	.435	.335	.195
IPR2	.145	.122	.691
IPR4	.193	.160	.578
IPR1	.087	-.003	.423
IPR6	-.044	.107	.409
IPR3	.196	.288	.045
IPR5	.149	.227	-.050

Source: Author's own work supported by SPSS software.

To confirm the structure resulting from the first exploratory factor analysis, a second analysis was carried out with Sample 2 (316 data). Table 3 presents satisfactory KMO and Bartlett values that indicate the existence of significant correlations between variables.

The evaluation of the assumption of normality produced unsatisfactory results for all the variables (Shapiro – Wilks Test, $p < .01$). Therefore, the principal axis factoring method and direct promax rotation were used one more time. An exploratory factor technique in SPSS 19.0 was employed for the second analysis.

As in the first EFA, the solution of factors indicates the extraction of 3 factors (eigenvalues above 1.0) and no evidence was found to retain a fourth one associated with academic demand. The total percentage of variance of this EFA explained by the three factors added together is 64.041 %.

This proportion corresponds to 26.566 %, 21.126 % and 16.349 % of the for the first, second and third factor, respectively.

In the case of the second EFA, the loadings of 8 items were under 0.40 and none of them showed cross-loadings greater than 0.40. In the case of the first factor, the same 4 elements in the first EFA were found. Regarding the second factor, all the criteria had a loading over 0.40, except EEC3. Therefore, both exploratory factor analyses indicate that 5 items are valid for this factor. And for the third one, contrary to what the first EFA indicates, only three of the aspects that were considered presented loadings above 0.40 (IPR1, IPR2 and IPR4). Although the loadings of ACD2 and ACD4 exceeded the specified limit as well, the nature of such questions mismatched what the factor intended to measure. As a result, they were considered invalid, which can be observed in Table 4.

Table 3. Values of KMO and Bartlett's test of sphericity

Construct	KMO	Bartlett
ACD	0.502	0
ECS	0.687	0
IPR	0.633	0
EEC	0.782	0

Source: Author's own work supported by SPSS software.



Table 4. Factor-Item Loadings of the second EFA

Construct	Factor		
	1	2	3
ECS4	.794	.040	-.020
ECS3	.731	.145	-.022
ECS1	.661	.164	.086
ECS5	.514	.135	-.039
ECS6	.217	.382	.260
ECS2	.167	-.029	.144
EEC1	.101	.715	.321
EEC5	.098	.626	.140
EEC6	.169	.572	.145
EEC2	.078	.529	.235
EEC4	.142	.437	.247
EEC3	.042	.332	.213
ACD1	.307	.302	.122
ACD2	-.008	.017	.427
ACD3	.007	.475	.346
ACD4	.279	.294	.665
ACD5	.299	.172	.073
IPR1	-.026	.178	.580
IPR4	-.033	.202	.485
IPR2	.130	.269	.405
IPR3	.318	.241	.345
IPR5	.166	.175	.118
IPR6	.100	.386	.192

Source: Author's own work supported by SPSS software.

Discussion and Conclusion

Studying the motivating factors that lead undergraduate students to continue with advanced graduate courses, as well as the research on university dropout rates, is of great interest to current administrations. Both types of research overlap because they enable to understand the complexity of the social, individual, cultural and economic dimensions of higher education students.

Therefore, since an individual's motivations depend not only on economic aspects or the work of Higher Education Institutions but also on more subjective elements (such as individual, social and cultural variables), new tools need to be

developed to measure this phenomenon. Currently, this is a relevant topic for scientific, educational and applied research because identifying the factors that motivate an individual to pursue undergraduate and especially graduate studies is fundamental for the economic growth and human development of nations.

As Boni explains, current education systems face a revolutionary age without a doubt [27]. The role of Higher Education Institutions is decisive because they become drivers of the knowledge society. Human talent training and the knowledge transfer processes to the community promote the economic growth of the States.

Scientific and academic communities are also drivers of economic growth and generation of wealth in the knowledge society. Furthermore, they should improve not only their knowledge transfer strategies but also their in-depth analysis of the motivating factors that lead students to pursue undergraduate as well as graduate studies. Said students ensure the sustainability over time and are at the core of the mission of Higher Education Institutions [28; 29].

The findings of different authors in the existing literature highlight the importance of investigating the factors that motivate to obtain a graduate degree; for example, Sánchez et al. [7]. They used a latent class analysis to make an approximation to the motivation factors among Spanish graduate students, and identified aspects related to learning, and better economic and working conditions, among other elements. In the same line, the study by Fresán reveals that the choice of this type of programs by public officers in Mexico is a strategy to improve their salary and position [30].

Likewise, in the Mexican context, Gómez and García conducted a study to determine the factors that motivate enrolment in graduate studies in the fields of science and technology and recognized some significant elements [31]. One of them was the existing belief that this type of advanced studies will improve people's status and financial situation. This argument was also dealt with in the study by Moreno and García and who found that people see in this type of programs an alternative to grow professionally and achieve their life goals [32].

Additionally, it should be noted that research on motivational factors for education has been conducted not only on graduate but also undergraduate studies. Something they have in common are job opportunities and the warranty of stability

for individuals resulting from their university education, as Gratacós and Valencia highlighted regarding pedagogy programs in Colombia [33].

As a result, this study focused on the development and validation of a motivation scale to measure some factors that lead undergraduate students to continue with graduate courses. Each scale is composed of three subscales validated by two exploratory factor analyses. Such subscales comprise the following factors: Economics, Employment and educational competitiveness provided by this type of programs, and Institutional promotion and support.

However, interestingly, this study found no evidence to retain a fourth factor related to academic demand. This constitutes a limitation to this research, but it also suggests further analysis in future endeavours, much more so if findings indicate that academic demand is considered to be a decisive factor in the choice to continue with graduate studies.

The tools and new scales designed in this study are useful for the administrative staff of Higher Education Institutions as well as government agencies, because measuring such factors is the first step to propose and design strategies to train more qualified human capital.

In that sense, future research requires the participation of not only professionals in the fields of education and pedagogy but also from other disciplines of social sciences, such as psychology. The latter has developed psychometric instruments aiding to approach this kind of phenomena, as well as complex analyses that explore the intricacy the individuals' decisions may entail. Personal, family, social and cultural factors predetermine such choices, which may require psychological support as a key ally in education systems at different levels.

REFERENCES

1. Moreno J., Ruíz P. [Higher Education and Economic Development in Latin America]. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 2010; 1(1):171-188. Available at: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a13.pdf> (accessed 11.01.2019). (In Span.)



2. Fernández N. The Convergence of Higher Education in Latin America and its Interaction with the European and American Space. Possibilities and Limits. *Avaliação (Campinas, Sorocaba)*. 2010; 15(2):9-44. (In Span., abstract in Eng.) DOI: 10.1590/S1414-40772010000200002
3. Fernández J. [Education and Psychology in the 21st century]. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*. 2014; 4(2):324-336. Available at: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/246> (accessed 11.01.2019). (In Span.)
4. Vinet E., Rdz K. Relevant Applications in Psychological Evaluation and Psychometrics: Editorial. *Revista de Psicología*. 2014; 23(2):1-2. (In Span., abstract in Eng.) DOI: 10.5354/0719-0581.2015.36143
5. Aragón L. [Psychometric Foundations in Psychological Evaluation]. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 2004; 7(4):23-43. Available at: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/principal.html> (accessed 11.01.2019). (In Span.)
6. Zahran Z. Master's Level Education in Jordan: A Qualitative Study of Key Motivational Factors and Perceived Impact on Practice. *Nurse Education Today*. 2013; 33(9):1051-1056. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.nedt.2012.04.007
7. Sánchez J., Pintado T., Talledo H., Carcelén S. Postgraduate Education in Spain: An Empirical Study of the Structure of Latent Motivation. *Innovar*. 2009; 19(1):131-140. Available at: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-50512009000400010&script=sci_abstract&tlng=es (accessed 11.01.2019). (In Span., abstract in Eng.)
8. Baneviciute B., Kudinoviene J. Postgraduate Studies in Arts Education: Expectations of Programme Management and Social Partners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; 197:839-844. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.07.207
9. Donaldson B., McNicholas C. Understanding the Postgraduate Education Market for UK-Based Students: A Review and Empirical Study. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*. 2004; 9(4):346-360. (In Eng.) DOI: 10.1002/nvsm.259
10. Ng A. K. Y., Koo A. C., Ho W. C. The Motivations and Added Values of Embarking on Postgraduate Professional Education: Evidences from the Maritime Industry. *Transport Policy*. 2009; 16(5):251-258. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.tranpol.2009.08.004
11. Zaaba Z., Gunggut H., Arapa A., Aning I. N. A. Postgraduate Research Completion: Student Expectation and Inspiration. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; 202:181-188. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.08.221
12. Musaeva K. Research Organizations and Business: Interaction Barriers in the Context of Innovative Development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; 214:201-211. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.663
13. Bazán J. [Introduction to the Psychometric Model of the Classical Theory of Tests (Part 1)]. *Pro Mathematica*. 2004; 18(35-36):79-107. Available at: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/promathematica/article/view/10221> (accessed 11.01.2019). (In Span.)
14. Chapi J. Usefulness of Psychometric Test in the Neuropsychological Assessment. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 2013; 16(2):407-417. Available at: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol16num2/Vol16No2Art6.pdf> (accessed 11.01.2019). (In Span., abstract in Eng.)
15. Rodríguez-Jiménez O., Rosero-Burbano R. [Psychometric Training in Undergraduate Psychology Programs]. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. 2014; 10(1):165-174. (In Span., abstract in Eng.) DOI: 10.15332/s1794-9998.2014.0001.12
16. Becker G. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago: The University of Chicago Press; 1993. (In Eng.) DOI: 10.7208/chicago/9780226041223.001.0001
17. Langholz J.A., Abeles A. Rethinking Postgraduate Education for Marine Conservation. *Marine Policy*. 2014; 43:372-375. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.marpol.2013.06.014
18. Lévy J., Martín M., Román M. [Optimization According to Covariance Structures]. In: Lévy J. P., Varela J. (eds.) Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales [Modeling with covariance structures in social sciences]. La Coruña: Netbiblo; 2006. p. 21-22. Available at: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4703924> (accessed 11.01.2019). (In Span.)
19. Finch J.F., West S.G. The Investigation of Personality Structure: Statistical Models. *Journal of Research in Personality*. 1997; 31(4):439-485. (In Eng.) DOI: 10.1006/jrpe.1997.2194
20. Floyd F.J., Widaman K.F. Factor Analysis in the Development and Refinement of Clinical Assessment Instruments. *Psychological Assessment*. 1995; 7(3):286. (In Eng.) DOI: 10.1037/1040-3590.7.3.286
21. Field A.P. Discovering Statistics Using SPSS. 3rd ed. London: Sage; 2009. (In Eng.) DOI: 10.1002/bjs.7040

22. Cronin L.D., Allen J. Development and Initial Validation of the Life Skills Scale for Sport. *Psychology of Sport and Exercise*. 2017; 28:105-119. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.psychsport.2016.11.001
23. Brown T.A. Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. New York: Guilford Press; 2014. Available at: <http://www.kharazmi-statistics.ir/Uploads/Public/book/Methodology%20in%20the%20Social%20Sciences.pdf> (accessed 11.01.2019). (In Eng.)
24. Tabachnick B.G., Fidell L.S., Osterlind S.J. Using Multivariate Statistics. 5th ed. Boston: Pearson Education Inc.; 2001. (In Eng.)
25. McClintock C.H., Lau E., Miller L. Phenotypic Dimensions of Spirituality: Implications for Mental Health in China, India, and the United States. *Frontiers in Psychology*. 2016; 7(OCT):1-16. (In Eng.) DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01600
26. Namy S., Carlson C., Norcini A., Faris D., Knight L., Allen E. et al. Gender, Violence and Resilience Among Ugandan Adolescents. *Child Abuse & Neglect*. 2017; 70:303-314. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.chiabu.2017.06.015
27. Boni A. [Overview the Tertiary Education in the Capability Approach. A Propose to the Discussion]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*. 2010; 13(3):123-131. Available at: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285862708.pdf (accessed 11.01.2019). (In Span.)
28. Sierra C. [Distance Education Reduces Distances]. *Punto de Vista*. 2010; 1(2):75-82. (In Span.) DOI: 10.15765/pdv.vli2.115
29. Pineda K., Morales M., Ortiz M. [Models and Mechanisms of University-Enterprise-State Interaction: Challenges for Colombian Universities]. *Equidad & Desarrollo*. 2011; (15):41-67. (In Span.) DOI: 10.19052/ed.193
30. Fresán M. The Effect of Academic Mobility on the Profile of Top Officials in Mexico. *Sociológica (Mex.)*. 2017; 32(91). Available at: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732017000200177 (accessed 11.01.2019). (In Span., abstract in Eng.)
31. Gómez G., García M. Elements in Choosing Science-Technology Postgraduate Studies in Hidalgo, México. *EDUCERE – Investigación arbitrada*. 2015; 19(62):119-128. Available at: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35641005010> (accessed 11.01.2019). (In Span., abstract in Eng.)
32. Moreno L., García A. [The will to be. Experiences in the Intimacy and School Trajectory in University Students]. *Géneros*. 2010; 17(7):7-28. Available at: <http://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/586> (accessed 11.01.2019). (In Span.)
33. Said E., Gratacós G., Valencia J. Factors Affecting the Choice of Teaching Programs in Colombia. *Educação e Pesquisa*. 2017; 43(1):31-48. (In Span., abstract in Eng.) DOI: 10.1590/s1517-9702201701160978

Submitted 05.02.2019; revised 12.03.2019; published online 28.06.2019.

About the authors:

Diana Arango-Botero, Professor of Department of Management Sciences, Metropolitan Institute of Technology (Calle 73 No. 76a – 354 Robledo, Medellín 050034, Colombia), MSc. in Statistics, Management Engineering, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5184-943X>, **Scopus ID:** 56709642800, **Researcher ID:** W-6231-2018, dianaarangob@itm.edu.co

Salim Chalela, Vice President for Research, Latin American Autonomous University of (Carrera 55a #49 - 51, Medellín, Antioquia 050010, Colombia), Ph.D, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3982-2696>, **Scopus ID:** 57194160085, salim.chalela@unaula.edu.co

Alejandro Valencia-Arias, Professor of Department of Management Sciences, Metropolitan Institute of Technology (Calle 73 No. 76 A – 354 Robledo, Medellín 050034, Colombia), Ph.D. (Engineering, Industry and Organizations), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9434-6923>, **Scopus ID:** 55250034100, **Researcher ID:** E-5174-2017, jhoanyvalencia@itm.edu.co

Contribution of the authors:

Diana Arango-Botero – conceptualization; methodology; software; validation; formal analysis; investigation.

Salim Chalela – conceptualization; validation; investigation; resources; writing – original draft preparation.

Alejandro Valencia-Arias – conceptualization; formal analysis; investigation; resources; writing – original draft preparation.

All authors have read and approved the final manuscript.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Moreno J., Ruíz P.* La educación superior y el desarrollo económico en América Latina // Revista Iberoamericana de Educación Superior. 2010. Vol. 1, No. 1. Pp. 171–188. URL: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a13.pdf> (дата обращения: 11.01.2019).
2. *Fernández N.* La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano: posibilidades y límites // Avaliação (Campinas, Sorocaba). 2010. Vol. 15, No. 2. Pp. 9–44. DOI: 10.1590/S1414-40772010000200002
3. *Fernández J.* Educación y Psicología en el siglo XXI // Psicología, Conocimiento y Sociedad. 2014. Vol. 4, No. 2. Pp. 324–336. URL: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/246> (дата обращения: 11.01.2019).
4. *Vinet E., Rdz K.* Aplicaciones relevantes en evaluación psicológica y psicometría // Revista de Psicología. 2014. Vol. 23, No. 2. Pp. 1–2. DOI: 10.5354/0719-0581.2015.36143
5. *Aragón L.* Fundamentos psicométricos en la evaluación psicológica // Revista Electrónica de Psicología Iztacala. 2004. Vol. 7, No. 4. Pp. 23–43. URL: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/principal.html> (дата обращения: 11.01.2019).
6. *Zahran Z.* Master's Level Education in Jordan: A Qualitative Study of Key Motivational Factors and Perceived Impact on Practice // Nurse Education Today. 2013. Vol. 33, Issue 9. Pp. 1051–1056. DOI: 10.1016/j.nedt.2012.04.007
7. *Sánchez J., Pintado T., Talledo H., Carcelén S.* La educación de posgrado en España. Un estudio empírico de la estructura de motivaciones latentes // Innovar. 2009. Vol. 19, No. 1. Pp. 131–140. Available at: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-50512009000400010&script=sci_abstract&tlng=es (дата обращения: 11.01.2019).
8. *Baneviciute B., Kudinoviene J.* Postgraduate Studies in Arts Education: Expectations of Programme Management and Social Partners // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 197. Pp. 839–844. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.07.207
9. *Donaldson B., McNicholas C.* Understanding the Postgraduate Education Market for UK-Based Students: A Review and Empirical Study // International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing. 2004. Vol. 9, Issue 4. Pp. 346–360. DOI: 10.1002/nvsm.259
10. *Ng A. K. Y., Koo A. C., Ho W. C.* The Motivations and Added Values of Embarking on Postgraduate Professional Education: Evidences from the Maritime Industry // Transport Policy. 2009. Vol. 16, Issue 5. Pp. 251–258. DOI: 10.1016/j.tranpol.2009.08.004
11. Postgraduate Research Completion: Student Expectation and Inspiration / Z. Zaaba [et al.] // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 202. Pp. 181–188. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.08.221
12. *Musaeva K.* Research Organizations and Business: Interaction Barriers in the Context of Innovative Development // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 214. Pp. 201–211. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.663
13. *Bazán J.* Introducción al modelo psicométrico de la teoría clásica de los tests (Parte 1) // Pro Mathematica. 2004. Vol. 18, No. 35-36. Pp. 79–107. URL: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/promathematica/article/view/10221> (дата обращения: 11.01.2019).
14. *Chapi J.* Utilidad del test psicométrico en la evaluación neuropsicológica // Revista Electrónica de Psicología Iztacala. 2013. Vol. 16, No. 2. Pp. 407–417. URL: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol16num2/Vol16No2Art6.pdf> (дата обращения: 11.01.2019).
15. *Rodríguez-Jiménez O., Rosero-Burbano R.* La formación en psicometría en los programas de pregrado de psicología // Diversitas: Perspectivas en Psicología. 2014. Vol. 10, No. 1. Pp. 165–174. DOI: 10.15332/s1794-9998.2014.0001.12
16. *Becker G.* Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago: The University of Chicago Press, 1993. DOI: 10.7208/chicago/9780226041223.001.0001
17. *Langholz J. A., Abeles A.* Rethinking Postgraduate Education for Marine Conservation // Marine Policy. 2014. Vol. 43. Pp. 372–375. DOI: 10.1016/j.marpol.2013.06.014
18. *Lévy J., Martín M., Román M.* Optimización según estructuras de covarianzas // Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales / Lévy J. P., Varela J. (eds.). La Coruña : Netbiblo, 2006. p. 21–22. URL: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4703924> (дата обращения: 11.01.2019).
19. *Finch J. F., West S. G.* The Investigation of Personality Structure: Statistical Models // Journal of Research in Personality. 1997. Vol. 31, Issue 4. Pp. 439–485. DOI: 10.1006/jrpe.1997.2194
20. *Floyd F. J., Widaman K. F.* Factor Analysis in the Development and Refinement of Clinical Assessment Instruments // Psychological Assessment. 1995. Vol. 7, Issue 3. P. 286. DOI: 10.1037/1040-3590.7.3.286

21. Field A. P. Discovering Statistics Using SPSS. 3rd ed. London: Sage, 2009. DOI: 10.1002/bjs.7040
22. Cronin L. D., Allen J. Development and Initial Validation of the Life Skills Scale for Sport // Psychology of Sport and Exercise. 2017. Vol. 28. Pp. 105–119. DOI: 10.1016/j.psychsport.2016.11.001
23. Brown T. A. Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. New York: Guilford Press, 2014. URL: <http://www.kharazmi-statistics.ir/Uploads/Public/book/Methodology%20in%20the%20Social%20Sciences.pdf> (дата обращения: 11.01.2019).
24. Tabachnick B. G., Fidell L. S., Osterlind S. J. Using Multivariate Statistics. 5th ed. Boston: Pearson Education Inc., 2001.
25. McClintock C. H., Lau E., Miller L. Phenotypic Dimensions of Spirituality: Implications for Mental Health in China, India, and the United States // Frontiers in Psychology. 2016. Vol. 7. Pp. 1–16. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01600
26. Gender, Violence and Resilience Among Ugandan Adolescents / S. Namy [et al.] // Child Abuse & Neglect. 2017. Vol. 70. Pp. 303–314. DOI: 10.1016/j.chiabu.2017.06.015
27. Boni Aristizábal A. La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate // Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP). 2010. Vol. 13, No. 3. Pp. 123–131. URL: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285862708.pdf (дата обращения: 11.01.2019).
28. Sierra C. La educación a distancia, reduce las distancias // Punto de Vista. 2010. Vol. 1, No. 2. Pp. 75–82. DOI: 10.15765/pdv.vli2.115
29. Pineda K., Morales M., Ortiz M. Modelos y mecanismos de interacción universidad-empresa-Estado: retos para las universidades colombianas // Equidad & Desarrollo. 2011. No. 15. Pp. 41–67. DOI: 10.19052/ed.193
30. Fresán M. Efecto de la movilidad académica en la configuración del perfil de los altos funcionarios en México [Electronic recourse] // Sociológica. 2017. Vol. 32, No. 91. URL: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732017000200177 (дата обращения: 11.01.2019).
31. Gómez G., García M. Factores para la elección de un Posgrado científico-tecnológico en Hidalgo, México // EDUCERE – Investigación arbitrada. 2015. Vol. 19, No. 62. Pp. 119–128. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35641005010> (дата обращения: 11.01.2019).
32. Moreno L., García A. La voluntad de ser. Experiencias en la intimidad y trayectoria escolar en estudiantes universitarias // Géneros. 2010. Vol. 17, No. 7. Pp. 7–28. URL: <http://revistasacademicas.uco.es/index.php/generos/article/view/586> (дата обращения: 11.01.2019).
33. Said E., Gratacós G., Valencia J. Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia // Educação e Pesquisa. 2017. Vol. 43, No. 1. Pp. 31–48. DOI: 10.1590/s1517-9702201701160978

Поступила 05.02.2019; принята к публикации 12.03.2019; опубликована онлайн 28.06.2019.

Об авторах:

Аранго-Ботеро Диана, профессор департамента управленческих наук Метропольного технологического института (050034, Колумбия, г. Медельин, Робледо, ул. 73, д. 76а - 354), магистр (статистика, управленческий инжиниринг), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5184-943X>**, **Scopus ID: 56709642800**, **Researcher ID: W-6231-2018**, dianaarangob@itm.edu.co

Чалела Салим, вице-президент по научным исследованиям Автономного Латиноамериканского университета (050010, Колумбия, г. Медельин, Антьокия, Проспект 55, д. 49-51), доктор философии, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3982-2696>**, **Scopus ID: 57194160085**, salim.chalela@unaula.edu.co

Валенсия-Ариас Алехандро, профессор департамента управленческих наук Метропольного технологического института (050034, Колумбия, г. Медельин, Робледо, ул. 73, д. 76а - 354), доктор философии (инженерное дело, промышленность и организации), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9434-6923>**, **Scopus ID: 55250034100**, **Researcher ID: E-5174-2017**, jhoanyvalencia@itm.edu.co

Заявленный вклад авторов:

Аранго-Ботеро Диана – концептуализация; методология; программное обеспечение; валидация; формализованный анализ; проведение исследования.

Чалела Салим – концептуализация; валидация; проведение исследования; ресурсы.

Валенсия-Ариас Алехандро – концептуализация; формализованный анализ; проведение исследования; ресурсы; подготовка первоначального варианта статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ / PSYCHOLOGY OF EDUCATION

УДК 378:001.8:159.923.2

DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.208-231



Ценностное развитие как показатель личностной готовности к самореализации в процессе научно-исследовательской деятельности у начинающих ученых

Т. Г. Бохан¹, М. В. Шабаловская^{1,2*}, О. Н. Галажинская¹,
И. В. Атаманова¹

¹ ФГАОУ ВО «Томский государственный университет», г. Томск, Россия,
* m_sha79@mail.ru,

² ФГБОУ ВО «Сибирский государственный медицинский университет»
Минздрава России, г. Томск, Россия

Введение. В статье впервые представлены результаты ценностного развития у начинающих ученых во взаимосвязи с их доминирующими переживаниями, связанными с процессом научно-исследовательской деятельности. Возрастающий интерес молодежи к науке актуализирует изучение ценностно-смысловых и деятельностных аспектов жизненного мира начинающих ученых с целью определения условий развития научно-исследовательской компетентности, ресурсов совладания с возникающими объективными и субъективными трудностями. Цель статьи – выявление особенностей ценностного развития во взаимосвязи с эмоциями и смыслами доминирующих переживаний, возникающих в процессе научно-исследовательской работы у аспирантов.

Материалы и методы. В процессе исследования были использованы методика М. Рокича (расширенная интерпретация М. С. Яницкого, А. В. Серого), метод семантического дифференциала (Ч. Осгуд); классификация эмоций Е. П. Ильина; контент-анализ. Проведена статистическая обработка с помощью метода анализа частот и непараметрических критериев Н-Краскела – Уоллиса и Джонкхира-Терпстры.

Результаты исследования. В результате проведенного исследования были выделены три группы аспирантов с различными вариантами ценностного развития личности, а также смысловые категории доминирующих переживаний аспирантов в процессе научно-исследовательской деятельности. Установлены доминирующие терминальные и инструментальные ценности у аспирантов с различными вариантами ценностного развития личности. Ценностное развитие большинства аспирантов указывает на личностную готовность к самореализации в научно-исследовательской деятельности, для которых характерен положительный эмоциональный фон и социальная направленность. Аспиранты с проблемами ценностного развития расположены к слабости целеполагания, псевдосамореализации, неадекватной самооценке, фрустрационной напряженности.

Обсуждение и заключение. Результаты исследования могут быть использованы в образовательном процессе на этапах профессионально-личностного становления современной молодежи: в возможности выявления образованной молодежи с научно-исследовательским потенциалом; на этапе обучения в аспирантуре в процессе подготовки диссертационного исследования и реализации научного продукта. Данная проблематика может получить свое развитие в изучении личностной готовности к самореализации в научно-исследовательской деятельности у начинающих ученых в аспекте кросс-культурного сравнения.

© Бохан Т. Г., Шабаловская М. В., Галажинская О. Н., Атаманова И. В., 2019



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

Ключевые слова: ценность, ценностно-смысловая сфера, самореализация, эмоциональное переживание, доминирующая мысль, исследовательская компетенция, начинающий ученый, аспирант, научно-исследовательская деятельность

Для цитирования: Ценностное развитие как показатель личностной готовности к самореализации в процессе научно-исследовательской деятельности у начинающих ученых / Т. Г. Бохан [и др.] // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 2. С. 208–231. DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.208-231

Value Development as an Indicator of Personal Readiness for Self-Realization Among Starting Researchers

T. G. Bokhan^a, M. V. Shabalovskaya^{a,b*}, O. N. Galazhinskaya^a, I. V. Atamanova^a

^a Tomsk State University, Tomsk, Russia,

* m_sha79@mail.ru,

^b Siberia State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, Tomsk, Russia

Introduction. The article for the first time presents the results of the study concerned with the starting scientists' value development in relation to their dominant experiences during their research activity. An increasing interest of young people in science motivates studying value-semantic and activity aspects of the starting researchers' milieu to determine conditions for developing their research competence, resources for coping with arising objective and subjective difficulties that can reduce their motivation for research and lead to the formation of negative mental states and renunciation of scientific activity. The aim of the study is to identify specific features of post-graduate students' value development in relation to their emotions and meanings of dominant experiences while they do their research.

Materials and Methods. M. Rokeach's Value Survey (extended interpretation by M. S. Yanitskiy, A. V. Seryi); the semantic differential technique (Ch. Osgood); classification of emotions by E. P. Ilyin; and content analysis were used in this study. The data underwent statistical processing, including frequency analysis and the Kruskal – Wallis H and Jonckheere-Terpstra nonparametric tests.

Results. Three groups of post-graduate students with different varieties of value development were identified. Dominant terminal and instrumental values among doctoral students with different variants of value development were specified. Semantic categories of post-graduate students' dominant experiences during their research are highlighted.

Discussion and Conclusion. The study results can be used in the educational process during professional and personal development of modern youth. They make it possible to identify high-educated young people with the research potential at the stage of post-graduate programs, dissertation writing and implementation of their scientific products. These issues may be further developed from the cross-cultural perspective.

Keywords: values, value-semantic sphere, self-realization, emotional experience, dominant thoughts, research competence, starting researcher, post-graduate students, research activity

For citation: Bokhan T.G., Shabalovskaya M.V., Galazhinskaya O.N., Atamanova I.V. Value Development as an Indicator of Personal Readiness for Self-Realization Among Starting Researchers. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2019; 23(2):208-231. DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.208-231

Введение

Стратегические задачи развития России требуют обращения особого внимания к высокообразованной молодежи, которая представляет собой кадровый и интеллектуальный потенциал

научного, экономического и социального развития общества¹. Одной из задач научно-технологического развития Российской Федерации является «создание возможности для выявления талантливой молодежи и построения успешной

¹ Основы политики Российской Федерации в области развития науки и технологий на период до 2020 года и дальнейшую перспективу (проект документа) // Газета «Поиск». 2011. № 31-32. С. 2–4. URL: <http://www.poisknews.ru/archive/2011/41> (дата обращения: 12.12.2017).



карьеры в области науки, технологий и инноваций, обеспечив тем самым развитие интеллектуального потенциала страны»². Возможность самореализации является важным мотивирующим фактором возрастающего интереса молодежи к науке, придающая смысл их интеллектуальным усилиям. Однако возникающие объективные и субъективные трудности в процессе научно-исследовательской деятельности нередко приводят к снижению мотивационной и творческой активности начинающих ученых [1–4], отказу от научного поиска, невозможности самореализации, что проявляется в снижении субъективной оценки качества жизни [5–7], дезадаптационных проявлениях, миграционной готовности высокообразованной молодежи [8]. В результате проведенного социологического исследования под руководством Т. Л. Клячко, «наибольшая доля молодежи, выражающая готовность к переезду в другую страну, – среди аспирантов (50%)». По мере роста уровня образования увеличивается и готовность молодежи к поиску работы в других странах»³. В связи с этим актуализируется проблема личностной готовности к самореализации в научно-исследовательской деятельности начинающих ученых. Одним из определяющих показателей личностной готовности к самореализации может являться ценностное развитие начинающих ученых. Основанием для такого предположения являются многочисленные данные о роли ценностей и смыслов в активности⁴, деятельности человека [9] в процессах самодетерминации, самореализации, жизнеосуществления⁵.

С позиций современных тенденций развития психологической науки показано, что ценности и смыслы задают пространство и способы самореализации – «терминальные ценности обуславливают выбор направлений самореализации как в плане выбора жизненных сфер, так и в плане реализации представлений человека о своих возможностях»⁶. В то же время проблемы, связанные с нарушениями ценностного развития (ценностные конфликты, низкий уровень рефлексии, слабость целеполагания, отсутствие смысла деятельности и пр.), могут формировать ценностно-смысловые барьеры, негативными последствиями которых являются невозможности самореализации, хроническое стресснапряжение и ухудшение психического здоровья. Выявление особенностей ценностного развития у начинающих ученых может быть положено в основу определения задач и методов психологического сопровождения процесса самореализации начинающих ученых в научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, мы предполагаем, что проблемы ценностного развития у начинающих ученых могут снижать уровень личностной готовности к самореализации в научно-исследовательской деятельности, что может находить свое отражение в негативных переживаниях, связанных с трудностями самореализации в научно-исследовательской деятельности. Актуальность данного исследования определяется активным привлечением молодежи к научной и инновационной деятельности в сферах науки, образования и производства,

² О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации : Указ Президента Российской Федерации № 642 от 01.12.2016 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41449> (дата обращения: 12.12.2017).

³ Трудоустройство молодежи. Готова ли молодежь менять место проживания ради хорошей работы? (январь – декабрь 2017 г.) / под ред. Т. Л. Клячко. М.: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2018. 23 с. URL: <https://www.ganepa.ru/images/News/2018-04/04-04-2018-1-monitoring.pdf> (дата обращения: 23.04.2018).

⁴ Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999; Алексеева Л. Ф. Активность в жизнедеятельности человека: монография. Томск: Изд-во ЦНТИ, 2000. 320 с.

⁵ Клячко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства (введение в транспективный анализ). Томск: Томский государственный университет, 2005. 174 с.

⁶ Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности. Томск: Изд-во ТГУ, 2002.

повышенным вниманием к развитию их исследовательской компетентности и созданию научно-образовательной среды для эффективной подготовки инновационно активных специалистов.

Задачи исследования:

- выявить группы аспирантов с различными вариантами ценностного развития личности, установить особенности системы терминальных и инструментальных ценностей у аспирантов с различными вариантами ценностного развития личности;

- определить особенности смысловых категорий доминирующих переживаний аспирантов с разными вариантами ценностного развития.

В связи с этим целью исследования является изучение доминирующих переживаний у начинающих ученых с разными вариантами ценностного развития как показателя личностной готовности к самореализации в научно-исследовательской деятельности.

Обзор литературы

Ведущей деятельностью аспиранта является научно-исследовательская деятельность, цель которой – «развитие исследовательской компетентности специалиста, являющейся интегральной характеристикой личности, которая определяет способность решать научные проблемы с учетом приобретенных знаний в конкретной области науки, жизненного и профессионального опыта, ценностей и интересов личности»⁷. Компетентность представляет собой сложное и многоуровневое образование. Е. Олехновица, И. Болгзда, М. Кравале-Паулина определяют три группы значимых компетенций для исследовательской деятельности: информативные, коммуникативные и инструментальные [10]. Отечественные авторы выделяют три компонента исследовательской компетентности: когнитивный, поведенческий и ценностный [11; 12].

А. В. Золоторева раскрывает содержание компонентов научно-исследовательской компетентности аспиранта [13]: когнитивный компонент исследовательской компетентности включает совокупность «профессионально-исследовательских знаний», умение формулировать цели исследовательской деятельности, анализировать и систематизировать информацию; поведенческий компонент включает в себя практическое и оперативное применение знаний, конкретные приемы, методы, способы реализации исследовательской деятельности; ценностный компонент представляет «понимание смысла и значения научно-исследовательской деятельности, субъективное нравственно-эстетическое, рефлексивное отношение к осваиваемым ценностям и способам их освоения, смелость в отстаивании своего мнения и своих взглядов, независимость в суждениях, чувство ответственности за предлагаемые инновационные решения» [11; 13].

Обращение к изучению ценностного компонента исследовательской компетентности начинающих ученых в виде выявления особенностей ценностного развития, указывающих на личностную готовность к самореализации в процессе научно-исследовательской деятельности, определяется тем, что, согласно литературным данным, именно ценностно-смысловая сфера представляет собой центральное образование личности, задающее направленность активности и развития человека [14; 15]. В исследовании А. Вазо-Ньювенсхойс, Э. Орехека, М. Ф. Шейера показано, что цель, выполняющая смыслообразующую функцию в жизни человека, опосредует связь саморегуляции и удовлетворения жизнью [16]. Ценностно-смысловые образования выступают как проявления самоидентификации личности [17–21], предикторы временной перспективы [22] и субъективного благополучия [23–27], системные, не причинные детерминанты

⁷ Послевузовское профессиональное образование: содержание обучения в аспирантуре по педагогическим специальностям: методическое пособие / авт.-сост. А. Н. Бакушина. СПб.: СПбАППО, 2008. 273 с.



самореализации [28–32]. В контексте современных тенденций развития психологической науки, отражающих принципы онтологизации, гуманизации и гуманитаризации психологического познания, показано, что смыслы и ценности определяют пространственно-временную организацию многомерного мира человека⁸. С учетом данной методологической позиции Э. В. Галажинский понимает самореализацию личности «как постепенно осознаваемый людьми процесс реализации собственных возможностей, который обеспечивает смысл и ценность их собственно человеческого существования»⁹. В этом процессе смыслы и ценности выступают в качестве детерминант, инициирующих процесс самореализации, задают его направленность и избирательность. Ученый выделяет два типа самореализации: репродуктивный и продуктивно-сверхадаптивный. Принципиальное различие в них заключается в том, что смыслы детерминируют самореализацию репродуктивного типа, а ценности – самореализацию продуктивно-сверхадаптивного типа, которая является высшим типом – творческой самореализацией¹⁰.

Исследователи отмечают значимую роль процессов самодетерминации в системе детерминант развития субъекта научно-исследовательской деятельности. Так, Л. М. Попов и И. В. Балымова отмечают, что самодетерминация субъектов научно-исследовательской деятельности включает в себя самосознание, творческую и целевую направленность, самостоятельную активность¹¹. В ряде исследований установлено, что для аспирантов особое значение приобретает мотивация, отражающая высокую степень интеллектуальной и социально-личностной авто-

номности [33; 34]. Е. В. Веденеева, Е. В. Забелина и Д. А. Циринг показывают, что мотивация у аспирантов включает три основных фактора – ориентацию на достижение и самореализацию, ориентацию на статус и комфорт, ориентацию на отношения [35]. В свою очередь, М. Ансари, К. С. А. Ханом и Н. Азизли, Б. Э. Аткинсон, Х. М. Боман, Э. А. Джаммарко установлено, что на удовлетворенность жизнью студентов в процессе их личностно-профессионального становления оказывает влияние субъективное ощущение личностной эффективности (самоэффективность) [23; 24]. Вера в успех собственных действий облегчает процесс принятия решения, позволяет добиваться реальных результатов, вызывает положительные переживания и мотивирует на дальнейшее достижение поставленных целей. О личностной готовности к самореализации, согласно М. С. Яницкому и А. В. Серому, могут свидетельствовать особенности ценностного развития. Исследователями показано, что нарушения ценностного развития, проявляющиеся, например, в таких вариантах, как трудности смыслообразования и целеполагания, псевдосамореализация, неадекватная самооценка, переживание экзистенциальных проблем, дефицит личностных ресурсов для достижения целей, могут выступать в качестве ценностно-смысловых барьеров в самореализации в процессе становления научно-исследовательской деятельности¹².

Материалы и методы

Для исследования особенностей ценностного развития молодых ученых была использована методика М. Рокича (в адаптации М. С. Яницкого и А. В. Серого), направленная на оценку уровня

⁸ Ключко В. Е. Самоорганизация в психологических системах...

⁹ Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности.

¹⁰ Там же.

¹¹ Попов Л. М., Балымова И. В. Самодетерминация в развитии субъекта научно-творческой деятельности в вузе // Субъектный подход в психологии. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2009. С. 497–511.

¹² Яницкий М. С., Серый А. В. Диагностика уровня развития ценностно-смысловой сферы личности: учебное пособие. Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2010. 102 с.



и потенциала развития, самореализацию личности. На первом этапе испытуемым необходимо было проранжировать списки терминальных и инструментальных ценностей и оценить степень реализованности каждой из ценностей в его жизни (в процентах). Затем высчитывалось расхождение между реализованностью инструментальных (*Ир*) и терминальных ценностей (*Тр*)¹³. Полученные данные сравнивались с нормативными значениями расхождения $\Delta IrTr$. Если $\Delta IrTr > 23,2$, это свидетельствует о высоком типе расхождений между ценностями; если $\Delta IrTr < 23,2$ – об оптимальном типе расхождений; если $\Delta IrTr < 0$ – об отрицательном типе расхождений между ценностями.

По мнению авторов методики, «отсутствие расхождения между реализованностью предпочитаемых терминальных и инструментальных ценностей следует интерпретировать как отсутствие существенного актуального потенциала личностного развития. Преобладание в плане реализованности терминальных ценностей свидетельствует о том, что человек как бы достигает большего, чем то, на что он может объективно претендовать. Преобладание в плане реализованности инструмен-

тальных ценностей свидетельствует о слабости целеполагания, низком уровне притязаний, низкой осмысленности собственной жизни. Умеренное (оптимальное) преобладание реализации инструментальных ценностей свидетельствует о наличии определенного потенциала развития личности, необходимого для эффективной самореализации»¹⁴.

В работе применялся метод семантического дифференциала (Ч. Осгуд). Данный метод позволяет выявить преобладающие мысли и эмоции у начинающих ученых в процессе их научно-исследовательской деятельности [37]. Также в работе использованы следующие методы обработки результатов: контент-анализ, частотный и сравнительный анализ (непараметрический критерий Н-Краскеда – Уоллиса и Джонкхира-Терпстры).

Выборка исследования – аспиранты (120 чел.) Томских вузов. Из них 71 женщина и 49 мужчин в возрасте 21–35 лет.

Результаты исследования

Оценка соотношения степени реализованности предпочитаемых терминальных и инструментальных ценностей аспирантов позволила выявить три группы респондентов с высоким, оптимальным и отрицательным расхождением (табл. 1).

Т а б л и ц а 1. Показатели величины расхождения $\Delta IrTr$ у начинающих ученых ($n = 120$)
T a b l e 1. Values of discrepancy for $\Delta IrTr$ among starting researchers ($n = 120$)

Расхождение / Discrepancy	Количество человек / Number of respondents	%
Группа 1 – с высоким расхождением предпочитаемых инструментальных и терминальных ценностей / Group 1 – with high discrepancy between the instrumental and terminal values preferred	24	20
Группа 2 – с оптимальным расхождением между инструментальными и терминальными ценностями / Group 2 – with optimal discrepancy between the instrumental and terminal values preferred	65	54,1
Группа 3 – с отрицательным расхождением предпочитаемых инструментальных и терминальных ценностей / Group 3 – with negative discrepancy between the instrumental and terminal values preferred	31	25,9

¹³ Там же.

¹⁴ Там же.



У 20 % респондентов, образующих группу 1 выявлено высокое расхождение между реализованностью инструментальных и терминальных ценностей. Это свидетельствует об опережении развития личностных характеристик над процессом достижения жизненных целей. У большинства респондентов этой группы предпочитаемыми инструментальными ценностями с высокими про-

центами реализованности являются ответственность, честность, рационализм, жизнерадостность, исполнительность и образованность, которые преобладают по степени своей реализованности над такими наиболее часто встречающимися значимыми терминальными ценностями, как любовь, здоровье, развитие, счастливая семейная жизнь, познание, свобода (табл. 2).

Т а б л и ц а 2. Степень реализованности наиболее часто встречающихся доминирующих терминальных и инструментальных ценностей в группах респондентов

T a b l e 2. Degree of realization of the most frequent dominant terminal and instrumental values in the groups of respondents

Группа / Group	Терминальные ценности / Terminal values	Средний процент по группе / Average % in the group	Инструментальные ценности / Instrumental values	Средний процент по группе / Average % in the group
Группа 1 ($n = 24$) ($\Delta IpTr > 23,2$) / Group 1 ($n = 24$) / ($\Delta IrTr > 23,2$)	1. Любовь / Love	39,8	1. Ответственность / Responsibility	83,9
	2. Здоровье / Health	56,3	2. Честность / Honesty	79,8
	3. Развитие / Self-Development	49,5	3. Рационализм / Rationality	74,0
	4. Счастливая семейная жизнь / Happy family life	35,8	4. Жизнерадостность / Cheerfulness	62,6
	5. Познание / Cognition	55,4	5. Исполнительность / Diligence	76,9
	6. Свобода / Freedom	52,7	6. Образованность / Education	64,5
Группа 2 ($n = 65$) ($0 < \Delta IpTr < 23,2$) / Group 2 ($n = 65$) ($0 < \Delta IrTr < 23,2$)	1. Здоровье / Health	67,0	1. Ответственность / Responsibility	77,5
	2. Уверенность в себе / Self-Respect	60,3	2. Образованность / Education	66,3
	3. Любовь / Love	58,2	3. Рационализм / Rationality	70,5
	4. Счастливая семейная жизнь / Happy family life	49,7	4. Честность / Honesty	74,9
	5. Развитие / Self-Development	60,0	5. Воспитанность / Good Manners	73,2
	6. Познание / Cognition	63,8	6. Самоконтроль / Self-Control	68,0
Группа 3 ($n = 31$) ($\Delta IpTr < 0$) / Group 3 ($n = 31$) ($\Delta IrTr < 0$)	1. Здоровье / Health	70,8	1. Образованность / Education	56,3
	2. Развитие / Self-Development	67,9	2. Ответственность / Responsibility	68,8
	3. Семейная счастливая жизнь / Happy family life	69,7	3. Твердая воля / Firm Will	54,8
	4. Познание / Cognition	73,6	4. Эффективность в делах / Successfulness	66,8
	5. Интересная работа / Challenging Work	68,5	5. Широта взглядов / Broad-Mindedness	60,0
	6. Активная жизнь / Exciting Life	62,4	6. Самоконтроль / Self-Control	57,7

У большинства респондентов (54,1 %), входящих в группу 2, выявлено незначительное расхождение между инструментальными и терминальными ценностями, что свидетельствует об оптимальном опережении личностных качеств над процессом достижения жизненных целей. Здесь предпочитаемыми ценностями-целями с достаточной степенью реализованности являются здоровье, уверенность в себе, любовь, счастливая семейная жизнь, развитие, познание. К предпочитаемым ценностям-средствам респонденты отнесли ответственность, образованность, рационализм, честность, воспитанность, самоконтроль.

В группу 3 вошли респонденты с отрицательным расхождением между реализованностью предпочитаемых инструментальных и терминальных ценностей. Такое расхождение указывает на отставание развития личностных качеств респондентов от процесса достижения жизненных результатов. В этой группе наиболее реализованными оказались здоровье, развитие, семейная счастливая жизнь, познание, интересная работа, активная жизнь. При этом отрицательное расхождение с реализованностью таких предпочитаемых ценностей-средств, как образованность, ответственность, твердая воля, эффективность в делах, широта взглядов, самоконтроль может свидетельствовать о нарушении ценностно-смысловой сферы личности, проявляющиеся в псевдосамореализации, неадекватности самооценки либо в наличии экзистенциальных проблем¹⁵.

С помощью непараметрического Н-критерия Краскела – Уоллиса были выявлены значимые различия в таких ценностях, как счастье других ($p < 0,05$), ответственность ($p < 0,05$) и честность ($p < 0,05$) (табл. 3). Дополнительно был использован критерий Джонкхира-Терпстры, который выявляет различия там, где критерий Краскела – Уоллиса показывает отрицательный результат. Группы перед применением критерия были упо-

рядочены в порядке возрастания средних рангов. С помощью критерия Джонкхира-Терпстры были выявлены значимые различия в таких ценностях, как образованность ($p < 0,05$), твердая воля ($p < 0,05$). Для первой группы с высоким расхождением между реализованностью инструментальных и терминальных ценностей более значимыми являются ответственность и честность. Ценность ответственности на 80–100 % реализована у 75 % респондентов, честность – у 66,6 %. Для респондентов второй группы с оптимальным расхождением между предпочитаемыми инструментальными и терминальными ценностями более значимой ценностью, по сравнению с другими группами, является счастье других, которая реализуется на уровне 60–100 % у 34 % респондентов. Для третьей группы с отрицательным расхождением между ценностями наиболее значимыми являются образованность и твердая воля, однако эти ценности у 30 % респондентов реализованы менее чем на 40 %.

В результате контент-анализа эмоций, сопровождающих научно-исследовательскую деятельность у аспирантов, выделены лексические единицы, которые были определены в классификационные группы: эмоции ожидания, прогноза и удовлетворения, интеллектуальные, фрустрационные, коммуникативные, нравственные эмоции» [37].

Результаты частотного анализа свидетельствуют, что у респондентов всех групп доминирует частота встречаемости лексических единиц, относимых к эмоциям ожидания и прогноза (табл. 4). В первой группе второе место по частоте встречаемости занимают фрустрационные эмоции, далее следуют эмоции удовлетворения, интеллектуальные и коммуникативные эмоции. В группах 2 и 3 на втором месте – эмоции удовлетворения, интеллектуальные и фрустрационные эмоции. Во второй группе встречаются в незначительном количе-

¹⁵ Там же.



Т а б л и ц а 3. Значимые различия между тремя группами респондентов в терминальных и инструментальных ценностях

T a b l e 3. Statistically significant differences between three groups: terminal and instrumental values

Ценность / Values	Группа / Group	N	Сред- ний ранг / Mean rank	Хи-квадрат (критерий Краскела – Уоллиса) / Chi-square (Kruskal- Wallis criterion)	Асимпто- тическая значи- мость / Asymptotic Signifi- cance	Среднеква- дратичное отклонение статистики Джонкхи- ера-Терп- стры / Jonckheere- Terpstra Test Statistic	Среднеква- дратичная статистика Джонкхи- ера-Терп- стры / Jonckheere- Terpstra Standardized Test Statistic	Асимпто- тическая значимость (2-сто- ронняя) / Asymptotic significance (2-sided test)
Счастье других / Happiness of Others	1	24	75,13	8,538*	,014	197,660	2,932**	,003
	2	65	52,50					
	3	31	65,95					
Ответствен- ность / Responsibility	1	24	43,71	8,762*	,013	197,791	2,869**	,004
	2	65	61,52					
	3	31	71,37					
Честность / Honesty	1	24	48,27	5,869*	,049	197,991	2,407*	,016
	2	65	59,99					
	3	31	71,03					
Образо- ванность / Education	1	24	75,19	5,629	,060	198,070	-2,120*	,034
	2	65	58,03					
	3	31	54,31					
Твердая воля / Firm Will	1	24	67,69	5,481	,065	198,403	-2,157*	,031
	2	65	63,72					
	3	31	48,19					

Примечание: *- $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$. Чем ниже средний ранг, тем более значима ценность /
Note: *- $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$. The lower is the mean rank, the more significant is the value.

Т а б л и ц а 4. Частота встречаемости эмоций определенных категорий (% от общего количества лексических единиц в группе) и количество респондентов, указавших на эмоцию определенной категории (% от количества респондентов в группе)

T a b l e 4. Frequency of emotions of certain categories (% of the total number of lexical units in the group) and the number of respondents indicating emotions of a certain category (% of the number of respondents in the group)

Эмоция / Emotion	Группа 1 / Group 1 (n = 24)	Группа 2 / Group 2 (n = 65)	Группа 3 / Group 3 (n = 31)
Ожидание и прогноз / Expectation and prognosis emotions	45,2/70,8	33,0/63,0	35,0/67,7
Удовлетворение / Satisfaction emotions	19,0/45,8	31,5/70,7	25,2/61,3
Интеллектуальные эмоции / Intellectual emotions	13,0/41,6	17,4/43	19,4/45,1
Фрустрационные эмоции / Frustration emotions	20,2/45,8	15,5/33,8	18,4/48,3
Коммуникативные эмоции / Communication emotions	2,38/8,3	1,94/6	0
Нравственные эмоции / Moral emotions	0	0,48/1,5	1,94/3,2



стве коммуникативные и нравственные эмоции. В третьей группе незначительно представлены нравственные эмоции, которые отсутствуют в группе 1. Если рассматривать по критерию количества респондентов, указавших на наличие данных эмоций в процессе выполнения научной работы, то можно отметить, что в группе 1 самое большое количество испытуемых указывает на эмоции ожидания и прогноза. Далее по выраженности следует одинаковый процент респондентов, испытывающих фрустрационные эмоции и эмоции удовлетворения, несколько меньшее количество респондентов переживают интеллектуальные эмоции и отдельные ссылаются на коммуникативные эмоции. В группе 2 самое большое количество респондентов отмечают у себя эмоции удовлетворения, далее по количественному соотношению следуют респонденты, переживающие эмоции ожидания

и прогноза и интеллектуальные эмоции, одна треть респондентов отмечает фрустрационные эмоции и отдельные представители данной группы – коммуникативные эмоции. Что касается респондентов группы 3, то самый большой процент указывает на эмоции ожидания и прогноза и на эмоции удовлетворения, далее фрустрационные эмоции, несколько меньше встречается респондентов с интеллектуальными эмоциями, отдельные аспиранты указывают на нравственные эмоции. Сравнительный анализ показателей выраженности определенных эмоций в группах респондентов с помощью критерия Краскела – Уоллиса не выявил достоверно значимых различий ($p > 0,05$).

На следующем этапе были проанализированы категории эмоций по критериям приятны/неприятны и помогают/мешают. В таблице 5 представлены средние значения (в диапазоне от 1 до 7) по каждому критерию.

Т а б л и ц а 5. Средние значения выраженности эмоциональных переживаний по критериям приятны/неприятны, мешают/помогают в группах респондентов

Т а б л и ц а 5. Mean values of the respondents' emotional experience intensity according to criteria: pleasant/unpleasant and hinder/help

Эмоция / Emotion	Критерии / Criteria	Группа 1 / Group 1 (n = 24)	Группа 2 / Group 2 (n = 65)	Группа 3 / Group 3 (n = 31)
Ожидание и прогноз / Expectation and prognosis emotions	приятны/неприятны pleasant/unpleasant	3,75	3,62	3,58
	помогают/мешают help/hinder	3,38	4,3	3,81
Удовлетворение / Satisfaction emotions	приятны/неприятны pleasant/unpleasant	6,0	6,4	6,42
	помогают/мешают help/hinder	6,35	6,25	6,57
Интеллектуальные эмоции / Intellectual emotions	приятны/неприятны pleasant/unpleasant	5,95	5,82	6,32
	помогают/мешают help/hinder	6,55	5,84	6,41
Фрустрационные эмоции / Frustration emotions	приятны/неприятны pleasant/unpleasant	2,22	2,51	1,54
	помогают/мешают help/hinder	2,8	3,22	2,21
Коммуникативные эмоции / Communication emotions	приятны/неприятны pleasant/unpleasant	3,5	5,25	—
	помогают/мешают help/hinder	6,0	5,87	—
Нравственные эмоции / Moral emotions	приятны/неприятны pleasant/unpleasant	—	6,0	1,0
	помогают/мешают help/hinder	—	6,0	1,0



Таким образом, во всех группах респондентов наиболее приятными эмоциями, которые они испытывают в исследовательской деятельности, оказались удовлетворение и интеллектуальные эмоции. Они помогают справляться с возникающими трудностями и поддерживают позитивное отношение молодых ученых к научной работе. Также к положительным эмоциям респонденты второй группы относят коммуникативные (участие в общем деле, возможность обсудить тему с коллегами) и нравственные эмоции. Фрустрационные эмоции считают наиболее неприятными и мешающими в научно-исследовательской деятельности. С помощью критерия Краскела – Уоллиса были выявлены значимые различия ($6,596; p < 0,05$) в показателях группы «фрустрационных эмоций» по критерию приятны/неприятны. Наиболее неприятны эти эмоции для третьей группы респондентов с отставанием развития личностных характеристик от процесса достижения жизненных целей.

В результате контент-анализа доминирующих мыслей в процессе научно-исследовательской деятельности были отмечены лексические единицы, которые по своему смыслу объединились в следующие условные категории: «Деятельность», «Психическое состояние и отношение к научной работе», «Трудности», «Сомнения», «Время», «Личный смысл научной работы», «Социальные аспекты», «Социальный смысл научной работы», «Финансы» [36].

В категорию «Деятельность» включены мысли относительно конкретных способов выполнения научно-исследовательской работы (планирование исследования, поиск актуальности и практической значимости, возможность научных публикаций). В категорию «Психическое состояние и отношение к научной работе» включены высказывания относительно физического самочувствия, мысли, связанные с различными эмоциями по отношению к исследовательской работе. Группа «Трудности» включает проблемы, связанные с непониманием перспектив развития исследования, не-

достаточной разработанностью изучаемой проблемы в науке, недостатком собственных знаний в данной научной области, ограниченностью организационно-материального обеспечения исследовательской работы. Среди характеристик категории «Сомнения» – сомнения в интеллектуальных возможностях, в собственных размышлениях, в возможности написать качественное исследование, актуальности темы исследования, правильности выполнения исследования. Смысловая категория «Время» наполнена высказываниями, отражающими переживания дефицита времени для работы над научным проектом. Категория «Личный смысл» содержит мысли о личном смысле научной работы, одни аспиранты переживают отсутствие смысла научной работы для себя, другие рассматривают исследование как жизненную необходимость, видят в диссертации перспективы для будущего развития, рассматривают научную деятельность как уникальный опыт. В категорию «Социальные аспекты» включены мысли, связанные с оценкой и критикой со стороны других людей, о значимости работы в команде, а также переживание давления со стороны социального окружения. Категория «Социальный смысл» включает мысли и переживания о социальном смысле выполняемой научно-исследовательской работы. Категория «Финансы» представлена проблемами, связанными с отсутствием ресурсов для осуществления экспериментов и невозможностью оплаты учебы в аспирантуре. В таблице 6 представлены результаты выраженности мыслей в группах респондентов. В группе 1 выявлено 87 семантических единиц, характеризующих мысли, связанные с выполнением научно-исследовательской работы. Наибольшее количество респондентов данной группы отмечают в качестве часто возникающих мысли, которые вошли в категорию «Психическое состояние и отношение к научной работе». Данная категория отражает неуверенность и тревогу по отношению к научной работе, страх, а также положительные состояния и отношение к работе. Одна вторая



часть респондентов отмечает в качестве часто возникающих мысли, относимые к категории «Деятельность». Для тре-

ти респондентов значимыми являются мысли категорий «Личностный смысл» и «Трудности». Мысли, связанные

Т а б л и ц а 6. Процентное соотношение выраженности мыслей в группах респондентов
T a b l e 6. Percentage of the thoughts expressed in the groups of respondents

Категория / Categories	Группа 1 / Group 1 87 с.е.* (n = 24)	Группа 2 / Group 2 224 с.е. (n = 65)	Группа 3 / Group 3 100 с.е. (n = 31)	Примеры высказываний / Examples of utterances
1	2	3	4	5
Психическое состояние и отношение к научной работе / Mental state and attitude to research	33,3 (66,6)**	27,8 (62,5)	36 (58)	«неопределенность», «я не напишу», «я не знаю, за что браться в первую очередь», «не смогу сделать», «а вдруг я недостаточно поработала для написания работы?», «хочу, чтобы все закончилось», «не бросить ли мне это все?», «я лентяй» «боязнь не написать», «боязнь не защититься в срок», «боязнь вопросов на защите», «удовлетворение от полученной информации», «надо тщательно подходить к работе!», «мне нравится заниматься НИР!», «интересная и сложная тема», «я могу достойно закончить работу», «все делаю хорошо» / “uncertainty”, “I won’t write”, “I don’t know what to undertake first”, “I can’t make it”, “what if I didn’t do enough to write the work?”, “I want it to be over”, “should I give it all up?”, “I’m lazy” “a fear not to write”, “a fear not to defend my thesis on time”, “a fear of questions when defending the thesis”, “satisfaction with the knowledge gained”, “we must work thoroughly!”, “I like doing research!”, “an interesting and challenging topic”, “I can finish the work in a proper manner?”, “I’m doing my best?”
Деятельность / Activity	29,8 (54,1)	30,5 (50,7)	24 (45,1)	«актуальность темы», «новизна», «богатство изложения», «глубина мыслей», «участие в конференции», «сопоставление теории процесса и эксперимент данных», «научная информация», «необходимость написания работы легкочитабельным языком», «увеличение выхода продукта», «увеличение селективности процесса», «создание новой установки», «написание программы для обработки данных». Кроме того, аспиранты задают себе вопросы относительно самой научной деятельности: «что бы мне могло помочь?», «каким путем идти дальше?», «я привношу что-то новое?», «даст ли мое исследование результаты, позволяющие защитить диссертацию?» / “relevance of the topic”, “novelty”, “richness of presentation”, “depth of thoughts”, “participation in the conference”, “comparison of the process theory and experimental data”, “scientific information”, “the need to write the work in an easy-to-read language”, “increasing the product yield”, “increasing the process selectivity”, “creating a new setup”, “writing a program for data processing”. In addition, post-graduate students ask themselves questions about the research: “what could help me?”, “which way to go further?”, “am I bringing something new?”, “will my research give the results allowing me to defend my thesis?”



1	2	3	4	5
Трудности / Difficulties	12,6 (30)	9,29 (24,6)	14 (32,2)	«трудности языка», «как много английских статей», «где взять выборку для исследования», «отсутствуют источники», «где это искать?», «где опубликовать статьи в Scopus?», «не хватает материалов», «отсутствие способности к глубокому анализу», «непонимание проблемы», «другая работа» / “difficulties in language”, “how many articles in English”, “where to get a sample for research”, “no sources”, “where to look for it?”, “where to publish articles to be included in Scopus?”, “not enough materials”, “a lack of ability to a deep analysis”, “a lack of understanding the problem”, “other work”
Время / Time	4,6 (16,6)	8,84 (29,2)	10 (29)	«мало свободного времени для сбора информации в связи с новой введенной системой обучения аспирантов», «нехватка времени» / “little free time to gather information in connection with the new postgraduate education system introduced”, “lack of time”
Личный смысл / Personal meaning	10,3 (33,3)	6,19 (13)	5 (16)	«возможная перспектива», «мне самому это нужно!», «хочу быть профессионалом», «реализация возможностей», «начало нового пути», «зачем это нужно?», «если ты это сделаешь, то из этого может получиться фундаментальное исследование», «это перспективно?», «что делать потом?» / “possible prospects”, “I need it myself!”, “I want to be a professional”, “realization of opportunities”, “the beginning of a new way”, “why is it needed?”, “if you do this, then it can turn out to be a fundamental study”, “is it promising?”, “what to do next?”
Социальный смысл / Social meaning	4,6 (16,6)	4,0 (12,3)	6 (19,3)	«это поможет людям, я должен, это мой долг, моя воля и мое желание», «польза обществу», «делаю полезное дело» / “it will help people, I have to do this, it’s my duty, my will and my desire”, “a benefit to the society”, “I’m doing a useful thing”
Социальные аспекты / Social aspects	3,44 (8,33)	7 (20)	5 (9,7)	«интересна ли будет моя тема другим сотрудникам кафедры?», «заинтересован ли научный руководитель в моей работе», «что мне может помочь?» / “will my topic be interesting to other faculty members”, “whether my supervisor is interested in my work or not”, “what could help me?”
Сомнения / Doubts	4,6 (4,16)	4,42 (12,3)	3 (6,45)	«даст ли мое исследование результаты, позволяющие защитить диссертацию?», «напишу ли я работу качественно», «защита ли я в срок диссертацию?», «ту ли специализацию я выбрала?» / “will my research give the results allowing me to defend my thesis?”, “if I write a work of high quality or not”, “will I defend my thesis on time?”, “did I choose the right specialization?”
Финансы / Finances	1,14 (4,16)	1,76 (6,15)	0	«откуда взять денег? на что жить?» / “where should I get money? what to live on?”

Примечание : * – количество семантических единиц, ** – процент от количества респондентов в группе.

Note: * – a number of semantic units; ** – of the number of respondents in the group.



с проблемой времени и социальным смыслом научно-исследовательской работы, волнуют незначительное количество респондентов.

В группе 2 выявлено 226 семантических единиц, характеризующих доминирующие мысли, связанные с выполнением научно-исследовательской работы. В этой группе также самый большой процент респондентов указывает на мысли, связанные с опасениями по поводу выполнения различных аспектов исследования, положительными эмоциями и отношением, физическим самочувствием. Половина респондентов данной группы в качестве доминирующих отмечает мысли о том, как сделать работу лучше, как распланировать деятельность, какие конкретные задачи надо выполнить. Для трети респондентов группы 2 значимой является организация во времени выполнения научно-исследовательской работы. Категория «Трудности», которая встречается у четверти респондентов группы 2, представлена переживаниями относительно сложности и неопределенности темы, отсутствия необходимых ресурсов, дополнительной занятости, отвлекающей от выполнения научно-исследовательской работы, негативных личностных качеств. Для каждого пятого респондента группы 2 значимыми являются социальные аспекты при выполнении научно-исследовательской работы, например, наличие единомышленников, возможность посоветоваться с авторитетным лицом, а также получить оценку и критику со стороны, межличностные отношения с руководителем. Остальные категории встречаются у незначительного количества респондентов группы 2.

В ответах респондентов группы 3 выявлено 100 семантических единиц, характеризующих доминирующие мысли о научно-исследовательской работе. Как и в первых двух группах, самое большое количество респондентов группы 3 в качестве доминирующих приводят мысли, связанные с оценкой их психического состояния и отношения к научной работе. Например, аспиранты ссылаются на плохое самочувствие, желание от-

дохнуть, тяжелое состояние в случаях неудач, волнение, невозможность сосредоточиться, неуверенность в себе и в то же время другие респонденты этой группы выражают удовлетворение от полученных результатов, интерес, спокойствие, когда понимаешь что делать. У многих представителей группы 3 доминирующими оказались мысли категории «Деятельность» – их волнует актуальность и обоснованность темы, структура, выполнение экспериментального исследования, получение нового результата, статистическая обработка результатов, написание и опубликование статей и другие мысли, непосредственно касающиеся различных аспектов выполнения научно-исследовательской работы. Мысли, связанные с конкретными трудностями и организацией времени, также волнуют треть респондентов группы 3. Остальные категории представлены незначительно. Сравнительный анализ показателей выраженности мыслей в группах респондентов с помощью критерия Краскела – Уоллиса выявил достоверно значимые различия ($7,977; p < 0,05$) по категории «Личный смысл» научной работы, которая наиболее характерна для респондентов группы 1.

В таблице 7 представлен анализ категорий мыслей по критериям приятны/неприятны и помогают/мешают в группах аспирантов.

Сравнительный анализ показателей выраженности мыслей по критериям приятны/неприятны, мешают/помогают в группах респондентов (с помощью критерия Краскела – Уоллиса) выявил достоверно значимые различия ($6,055; p < 0,05$) по критерию приятны/неприятны в категории «Социальный смысл», в группе 1 – мысли, связанные с поиском социального смысла, наиболее приятны респондентам.

Обсуждение и заключение

В соответствии с вариантами ценностного развития выделились три группы аспирантов: с большей реализованностью значимых ценностей-средств, с большей реализованностью ценностей-це-



Т а б л и ц а 7. Средние значения выраженности мыслей по критериям приятны/неприятны, мешают/помогают в группах респондентов

T a b l e 7. Mean values of the thoughts expressed in the groups of respondents according to the criteria of pleasant/unpleasant and hinder/help

Категория / Categories	Критерии / Criteria	Группа 1 / Group 1 (n = 24)	Группа 2 / Group 2 (n = 65)	Группа 3 / Group 3 (n = 31)
Деятельность / Activity	приятны/неприятны / pleasant/unpleasant	5,04	4,61	5,08
	помогают/мешают / help/ hinder	5,18	5,29	4,51
Оценка психического состояния и отношения к научной работе / Evaluation of mental state and attitude to research	приятны/неприятны / pleasant/unpleasant	4,54	4,86	3,64
	помогают/мешают / help/ hinder	4,28	5,0	3,86
Трудности / Difficulties	приятны/неприятны / pleasant/unpleasant	2,66	2,96	2,55
	помогают/мешают / help/ hinder	2,42	2,7	2,45
Сомнения / Doubts	приятны/неприятны / pleasant/unpleasant	1,0	2,43	3,25
	помогают/мешают / help/ hinder	1,0	3,62	4,5
Время / Time	приятны/неприятны / pleasant/unpleasant	2,75	3	3,1
	помогают/мешают / help/hinder	2,33	3,84	3,85
Личный смысл науч- ной работы / Personal meaning of research	приятны/неприятны / pleasant/unpleasant	4,87	4,81	4,8
	помогают/мешают / help/hinder	4,83	4,44	5,4
Социальные аспекты в научно-исследова- тельской деятельно- сти / Social aspects of research	приятны/неприятны / pleasant/unpleasant	4,0	3,69	5,66
	помогают/мешают / help/hinder	4,0	3,63	4,0
Социальный смысл научной работы / Social meaning of research	приятны/неприятны / pleasant/unpleasant	5,25	2,12	4,5
	помогают/мешают / help/hinder	6,33	3,21	4,5
Финансы / Finances	приятны/неприятны / pleasant/unpleasant	1,0	3,33	—
	помогают/мешают / help/hinder	1,0	3,66	—

лей и с оптимальным соотношением ценностей-целей и ценностей-средств. Два варианта свидетельствуют о некоторых нарушениях в ценностном развитии, последний указывает на личностную готовность к самореализации, определяющей качество жизни начинающих исследователей. Группа с оптималь-

ным вариантом ценностного развития оказалась самой многочисленной, что соотносится с данными о том, что у аспирантов отмечается ориентация на самореализацию [38–40]. Проблемные варианты ценностного развития проявляются в специфических особенностях, которые могут выступать в качестве

ценностно-смысловых барьеров, затрудняющих научно-исследовательскую деятельность, что может отражаться на формировании негативных психических состояний, снижении мотивации и отказа от научного творчества.

Так, аспиранты, обладая личностными ресурсами, необходимыми для жизненных достижений, не реализуют их в связи со слабостью целеполагания, низким уровнем притязаний и низкой осмысленностью собственной жизни¹⁶. Несмотря на наличие личностных качеств-ресурсов, особенно ответственности и честности, аспиранты первой группы не могут их использовать для реализации значимых целей. Именно для них достоверно значимыми являются смысловые аспекты – поиск личного смысла их научно-исследовательской деятельности и удовлетворение от понимания социального смысла их работы. Низкая осмысленность жизни, по данным многочисленных исследований [41–45], приводит к фрустрациям, негативным переживаниям, что согласуется с полученными результатами – у аспирантов со значительным преобладанием реализации личностных качеств над реализацией целей эмоции фрустрации занимают второе место по количеству респондентов их переживающих. Дефициты смыслообразования и целеполагания, их неопределенность или состояние поиска, переживание фрустрационных эмоций у представителей начинающих ученых актуализируют необходимость психологического сопровождения ценностного развития, направленного на фасилитацию осознания и поиска смыслов научно-исследовательской деятельности.

Другой вариант нарушения ценностного развития, который также может рассматриваться в качестве ценностного барьера самореализации в научно-исследовательской деятельности, проявляется в псевдосамореализации, неадекватности самооценки, когда степень реализа-

ции значимых ценностей-целей значительно превосходит наличие личностных ресурсов у аспирантов. Для аспирантов с таким вариантом ценностного развития оказались значимо дефицитными такие качества, как образованность и твердая воля. В этом случае, вероятно, аспиранты осознают определенные недостатки в своем образовании и волевых усилиях. Дефицит качеств, необходимых для реализации научно-исследовательской работы, как показано в ряде исследований [1; 37; 46–48], может способствовать росту эмоционального напряжения и тревожности. Неслучайно в группе аспирантов с отставанием реализации ценностей-средств эмоции фрустрации оказывают достоверно более неприятное влияние.

Умеренное преобладание реализованности инструментальных ценностей над терминальными свидетельствует о наличии потенциала самореализации у многих аспирантов на уровне личностных ресурсов и на уровне смыслообразования. Они способны к самореализации и проявлению социального интереса (по А. Адлеру), стремлению к сотрудничеству с окружающими, что соотносится с данными о более выраженной значимости ценности счастья других и более высокой степени ее реализованности в данной группе, значимости социальных аспектов в процессе выполнения научно-исследовательской работы, по сравнению с другими. В группе аспирантов с потенциалом самореализации эмоции удовлетворения доминируют по количеству респондентов их переживающих в процессе научно-исследовательской деятельности, в других группах на первых местах – эмоции ожидания и прогноза. По мнению большинства респондентов этой группы, психические состояния и отношение к научно-исследовательской работе приятны и помогают им. Понимание личного смысла также помогает в выполнении научно-исследовательской работы.

¹⁶ Яницкий М. С., Серый А. В. Диагностика уровня развития ценностно-смысловой сферы личности.



В то же время отмечаются и общие для всех групп значимые переживания, связанные с возникающими в процессе научно-исследовательской деятельности психическими состояниями различных параметров (эмоциональные, практические, мотивационные), отношением к научно-исследовательской работе, конкретными задачами, действиями по ее выполнению, сомнениями и трудностями и их преодолением, организацией своей жизнедеятельности во времени. Все, что связано с выполнением конкретных задач научно-исследовательской деятельности приятно и помогает в реализации научных целей большинству респондентов всех групп. В качестве неприятных и мешающих научному творчеству респонденты отмечают тревожащие их сомнения. Мысли о трудностях не приятны и мешают многим аспирантам как группы личностной готовности к самореализации, так и группы «псевдосамореализации». Для респондентов первой

группы неприятными и мешающими выполнению научно-исследовательской работы являются финансовые проблемы, для респондентов третьей группы – проблема организации времени.

Таким образом, сравнительный анализ не выявил статистически значимых различий по эмоциям, что требует репликации на других выборках с большим количеством респондентов.

Полученные данные актуализируют задачу психологического сопровождения ценностного развития аспирантов в процессе становления научно-исследовательской деятельности и создают основу для определения задач и мишеней психологического воздействия. Результаты исследования будут полезны начинающим ученым, профессорско-преподавательскому составу вузов, специалистам психологических служб вузов, бизнес-инкубаторов, технопарков, научно-исследовательских центров.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Психологические барьеры в научно-исследовательской деятельности молодых ученых / Т. Г. Бохан [и др.] // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 81–96. DOI: 10.17223/17267080/62/7
2. Ценностно-смысловые барьеры в научно-исследовательской деятельности молодых ученых / М. В. Шабаловская [и др.] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Т. 9, № 1. С. 54–65. DOI: 10.17759/psyedu.2017090106
3. Стратегии совладания с трудностями в процессе научно-исследовательской деятельности у молодых ученых / Т. Г. Бохан [и др.] // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1. С. 71–85. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.071-085
4. Скрауч О. Н., Мехришвили Л. Л. Молодые ученые как социальная группа: к вопросу мотивации научной деятельности и профессиональной ориентации // Специфика педагогического образования в регионах России. 2012. № 1 (5). С. 152–163. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18234841> (дата обращения: 27.02.2018).
5. Яремчук С. В., Новгородова Е. Ф. Саморазвитие и удовлетворенность жизнью в юношеском возрасте // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, № 2. С. 149–152. DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-2-149-152
6. Foster J. G., Rzhetsky A., Evans J. A. Tradition and Innovation in Scientists' Research Strategies // American Sociological Review. 2015. Vol. 80, Issue 5. Pp. 875–908. DOI: 10.1177/0003122415601618
7. Volkert D., Candela L., Bernacki M. Student Motivation, Stressors, and Intent to Leave Nursing Doctoral Study: A National Study Using Path Analysis // Nurse Education Today. 2018. Vol. 61. Pp. 210–215. DOI: 10.1016/j.nedt.2017.11.033
8. Социально-психологические факторы удовлетворенности жизнью молодежи: региональный аспект проблемы / Е. Ф. Новгородова (Талаш) [и др.] // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 102–117. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32324601> (дата обращения: 27.02.2018).



9. Шакуров Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 3–18.
10. Olehnovica E., Bolgzda I., Kravale-Pauliņa M. Individual Potential of Doctoral Students: Structure of Research Competences and Self-Assessment // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 174. Pp. 3557–3564. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.1072
11. Рындина Ю. В., Юринова Е. А. Структурно-содержательные и функциональные характеристики исследовательской компетентности учителя // Высшее образование сегодня. 2015. № 1. С. 69–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23249949> (дата обращения: 23.04.2018).
12. Михайленко Т. С. Условия развития исследовательской компетентности в современном вузе [Электронный ресурс] // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2016. № 4. URL: <http://ejournal.omgau.ru/index.php/2016-god/7/32-statya-2016-4/504-00249> (дата обращения: 23.04.2018).
13. Золотарёва А. В. Научно-исследовательские компетенции аспиранта // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 3(60). С. 80–86. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15200982> (дата обращения: 02.03.2018).
14. Деева Н. А. Роль рефлексивных механизмов переживания личности в формировании профессиональных компетенций // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № 6. С. 91–95. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14155.htm> (дата обращения: 23.04.2018).
15. Višak T. Understanding “Meaning of life” in Terms of Reasons for Action // The Journal of Value Inquiry. 2017. Vol. 51, Issue 3. Pp. 507–530. DOI: 10.1007/s10790-017-9591-z
16. Vazeou-Nieuwenhuis A., Orehek E., Scheier M. F. The Meaning of Action: Do Self-Regulatory Processes Contribute to a Purposeful Life? // Personality and Individual Differences. 2017. Vol. 116. Pp. 115–122. DOI: 10.1016/j.paid.2017.04.040
17. Серый А. В., Вечканова Е. М. Темпоральные аспекты актуализации смысловых граней субъективных образов переживания кризиса идентичности в период юности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. Т. 3, № 3. С. 238–247. DOI: 10.21603/2078-8975-2015-3-238-247
18. Soenens B., Berzonsky M. D., Papini D. R. Attending to the Role of Identity Exploration in Self-Steem // International Journal of Behavioral Development. 2016. Vol. 40, Issue 5. Pp. 420–430. DOI: 10.1177/0165025415602560
19. Гусельцева М. С. Идентичность в транзитивном обществе: трансформация ценностей // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 54. С. 5. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n54/1452-guseltseva54.html> (дата обращения: 22.04.2018).
20. Сухачёва Н. И., Жигинас Н. В. Кризис развивающейся личности в современных условиях: постановка проблемы // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2016. Вып. 2 (12). С. 25–30. URL: http://npo.tspu.edu.ru/archive.html?year=2016&issue=2&article_id=5922 (дата обращения: 22.04.2018).
21. Ключко В. Е., Лукьянов О. В. Личностная идентичность и проблема устойчивости человека в меняющемся мире: системно-антропологический ракурс // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 324. С. 333–336. URL: http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal_page=archive&id=837&article_id=13922 (дата обращения: 23.04.2018).
22. Мазуркевич А. В., Яницкий М. С., Серый А. В. Темпоральные аспекты трансформации ценностной структуры самоидентичности в условиях кардинальных изменений жизненной ситуации // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 3. С. 104–122. DOI: 10.15293/2226-3365.1703.07
23. Ansari M., Khan K. S. A. Self-Efficacy as a Predictor of Life Satisfaction Among Undergraduate Students // The International Journal of Indian Psychology. 2015. Vol. 2, No. 2. Pp. 5–11.
24. Relationships between General Self-Efficacy, Planning for the Future, and Life Satisfaction / N. Azizli [et al.] // Personality and Individual Differences. 2015. Vol. 82. Pp. 58–60. DOI: 10.1016/j.paid.2015.03.006
25. Плотников С. Г., Шперлинь А. В. Различия ценностных ориентаций в зависимости от уровня субъективного экономического благополучия // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 382. С. 188–195. DOI: 10.17223/15617793/382/31
26. Афанасенко И. В., Чепрасова Э. М. Духовные ценности лиц с разным уровнем субъективного благополучия // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 10-5 (41). С. 68–70. DOI: 10.18454/IRJ.2015.41.199



27. Kok J. K., Goh L. Y., Gan C. C. Meaningful Life and Happiness: Perspective from Malaysian Youth // The Social Science Journal. 2015. Vol. 52, Issue 1. Pp. 69–77. DOI: 10.1016/j.soscij.2014.10.002
28. Системная антропологическая психология: понятийный аппарат / В. Е. Ключко [и др.] // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 9–20. DOI: 10.17223/17267080/56/2
29. Кубарев В. С. Методологические инструменты постнеклассической психологии: трансспективный анализ // Сибирский психологический журнал. 2015. № 58. С. 6–24. DOI: 10.17223/17267080/58/1
30. Кубарев В. С. Философско-психологическое содержание и перспективы исследования проблемы смысла жизни // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11, № 2. С. 86–99. DOI: 10.17759/chrp.2015110209
31. Гинзбург М. Р. Жизненное поле личности // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2016. № 3. С. 77–83. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28081360> (дата обращения: 22.04.2018).
32. Знаков В. В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 2. С. 95–106.
33. Мазалецкая А. Л. Мотивация научно-исследовательской деятельности студентов вуза // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2011. № 6. С. 61–63. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18872480> (дата обращения: 23.03.2018).
34. Litalien D., Guay F., Morin A. J. S. Motivation for PhD Studies: Scale Development and Validation // Learning and Individual Differences. 2015. Vol. 41. Pp. 1–13. DOI: 10.1016/j.lindif.2015.05.006
35. Веденеева Е. В., Забелина Е. В., Циринг Д. А. Мотивационно-ценностная структура и содержание личности аспирантов // Казанский педагогический журнал. 2012. № 3. С. 58–67.
36. Психические состояния, сопровождающие становление научно-исследовательской деятельности молодых ученых / Т. Г. Бохан [и др.] // Сибирский психологический журнал. 2016. № 60. С. 93–107. DOI: 10.17223/17267080/60/7
37. Макарова Л. Н., Налетова И. В., Бессонова А. А. Социальный портрет современного аспиранта // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2013. № 1 (117). С. 91–95. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18817908> (дата обращения: 28.03.2018).
38. Wiegervá A. A Study of the Motives of Doctoral Students // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2016. Vol. 217. Pp. 123–131. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.02.043
39. Mello A. L., Fleisher M. S., Woehr D. J. Varieties of Research Experience: Doctoral Student Perceptions of Preparedness for Future Success // The International Journal of Management Education. 2015. Vol. 13, Issue 2. Pp. 128–140. DOI: 10.1016/j.ijme.2015.01.007
40. Леонтьев Д. А., Тараненко О. А., Калашиникова О. Э. Специфика осмысленности жизни у различных групп кризисных пациентов // Мир психологии. 2017. № 3. С. 190–201. URL: https://www.mpsu.ru/sites/default/files/files/pub/mir_psychology_03_2017.pdf (дата обращения: 05.04.2018).
41. Волинец К. В. Жизнетворчество как условие преодоления экзистенциальной фрустрации // Мир педагогики и психологии. 2017. № 9 (14). С. 80–86. URL: <http://scipress.ru/pedagogy/articles/zhiznetvorchestvo-kak-uslovie-preodoleniya-ekzistentsialnoj-frustratsii.html> (дата обращения: 05.04.2018).
42. Колесов В. И., Смолонская А. Н., Смолонский С. И. Смысл духовного отчуждения человека и его сущность в современном обществе // Мир психологии. 2017. № 3. С. 113–122. URL: https://www.mpsu.ru/sites/default/files/files/pub/mir_psychology_03_2017.pdf (дата обращения: 05.04.2018).
43. Лобза О. В., Конончук И. В., Эгамбердиева Е. В. Ценностные и смысловые ориентации современных российских студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 11-2. С. 300–304. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=12018> (дата обращения: 05.04.2018).
44. Damásio B. F., Koller S. H. Complex Experiences of Meaning in Life: Individual Differences Among Sociodemographic Variables, Sources of Meaning and Psychological Functioning // Social Indicators Research. 2015. Vol. 123, Issue 1. Pp. 161–181. DOI: 10.1007/s11205-014-0726-3
45. Datu J. A. D. The Synergistic Interplay between Positive Emotions and Maximization Enhances Meaning in Life: A Study in a Collectivist Context // Current Psychology. 2015. Vol. 35, Issue 3. Pp. 459–466. DOI: 10.1007/s12144-015-9314-1
46. Park J., Baumeister R. F. Meaning in Life and Adjustment to Daily Stressors // The Journal of Positive Psychology. 2017. Vol. 12, Issue 4. Pp. 333–341. DOI: 10.1080/17439760.2016.1209542

47. Ресурсы и дефициты психологической готовности к научно-исследовательской деятельности [Электронный ресурс] / Т. Г. Бохан [и др.] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6, № 2. С. 198–208. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Bohan_et_al.phtml (дата обращения: 05.04.2018).

48. Личностные и когнитивные критерии психологической готовности к научно-исследовательской деятельности [Электронный ресурс] / Т. Г. Бохан [и др.] // Мир науки. 2017. Т. 5, № 1. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/03PSMN117.pdf> (дата обращения: 05.04.2018).

Поступила 22.10.2018; принята к публикации 30.11.2018; опубликована онлайн 28.06.2019.

Об авторах:

Бохан Татьяна Геннадьевна, заведующий кафедрой психотерапии и психологического консультирования ФГАОУ ВО «Томский государственный университет» (634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, д. 36), доктор психологических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9628-1470>, **Scopus ID:** 56820133000, btg960@mail.ru

Шабаловская Марина Владимировна, доцент кафедры фундаментальной психологии и психиатрической медицины ФГБОУ ВО «Сибирский государственный медицинский университет» Минздрава России (634050, Россия, г. Томск, Московский тракт, д. 2), доцент кафедры психотерапии и психологического консультирования ФГАОУ ВО «Томский государственный университет» (634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, д. 36), кандидат психологических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2622-3491>, **Scopus ID:** 57193768514, m_sha79@mail.ru

Галажинская Оксана Николаевна, доцент кафедры математической физики ФГАОУ ВО «Томский государственный университет» (634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, д. 36), кандидат математических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3725-9062>, **Scopus ID:** 57193777722, oxanagala@yandex.ru

Атаманова Инна Викторовна, доцент кафедры генетической и клинической психологии ФГАОУ ВО «Томский государственный университет» (634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, д. 36), кандидат психологических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8101-5586>, **Researcher ID:** O-1431-2014, iatamanova@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Бохан Татьяна Геннадьевна – создание проекта исследовательской модели; теоретический анализ научных представлений о самореализации личности; обозначение методологической основы исследования; качественный анализ результатов и их интерпретация.

Шабаловская Марина Владимировна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования ценностей и смыслов у аспирантов; сбор данных в группе аспирантов; анализ полученных результатов и их интерпретация; оформление таблиц с результатами исследования.

Галажинская Оксана Николаевна – оформление электронной базы и систематизация исследовательских данных; статистическая обработка эмпирических данных.

Атаманова Инна Викторовна – подготовка литературного обзора; критический анализ и доработка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Bokhan T.G., Shabalovskaya M.V., Galazhinskaya O.N., Uliyanich A.L., Shukhlova Yu.A., Zaikina M.D. Psychological Barriers in Research Activity of Junior Scientists. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal* = Siberian Psychological Journal. 2016; (62):81-96. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.17223/17267080/62/7

2. Shabalovskaya M.V., Bokhan T.G., Radishevskaya L.V., Uliyanich A.L. Value-Meaning Barriers in Research Activity of Junior Scientists. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye psyedu.ru* = Psycho-



logical Science and Education psyedu.ru. 2017; 9(1):54-65. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.17759/psyedu.2017090106

3. Bokhan T.G., Shabalovskaya M.V., Malkova I.Yu., Galazhinskaya O.N., Radishevskaya L.V. Strategies of Coping with Difficulties during Research Performed by Young Scientists. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 21(1):71-85. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.071-085

4. Skrauch O.N., Mekhrishvili L.L. [Young Scientists as a Social Group: Revisiting Motivation of Scientific Activity and Professional Orientation]. *Spetsifika pedagogicheskogo obrazovaniya v regionakh Rossii* = Specifics of Teacher Education in the Regions of Russia. 2012; (1):152-163. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18234841> (accessed 27.02.2018). (In Russ.)

5. Jaremchuk S.V., Novgorodova E.F. Self-Development and Life Satisfaction in Adolescence. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya* = Proceedings of Saratov University. New Series. Acmeology of Education. Developmental Psychology. 2015; 4(2): 149-152. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-2-149-152

6. Foster J.G., Rzhetsky A., Evans J.A. Tradition and Innovation in Scientists' Research Strategies. *American Sociological Review*. 2015; 80(5):875-908. (In Eng.) DOI: 10.1177/0003122415601618

7. Volkert D., Candela L., Bernacki M. Student Motivation, Stressors, and Intent to Leave Nursing Doctoral Study: A National Study Using Path Analysis. *Nurse Education Today*. 2018; 61:210-215. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.nedt.2017.11.033

8. Novgorodova (Talash) E.F., Bakina A.V., Makhova I.Yu., Shmakova V.A., Yaremchuk S.V. Social-Psychological Factors in Satisfaction by Life in Youngsters: Regional Aspect of a Problem. *Voprosy Psikhologii* = Issues of Psychology. 2017; (4):102-117. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32324601> (accessed 27.02.2018). (In Russ., abstract in Eng.)

9. Shakurov R.Kh. [Barrier as a Category and Its Role in Activities]. *Voprosy psikhologii* = Issues of Psychology. 2001; (1):3-18. (In Russ.)

10. Olehnovica E., Bolgzda I., Kravale-Pauliņa M. Individual Potential of Doctoral Students: Structure of Research Competences and Self-Assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015; 174: 3557-3564. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.1072

11. Ryndina Yu.V., Yurina E.A. [Structural and Content and Functional Characteristics of the Teacher's Research Competence]. *Vysshye obrazovaniye segodnya* = Higher Education Today. 2015; (1):69-71. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23249949> (accessed 23.04.2018). (In Russ.)

12. Mikhaylenko T.S. Conditions of the Development of Research Competence in a Modern Higher Education Institution. *Elektronnyy nauchno-metodicheskiy zhurnal Omskogo GAU* = Electronic Scientific-Methodical Journal of Omsk State Agrarian University. 2016; (4). Available at: <http://ejournal.omgau.ru/index.php/2016-god/7/32-statya-2016-4/504-00249> (accessed 23.04.2018). (In Russ., abstract in Eng.)

13. Zolotariova A.V. Scientific-Research Competence of the Post-Graduate Student. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik* = Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2009; (3):80-86. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15200982> (accessed 02.03.2018). (In Russ., abstract in Eng.)

14. Deeva N.A. Role of Reflexive Mechanisms of Identity Experiences in the Formation of Professional Competences [Electronic resource]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Konsept»* = Scientific and Methodical Electronic Journal "Koncept". 2014; (6):91-95. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14155.htm> (accessed 23.04.2018). (In Russ., abstract in Eng.)

15. Višak T. Understanding "Meaning of life" in Terms of Reasons for Action. *The Journal of Value Inquiry*. 2017; 51(3):507-530. (In Eng.) DOI: 10.1007/s10790-017-9591-z

16. Vazeou-Nieuwenhuis A., Orehek E., Scheier M.F. The Meaning of Action: Do Self-Regulatory Processes Contribute to a Purposeful Life? *Personality and Individual Differences*. 2017; 116:115-122. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.paid.2017.04.040

17. Seryy A.V., Vechkanova E.M. Temporal Aspects of the Actualization of the Semantic Facets of Subjective Images in the Experience of Identity Crisis during Adolescence. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Kemerovo State University. 2015; 3(3):238-247. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.21603/2078-8975-2015-3-238-247

18. Soenens B., Berzonsky M.D., Papini D.R. Attending to the Role of Identity Exploration in Self-Steem. *International Journal of Behavioral Development*. 2016; 40(5):420-430. (In Eng.) DOI: 10.1177/0165025415602560

19. Guseltseva M.S. Identity in a Transitive Society: The Transformation of Values. *Psikhologicheskkiye issledovaniya* = Psychological Studies. 2017; 10(54):5. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n54/1452-guseltseva54.html> (accessed 22.04.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
20. Sukhacheva N.I., Zhiginas N.V. Crisis of a Developing Person in Modern Conditions: Problem Statement. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye* = Pedagogical Review. 2016; (2):25-30. Available at: http://npo.tspu.edu.ru/archive.html?year=2016&issue=2&article_id=5922 (accessed 22.04.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
21. Klochko V.E., Lukyanov O.V. [Personal Identity and the Problem of Human Sustainability in a Changing World: A System-Anthropological Perspective]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* = Tomsk State University Bulletin. 2009; (324):333-336. Available at: http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal_page=archive&id=837&article_id=13922 (accessed 23.04.2018). (In Russ.)
22. Mazurkevich A.V., Yanitskiy M.S., Seryy A.V. Temporal Aspects of Transformation of Self-Identity Value Structure in Conditions of Radical Changes in Life Situations. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2017; (3): 104-122. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15293/2226-3365.1703.07
23. Ansari M., Khan K.S. A. Self-Efficacy as a Predictor of Life Satisfaction Among Undergraduate Students. *The International Journal of Indian Psychology*. 2015; 2(2):5-11. (In Eng.)
24. Azizli N., Atkinson B.E., Baughman H.M., Giammarco E.A. Relationships between General Self-Efficacy, Planning for the Future, and Life Satisfaction. *Personality and Individual Differences*. 2015; 82:58-60. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.paid.2015.03.006
25. Plotnikov S.G., Shperlin A.V. The Difference between Value Orientations Depending on the Level of Subjective Economic Welfare. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* = Tomsk State University Bulletin. 2014; (382):188-195. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.17223/15617793/382/31
26. Afanasenko I.V., Cheprasova E.M. Spiritual Values of Persons with the Different Level of Subjective Well-Being. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal* = International Research Journal. 2015; (10-5):68-70. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.18454/IRJ.2015.41.199
27. Kok J.K., Goh L.Y., Gan C.C. Meaningful Life and Happiness: Perspective from Malaysian Youth. *The Social Science Journal*. 2015; 52(1):69-77. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.soscij.2014.10.002
28. Klochko V.E., Galazhinskiy E.V., Krasnoryadtseva O.M., Lukyanov O.V. System Anthropological Psychology: Framework of Categories. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal* = Siberian Journal of Psychology. 2015; (56):9-20. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.17223/17267080/56/2
29. Kubarev V.S. Methodological Tools Post-Non-Classical Psychology: Transpective Analysis. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal* = Siberian Journal of Psychology. 2015; (58):6-24. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.17223/17267080/58/1
30. Kubarev V.S. The Problem of the Meaning of Life: Philosophical and Psychological Content and Research Perspectives. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya* = Cultural-Historical Psychology. 2015; 11(2):86-99. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.17759/chp.2015110209
31. Ginzburg M.R. Personalities Vital Field. *Novoye v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh* = New in Psychological and Pedagogical Research. 2016; (3):77-83 Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28081360> (accessed 22.04.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
32. Znakov V.V. [Subject Psychology as a Methodology for Understanding Human Being]. *Psikhologicheskii zhurnal* = Psychological Journal. 2003; 24(2):95-106. (In Russ.)
33. Mazaletskaya A.L. [Motivation of Research Activities of University Students]. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyi universitet upravleniya)* = University Bulletin (State University of Management). 2011; (6):61-63. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18872480> (accessed 23.03.2018). (In Russ.)
34. Litalien D., Guay F., Morin A. J.S. Motivation for PhD Studies: Scale Development and Validation. *Learning and Individual Differences*. 2015; 41:1-13. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.lindif.2015.05.006
35. Vedeneeva E.V., Zabelina E.V., Tsiring D.A. [Motivational-Value Structure and Content of the Graduate Students' Personality]. *Kazanskiy pedagogicheskii zhurnal* = Kazan Pedagogical Journal. 2012; (3):58-67. (In Russ.)
36. Bokhan T.G., Shabalovskaia M.V., Malkova I.Yu., Danichkina V.E. Mental States Accompanying Formation of Research Activity of Young Scientists. *Sibirskiy Psikhologicheskii zhurnal* = Siberian Journal of Psychology. 2016; (60):93-107. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.17223/17267080/60/7



37. Makarova L.N., Naletova I.V., Bessonova A.A. Social Portrait of Modern Post-Graduate Student. *Vestnik Tambovskogo universiteta* = Bulletin of Tambov University. 2013; (1):91-95. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18817908> (accessed 28.03.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
38. Wiegerová A. A Study of the Motives of Doctoral Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2016; 217:123-131. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.02.043
39. Mello A.L., Fleisher M.S., Woehr D.J. Varieties of Research Experience: Doctoral Student Perceptions of Preparedness for Future Success. *The International Journal of Management Education*. 2015; 13(2):128-140. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.ijme.2015.01.007
40. Leontev D.A., Taranenko O.A., Kalashnikova O.E. [Specificity of the Life Meaningfulness in Different Groups of Crisis Patients]. *Mir psikhologii* = World of Psychology. 2017; (3):190-201. Available at: https://www.mpsu.ru/sites/default/files/files/pub/mir_psychology_03_2017.pdf (accessed 05.04.2018). (In Russ.)
41. Volynets K.V. Life Creativity as a Condition for Overcoming Existential Frustration. *Mir pedagogiki i psikhologii* = World of Pedagogy and Psychology. 2017; (9):80-86. Available at: <http://scipress.ru/pedagogy/articles/zhiznetvorchestvo-kak-uslovie-preodoleniya-ekzistentsialnoj-frustratsii.html> (accessed 05.04.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
42. Kolesov V.I., Smolonskaya A.N., Smolonskiy S.I. [The Meaning of the Person's Spiritual Alienation and its Essence in the Modern Society]. *Mir psikhologii* = World Psychology. 2017; (3):113-122. Available at: https://www.mpsu.ru/sites/default/files/files/pub/mir_psychology_03_2017.pdf (accessed 05.04.2018). (In Russ.)
43. Lobza O.V., Kononchuk I.V., Egamberdieva Ye.V. Valuable and Sensible Orientations of Contemporary Russian Students. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamentalnykh issledovaniy* = International Journal of Applied and Fundamental Research. 2017; (11-2):300-304. Available at: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=12018> (accessed 05.04.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
44. Damásio B.F., Koller S.H. Complex Experiences of Meaning in Life: Individual Differences Among Sociodemographic Variables, Sources of Meaning and Psychological Functioning. *Social Indicators Research*. 2015; 123(1):161-181. (In Eng.) DOI: 10.1007/s11205-014-0726-3
45. Datu J.A.D. The Synergistic Interplay between Positive Emotions and Maximization Enhances Meaning in Life: A Study in a Collectivist Context. *Current Psychology*. 2015; 35(3):459-466. (In Eng.) DOI: 10.1007/s12144-015-9314-1
46. Park J., Baumeister R. F. Meaning in Life and Adjustment to Daily Stressors. *The Journal of Positive Psychology*. 2017; 12(4):333-341. (In Eng.) DOI: 10.1080/17439760.2016.1209542
47. Bohan T.G., Alekseeva L.F., Shabalovskaya M.V., Moreva S.A., Kuznetsova T.M. Resources and Deficits of Psychological Readiness for Research Activities. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye PSYEDU.ru* = Psychological Science and Education psyedu.ru. 2014; 6(2):198-208. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Bohan_et_al.phtml (accessed 05.04.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
48. Bokhan T.G., Shabalovskaya M.V., Malkova I.Yu., Galazhinskaya O.N., Ulyanich A.L., Radishevskaya L.V. [Personality and Cognitive Criteria of Psychological Readiness for Research Activity]. *Mir nauki* = World of Science. 2017; 5(1). Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/03PSMN117.pdf> (accessed 05.04.2018). (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 22.10.2018; revised 30.11.2018; published online 28.06.2019.

About the authors:

Tatiana G. Bokhan, Head of Chair of Psychotherapy and Psychological Counseling, Tomsk State University (36 Prospekt Lenina, Tomsk 634050, Russia), Dr.Sci. (Psychology), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9628-1470>**, **Scopus ID: 56820133000**, btg960@mail.ru

Marina V. Shabalovskaya, Associate Professor of Chair of Fundamental Psychology and Behavioral Medicine, Siberia State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation (2 Moskovskiy Trakt, Tomsk 634050, Russia), Associate Professor of Chair of Psychotherapy and Psychological Counseling, Tomsk State University (36 Prospekt Lenina, Tomsk 634050, Russia), Ph.D. (Psychology), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2622-3491>**, **Scopus ID: 57193768514**, m_sha79@mail.ru

Oksana N. Galazhinskaya, Associate Professor of Chair of Mathematical Physics, Tomsk State University (36 Prospekt Lenina, Tomsk 634050, Russia), Ph.D. (Mathematics), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-3725-9062>, **Scopus ID:** 57193777722, oxanagala@yandex.ru

Inna V. Atamanova, Associate Professor of Chair of Genetic and Clinical Psychology, Tomsk State University (36 Prospekt Lenina, Tomsk 634050, Russia), Ph.D. (Psychology), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8101-5586>, **Researcher ID:** O-1431-2014, iatamanova@yandex.ru

Contribution of the authors:

Tatiana G. Bokhan – created the draft of research model, analysed ideas of self-realization; specified a methodological basis of the study, and accomplished a qualitative analysis of results and their interpretation.

Marina V. Shabalovskaya – analysed scholarly literature of values and meanings of postgraduate students, collected data in the group of postgraduate students; analysed data and their interpretation, designed tables with results of the study.

Oksana N. Galazhinskaya – created an electronic database; systematized research data; and performed statistical processing of empirical data.

Inna V. Atamanova – participated in writing the literature review; performed critical analysis and revised the text.

All authors have read and approved the final manuscript.



Ценностные ориентации различных групп участников образовательных отношений: социально-психологический аспект

И. В. Серафимович^{1*}, О. А. Беляева²

¹ ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования», г. Ярославль, Россия,
* iserafimovich@yandex.ru

² ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

Введение. Актуальность исследования обусловлена высоким общественным запросом к сфере образования, особенно в области формирования личностных результатов школьников, представляющих собой систему ценностно-смысловых установок. Авторы статьи впервые сделали попытку интегрированной и комплексной оценки ценностного аспекта социокультурного пространства современной образовательной среды. Цель статьи – выявление особенностей системы ценностных ориентаций и определение степени близости и конгруэнтности информационно-ценностного поля различных участников образовательных отношений.

Материалы и методы. Для изучения ценностных ориентаций педагогов и выпускников педагогического вуза авторами использован опросник терминальных ценностей (И. Г. Сенин), для изучения ценностного отношения школьников к ряду значимых объектов – опросник личностного роста (Д. В. Григорьев, И. В. Кулешова, П. В. Степанов), а также математико-статистические методы обработки данных.

Результаты исследования. На основе выявленных общих и специфических особенностей ценностных ориентаций участников образовательных отношений можно сделать выводы о нарастании у подростков критичности в оценке большинства объектов действительности, напряженности в восприятии субъект-субъектных отношений и собственной личности. Авторы установили, что у педагогов с различным стажем работы имеются сходства в выборе высокозначимых и низкостатусных сфер.

Обсуждение и заключение. Остается открытым вопрос о трансформации системы ценностей подростков на следующих возрастных этапах и характере изменений ориентиров молодых педагогов на протяжении их профессиональной деятельности, а также степени близости к изученным группам позиций родительской общественности. Полученные результаты могут быть использованы при выборе стратегии психолого-педагогического и тьюторского сопровождения подростков и педагогов, для профессионализации мышления педагогов и определения новых приоритетов в системе непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: ценностная ориентация, студент, педагог, обучающийся, конгруэнтность, ценностно-ориентационное пространство, социокультурная среда

Финансирование: работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-013-00102а).

Для цитирования: Серафимович И. В., Беляева О. А. Ценностные ориентации различных групп участников образовательных отношений: социально-психологический аспект // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 2. С. 232–246. DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.232-246

© Серафимович И. В., Беляева О. А., 2019



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

Axiological Orientations of Participants of Educational Relationships: Social-Psychological Aspect

I. V. Serafimovich^{a}, O. A. Belyaeva^b*

^a *Education Development Institute of Yaroslavl Region,
Yaroslavl, Russia,*

** iserafimovich@yandex.ru*

^b *Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russia*

Introduction. The relevance of the research is determined by high public concern with the educational sphere, especially the area of developing secondary school learners' personal results that have the form of the system of value-oriented attitudes and settings. Further self-education, personal growth, self-identification and community commitment on the whole depend on them. The authors for the first time attempted to estimate systemically axiological aspects of the social and cultural context of the modern educational environment. Their objective was to reveal the specifics of axiological orientation systems and to determine the degree of uniformity and congruence of information axiological field of participants involved in various educational relations.

Materials and Methods. Senin's core values questionnaire was used to examine the value orientation of university teaching staff and graduates; the personal growth questionnaire by D. V. Grigorev, I. V. Kuleshova, P. V. Stepanov was used to study high school students' value-based attitude to several significant objects; mathematical and statistical methods of data processing were applied.

Results. On the basis of revealed general and specific qualities of the value system of educational relationship participants, one can conclude that teenagers develop criticism in estimation of most real-world objects and tension in perception of subject-subject relations and their own personalities. The authors found that teachers with different work experience select spheres with high and low status in a similar way.

Discussion and Conclusion. This range of problems is to be further investigated in longitudinal studies devoted, in particular, to the estimation of congruence of values of all participants engaged in educational relationship. The obtained results can be used to choose strategies of psychological, pedagogical and tutor support of teenagers and teachers and to define new priorities of continuous teacher training.

Keywords: value orientation, student, teacher, pupil, congruence, value-orientation environment, social and cultural environment

Funding: The study was carried out with financial support of Russian Foundation for Basic Research (Project No. 19-013-00102a).

For citation: Serafimovich I.V., Belyaeva O.A. Axiological Orientations of Participants of Educational Relationships: Social-Psychological Aspect. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2019; 23(2):232-246. DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.232-246

Введение

Процессы модернизации российского образования определяют новые требования к организации социально-психологического взаимодействия в современном образовательном учреждении, основанном на гуманистических ценностях и ориентированном на формировании личностных и метапредметных результатов обучающихся. В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) общего образования

особо выделяется система личностных результатов, которые должны быть сформированы у учащихся за время их обучения в школе – совокупность ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, готовность и способность к осознанию национальной идентичности в поликультурном социуме, к активному включению в систему значимых социальных и межличностных отношений, к самообразованию, саморазвитию



и личностному самоопределению, целеполаганию и построению жизненных планов, сформированность мотивации обучения и мотивация целенаправленной познавательной деятельности. В настоящее время, несмотря на ряд имеющихся попыток [1; 2], эти аспекты остаются недостаточно разработанными и требуют дополнительного изучения.

Молодежь – это особая социальная группа, способная очень быстро и точно чувствовать происходящие перемены и реагировать на них, однако, как показывают анализ эмпирических исследований и опыт практической деятельности, нередко процесс интериоризации ценностей современных молодых людей подвержен случайным влияниям, характеризуется непредсказуемостью и стихийностью [3–6].

В работах отечественных авторов С. Г. Беляковой и Е. А. Столбовой образовательная среда расценивается как фактор, значимо влияющий на процесс формирования ценностей подрастающего поколения, который определяется особенностями организации учебного процесса, взаимоотношениями с учителями и сверстниками, личностью учителя [7; 8]. Особое влияние на формирование ценностных позиций школьников оказывают педагоги и их личная система ценностно-смысловых ориентиров. Профессиональные ценности учителя детерминируют его мировоззрение, стратегию поведенческих моделей, а также выступают регулятором совместной с обучающимися деятельности [9–12].

В целом стоит отметить, что образовательные учреждения не обладают в достаточной мере ни содержательной, ни процессуальной стороной приобщения молодежи к усвоению ценностей. На наш взгляд, одним из перспективно-прогностических вариантов решения обозначенной ситуации может стать подход, направленный на формирование единого ценностно-ориентационного пространства как в педагогическом макросоциуме, так и в микросоциуме образовательного учреждения. Подобный подход разделяют и другие авторы,

в частности М. В. Бывшева, Л. В. Воронина рассматривают такую деятельность как задачу будущего [13].

Сегодня существует достаточное количество публикаций, посвященных специфике ценностных ориентаций отдельных групп (учащихся, студентов, педагогов), но при этом отсутствуют работы, в которых дана комплексная оценка степени согласованности позиций различных участников образовательных отношений, находящихся в едином социокультурном пространстве и оказывающих друг на друга существенное влияние. Такой подход не позволяет дать целостную оценку специфике ценностно-ориентационного пространства современной школы и определить пути построения работы по формированию личностных результатов школьников. В связи с этим актуализируется проблема изучения особенностей системы ценностных ориентаций учащихся и педагогических работников разных возрастов и оценка степени их близости по ключевым позициям.

Представленное исследование имеет своей целью изучение специфики ценностных ориентаций различных групп участников образовательных отношений (обучающихся, учителей, и будущих педагогов, выпускников педагогического вуза) и выявление степени конгруэнтности, сопредельности их информационно-ценностного поля.

Уточнение и расширение данных о ценностных ориентирах различных субъектов образовательного процесса позволяет не только констатировать существующие проблемные зоны, но и определять возможности дальнейшей разработки содержательно-процессуальной стороны приобщения подрастающего поколения к усвоению значимых социальных ценностей как в школе, так и в профессиональном учебном заведении.

Обзор литературы

Понятие ценностных ориентаций возникло на стыке ряда дисциплин: философии, аксиологии, философской и культурной антропологии, социоло-



гии, социальной и общей психологии и многочисленных направлений, теорий, течений в этих областях. В соответствии с целями исследования были выделены ряд подходов к пониманию ценностей: философский, социологический, педагогический, психологический. Рассмотрим более подробно психологический подход.

В психологии ценностные ориентации определяются через понятия отношения, отражения, установки (А. Г. Здравомыслов, Д. Н. Узнадзе)¹, описываются как важнейший компонент структуры личности, в котором резюмируется весь опыт ее развития (А. А. Ручка, М. Рокич)², понимаются как цели, стремления и жизненные идеалы, как система норм, принятых в групповом сознании (Д. Б. Ольшанский)³. В. С. Мерлин называет ценностные ориентации устойчивыми инвариантными образованиями, «единицами» морального сознания, смысловыми компонентами мировоззрения, а систему ценностных ориентаций – основанием для реализации определенной модели личности⁴.

Согласно позиции зарубежной гуманистической психологии, именно правильный выбор ценностей ведет к личностному развитию и самоактуализации. Так, К. Р. Роджерс полагает, что человек может принять заимствованные, «интроецируемые» из культуры ценности, но при этом крайне важно осознание собственных⁵. А. Х. Маслоу утверждает, что здоровые люди, достигшие самоак-

туализации, делают более правильный выбор⁶. Г. У. Олпорт в своем описании зрелой личности подчеркивает важность «объединяющей философии жизни», которая основывается на ценностях, убеждениях человека в том, что в жизни важно, а что – нет, именно ценностями, с его точки зрения, определяется порядок и смысл жизни⁷.

В работах М. Рокич было положено начало разделению всего многообразия ценностей на два класса: терминальные, являющиеся основаниями выбора цели и способов ее достижения, и инструментальные, служащие критериями, стандартами оценки модели поведения личности⁸. И. Борг, А. Барди, Ш. Х. Шварц [14], Л. Кольберг⁹ предложили способ диагностики системы ценностных ориентаций личности, Дж. К. Гиббс – оценки социоморальной рефлексии [15]. Отметим, что в последних исследованиях зарубежные авторы делают акцент не столько на ценностях как таковых, сколько на их роли в социуме [16]. Ими выявлены сходства и различия в проявлении базовых ценностей людей, принадлежащих к разным социальным культурам (Дж. К. Гиббс, К. С. Бейсинджер, Р. Л. Грайн [17], Й. Филлипс [18]), связь индивидуальных ценностей с личностными качествами (С. Роккас, Л. Сагив, Ш. Шварц, А. Кнафо [19]), смыслами, которые человек вкладывает в работу (М. Рос, Ш. Шварц, Ш. Суркисс [20]). Дж. Барон, используя понятие открытого, непредвзятого

¹ Лапин Н. И., Здравомыслов А. Г., Кузьминов В. Г. Социология. Хрестоматия: учеб. пособие: в 2 т. Бакалавр. Академический курс. М.: Юрайт, 2016. Т. 2. Сер. 58. 301 с.; Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 416 с.

² Ручка А. А. Социальные ценности и нормы. Киев: Наукова Думка, 1976. 152 с.; Rockeach M. Understanding Human Values // Text. New York: Free Press, 2000. 326 p. URL: <https://clck.ru/Edk5o> (дата обращения: 04.03.2018).

³ Ольшанский Д. Б. Психология масс. СПб.: Питер, 2002. 368 с. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/olshansk (дата обращения: 20.03.2018).

⁴ Мерлин В. С. Психология индивидуальности: избр. психол. труды. М.: МПСИ, 2009. 210 с.

⁵ Rogers C. R. On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy. Boston, 1961. 119 p.

⁶ Maslow A. H. Motivation and Personality (2nd ed.) N. Y.: Harper & Row, 1970. 369 p.

⁷ Allport G. W. Pattern and Growth in Personality. Harcourt College Pub. Holt, Rinehart and Winston, 1961. 593 p.

⁸ Rockeach M. Understanding Human Values.

⁹ Kohlberg L. Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Developmental Approach // Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues / ed. by T. Lickona. New-York etc.: Holt, Rinehart and Winston, 1976. Pp. 31–53.



мышления (open-minded thinking – AOT), говорит о тесном взаимодействии мировоззрения, ценностей и мышления людей в современном мире, способствующего как развитию социума, так и проявлению активной жизненной позиции субъекта, а также формированию и развитию AOT [21]. Дж. Кауфман рассматривает взаимосвязь ценностей человека по преобразованию окружающего мира, его улучшению и творчеству [22].

В целом, несмотря на признание значимости изучения ценностных ориентаций отдельных субъектов деятельности, понимание взаимосвязи ценностных ориентаций с личностными особенностями и различными сторонами жизнедеятельности, за кадром остается исследование ценностей участников отношений, находящихся в единой социокультурной среде. Такой ракурс изучения, несомненно, может создать предпосылки для построения общего ценностно-ориентационного пространства образовательной среды, позволит более продуктивно использовать личностные ресурсы участников учебно-воспитательного процесса, окажет положительное влияние на достижения требований государственных стандартов общего и высшего профессионального образования.

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

1. Изучить ценностные ориентации обучающихся 5–9 классов общеобразовательной школы, определить динамику изменения ценностного отношения подростков к ряду значимых жизненных сфер.

2. Рассмотреть специфику ценностных ориентаций выпускников педагогических специальностей и работающих педагогов, выявить имеющееся сходство и основные отличия.

3. Оценить степень близости ценностно-ориентационных приоритетов указанных участников образовательных отношений.

Объект исследования – ценностные ориентации. Предмет исследования –

содержание и структура ценностных ориентаций обучающихся школы на уровне основного общего образования, молодых специалистов, выбравших педагогическую профессию, и работающих педагогов.

Гипотезы.

1. Подростков характеризует в целом позитивное восприятие значимых социальных ценностей, однако, выраженность ценностного отношения является недостаточно устойчивой. Проживание подростками основных этапов психосоциального развития характеризуется рядом значимых изменений в структуре ценностного отношения.

2. Существует определенная конгруэнтность в ценностно-ориентационных приоритетах участников образовательных отношений. Сходство ценностей выпускников педагогического вуза и работающих педагогов наблюдается в дихотомичности ориентаций одновременно на материальные и духовные ценности.

Выборка. В исследовании приняли участие 700 респондентов, из них школьники – 632 чел., учащиеся 5–9 классов МОУ СШ № 59 г. Ярославля, выпускники Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского – 40 чел. (22 девушки и 18 юношей) и педагоги – 28 специалистов в возрасте от 30 до 45 лет. При формировании такого объема выборки для нас было принципиально важным создание некоторой виртуальной модели ценностно-ориентационного пространства «условной» образовательной организации, в которой может развиваться взаимодействие участников образовательных отношений. Количество ориентировано на данные статистики МО РФ, представленные в отчетах Минобрнауки России, Росстата и сайте «Статистика Российского образования». Число педагогов, участвовавших в исследовании, определено пропорцией, отраженной в критерии «численность обучающихся приходящихся на одного учителя в дневных общеобразовательных учреждениях», студентов – коли-

чеством выпускников педагогических специальностей, реально выбирающих профессиональную педагогическую деятельность по завершению профессионального обучения и общими тенденциями увеличения числа молодых специалистов в школах за последние годы. Мы постарались максимально учесть соотношение показателей.

Методы.

1. Для изучения ценностных ориентаций школьников нами применялся опросник личностного роста (Д. В. Григорьев, И. В. Кулешова, П. В. Степанов¹⁰), направленный на выявление ценностного отношения к ряду значимых объектов. Теоретическая основа опросника базируется на идеях восприятия личностного роста как развития позитивного устойчивого ценностного отношения личности к ряду объектов действительности (Т. Парсонс¹¹), среди которых в современном обществе ценностями могут быть признаны человек, семья, Отечество, Земля, мир, знания, труд, культура (В. А. Караковский¹²). Именно на изучение отношения к этим объектам и направлена методика; ее 13 шкал выявляют ценностное отношение к миру (семья, отечество, Земля, мир, труд, культура, знания), к самому себе (я-телесное, я-душевное, я-духовное), к другим людям (отношение к человеку «как таковому» рассматривается с точки зрения выраженности позиции гуманизма в противовес жестокости, к человеку «как другому» – исходя из оценки готовности проявлять альтруизм и преодолевать собственную эгоистичность, а отношение к человеку «как иному» оценивает степень толерантности личности). На основании оценки подростками степени своего согласия с предложенными утверждениями (от «-4» – «нет, абсолютно неверно», до «+4» – «несомненно да») производится обработка и делаются

выводы о степени устойчивости отношения к перечисленным объектам. Выбор данного метода диагностики определен рядом оснований. Во-первых, данный опросник в отличие от других применим на всем протяжении подросткового и старшего школьного возраста. Во-вторых, он может быть использован не только для оценки текущего (статичного) состояния ценностных ориентиров подростков, но и для выявления динамики развития личности школьника (его личностного роста или регресса). В-третьих, шкалы данного опросника содержательно соотносятся с основными группами личностных результатов в областях познания, взаимодействия с другими людьми, социального поведения, здорового образа жизни и безопасности поведения, самоопределения, в духовно-нравственной сфере, отслеживание которых обязательно согласно требованиям ФГОС.

2. Для изучения ценностных ориентаций выпускников педагогического вуза и педагогов использовался опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина, состоящий из 13 шкал, включающих в себя восемь терминальных ценностей (собственный престиж, высокое материальное положение, креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности) и пять различных сфер жизни (профессиональная, семейная, общественная, обучения и образования, увлечений). Теоретическую основу опросника составляет положение М. Рокич о разделении ценностей на две группы: ценности-цели (терминальные), определяющие смысл жизни, самое значимое для субъекта, и ценности-средства (инструментальные) как предпочитаемые способы действия или особенности личности [14]. Методика включает в себя

¹⁰ Степанов П. В., Григорьев Д. В., Кулешова И. В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / под ред. Н. Л. Селивановой, В. М. Лизинского. М.: АПК и ПРО, 2003. 83 с. URL: <http://www.ekosha.gvarono.ru/metod/mk/m9.pdf> (дата обращения: 04.03.2015).

¹¹ Parsons F. Choosing a Vocation. London: Houghton Mifflin, 1909. URL: <https://archive.org/details/choosingvocation00parsuoft> (дата обращения: 04.08.2016).

¹² Караковский В. А. Воспитание для всех. М.: НИИ школьных технологий, 2008. 240 с.



80 утверждений. Для диагностики обоих конструктов (терминальных ценностей и приоритетных жизненных сфер) применяются одинаковые вопросы, что дает возможность для более глубокого анализа полученных данных. Каждое утверждение оценивается по пятибалльной шкале от «неимеющее никакого значения» до «очень значимое и важное».

3. Для анализа и интерпретации полученных данных применены математико-статистические методы обработки данных (описательная статистика, Т-критерий Стьюдента).

Результаты исследования

Общие и специфические особенности ценностных ориентаций обучающихся 5–9 классов общеобразовательной школы. Согласно данным, полученным в рамках мониторинга ценностного отношения обучающихся основной школы к ряду значимых объектов, можно сделать выводы об отсутствии у подростков устойчивой системы ценностных ориентиров (табл. 1). С одной стороны, подобная ситуация соответствует возрастным нормам, характеризующим подростковый возраст как критичный, связанный с переоценкой традиционных ценностей и поиском своего места в них, с другой – требует особого внимания педагогов и родителей как субъектов, способных оказать значимое влияние на школьников.

Кроме того, стоит отметить ряд выявленных особенностей. Во-первых, обращают на себя внимание три области ценностей, которые находятся на границе ситуативно-позитивного и устойчиво-позитивного уровней: отношение к семье, Земле, труду. Подчеркнем своеобразную переоценку отношения школьников к семье: для подростков она представляет определенную ценность; сам факт наличия семьи, семейных традиций воспринимается ими как естественный, но они полагают, что их будущая семья будет не похожа на ту, в которой они живут сейчас. Критичность по отношению к данному феномену нарастает с возрастом: от 6 до 9 класса значимость оценок снижается (t Стьюдента = 3,33, $p \leq 0,01$ – между 5

и 9 классом и $t = 4,5$, $p \leq 0,01$ – между 6 и 9 классом). Относительно отношения подростков к труду отмечается, что только престижная работа вызывает их уважение; хотя «за компанию» они готовы участвовать и в не очень привлекательной работе. Достоверные отличия обнаружены между младшими и старшими подростками ($t = 3,9$, $p \leq 0,01$ – между 5 и 9 классом и $t = 4,6$, $p \leq 0,01$ – между 6 и 9 классом).

Во-вторых, понимая объективную ценность культурных форм поведения, учащиеся не готовы прикладывать ежедневные усилия к тому, чтобы выглядеть «культурным человеком» и находят оправдание эпизодическим проявлениям хамства, неряшливости, нецензурной брани (по шкале «отношение к культуре» $t = 3,4$, $p \leq 0,01$ – между 7 и 9 классом).

Полученные нами данные согласуются с результатами масштабного социально-психологического исследования 1995–2010 гг., представленными в работе А. С. Буреломовой [23]. Автор обнаруживает серьезную трансформацию жизненных ценностей подростков: снижение значимости ценностей, предполагающих построение долгосрочных перспектив (семейной жизни, материального благополучия и профессиональной деятельности), и отмечает, что ценности, активно декларируемые в качестве приоритетов образовательной политики (возможность творческой деятельности, повышение уровня своего образования и расширение кругозора), оказались наименее значимыми для подростков. Наше исследование лишь частично подтверждает подобные выводы: мы склонны говорить не о малозначимости этих аспектов, а о неустойчивости отношения к данным жизненным сферам.

В-третьих, можно обозначить некоторую трансформацию субъект-субъектных отношений; отношение к человеку «как другому» изменяется с возрастом: шестиклассники демонстрируют более устойчивое стремление помочь другим людям, а к 9 классу тенденции критичности и категоричности нарастают, проявляется все больше негативных оценок ($t = 5,5$, $p \leq 0,01$).



Т а б л и ц а 1. Сравнительный анализ ценностного отношения обучающихся к ряду значимых жизненных сфер

Table 1. Comparative study of value-based attitude of students to several significant life spheres

Характер отношений школьника / Type of value-oriented attitudes of a high school student	5 класс / 5 grade	6 класс / 6 grade	7 класс / 7 grade	8 класс / 8 grade	9 класс / 9 grade
к семье / to family	16,27	17,67	16,93	15,23	12,57
к Отечеству / to homeland	12,21	13,04	12,47	11,43	7,039
к Земле (природе) / to Earth (nature)	13,22	17,1	16,84	13,47	10,24
к миру / to the world	7,53	9,12	7,74	5,89	6,49
к труду / to work	12,96	16,68	17,26	15,21	14,92
к культуре / to culture	10,02	12,95	13,17	10,01	9,45
к знаниям / to knowledge	8,69	11,51	8,58	7,72	8,92
к человеку как таковому / to man perse	6,62	8,19	7,92	5,583	4,94
к человеку как другому / to person as another person	12,17	15,33	13,02	11,59	9,942
к человеку как иному / to person as a stranger	3,73	6,43	6,79	4,69	4,291
к своему телесному «я» / to one's own body ego	14,29	14,85	14,81	12,61	10,75
к своему внутреннему миру / to one's own inner world	-2,06	-1,52	-1,85	-0,58	-0,09
к своему духовному «я» / to one's own spiritual self	4,29	6,64	7,84	8,21	7,43

В-четвертых, среди особенностей идентичности и Я-концепции обучающихся явно проявляется, что самая напряженная ситуация складывается с оценкой собственной личности, наиболее активно формирующейся именно в подростковый период. В отношении к своему «духовному Я» опрошенные школьники признают объективную значимость категорий совести и смысла жизни, но в повседневности предпочитают руководствоваться иными, более прагматичными регуляторами ($t = 4,4$, $p \leq 0,01$ – между 5 и 8 классом). Объективно ими понимается важность здорового образа жизни, но субъективная ценность его не слишком высока и уменьшается с возрастом (по шкале «отношение к Я-телесному» $t = 6,9$, $p \leq 0,01$ – между 6 и 9 классом). Полученные данные об общем позитивном восприятии ценности здоровья подростками соотносятся с результатами исследований других авторов, относящих данную категорию

к первой тройке рейтинга ценностей [23]. Однако нами доказана ситуативность оценки данной позиции.

Подчеркнем, что выявленная неустойчивость системы ценностных отношений современных подростков отражает ситуацию серьезных социальных изменений, в которых она формируется. Это, в свою очередь, ведет к трансформации тех ценностных оснований, на которых базируется самоопределение школьников относительно самих себя и собственных жизненных перспектив. В связи с этим возникает вопрос о стоящих перед педагогами задачах создания в образовательном учреждении условий для формирования и стабилизации у подростков системы значимых жизненных ценностей. На наш взгляд, решение подобных задач необходимо начинать с прояснения системы ценностных ориентиров самих педагогических работников. Так, А. С. Буреломова выявила снижение значимости идеальных ценностей, свя-



занных с саморазвитием, повышением общего культурного уровня, и доминирование таких инструментальных ценностей, как исполнительность, добросовестность и дисциплинированность как у подростков, так и у их учителей [23]. У нас возник вопрос о специфике современной педагогической позиции, что и обусловило второе направление исследования.

Общие и специфические особенности ценностных ориентаций выпускников педагогического вуза и педагогов. Анализ результатов этапа оценки ценностных ориентаций выпускников педагогического университета, мотивированных на работу по специальности, позволяет зафиксировать, что достоверных отличий между оценками девушек и юношей в данном отношении не выявлено. На первом месте у обеих групп – ценность «развитие себя»; второе место распределено между ценностями «достижения», «духовное удовлетворение», «активные социальные контакты», далее следуют ценностные ориентиры на сохранение собственной индивидуальности, высокое материальное положение, креативность, собственный престиж. При этом есть достоверные отличия по представленности ценностей в различных сферах жизни человека (по сфере «обучение и образование» значение у девушек выше (табл. 2)). На этом основании мы можем предположить, что потребность в непрерывном образовании и постоянном совершенствовании в области будущей профессиональной

деятельности у девушек представлена целостней, чем у юношей. Следовательно, необходимо обозначить важность дополнительного комплекса мер по мотивации молодых людей на постоянное образование и самообразование при профессиональной подготовке.

Есть основания считать, что совпадение ценностных ориентаций создает условия для сплоченности профессиональной группы. С целью проверки степени соответствия ценностных ориентиров двух групп профессионального педагогического сообщества, практикующих педагогов и будущих молодых специалистов нами произведено сравнение данных их диагностики. Кроме того, принимая во внимание данные исследований В. А. Янчука, Е. И. Сапего о том, что одним из универсальных способов профилактики профессиональной деформации у педагогов являются проявления жизненной активности в разных областях и сферах жизнедеятельности [24], для нас встал вопрос, а существуют ли эти проявления в современной системе ценностей у педагогов и студентов и имеются ли отличия?

Последующий анализ полученных результатов позволяет зафиксировать, что достоверные отличия имеются по терминальным ценностям между работающими педагогами и студентами выпускного курса педагогических специальностей (табл. 3) и по представленности ценностей в различных сферах жизни человека (в сфере «увлечения» значение у студентов выше – $t = 2,9, p \leq 0,05$).

Т а б л и ц а 2. Сравнительный анализ представленности ценностей в различных сферах жизни у девушек и юношей, выпускников педагогических специальностей

Table 2. Comparative analysis of representativity of values in different life spheres among young people, graduates of teachers' training institutions

Различные сферы жизни субъекта / Various life spheres of a subject	Профессиональная жизнь / Sphere of professional life	Обучение и образование / Sphere of training and education	Семейная жизнь / Sphere of family life	Общественная жизнь / Sphere of public life	Увлечения / Sphere of hobbies
Юноши / Young men	58,0	55,0	52,28	54,33	55,56
Девушки / Young women	58,68	61,32	54,73	55,64	53,95
Т-критерий / T-criterion	-0,676	-2,813	-0,847	-1,025	-0,065



Т а б л и ц а 3. Сравнительный анализ преобладающих терминальных ценностей у работающих педагогов и выпускников педагогических специальностей

T a b l e 3. Comparative analysis of predominant core values among teaching staff and graduates of teachers' training institutions

Терминальные ценности / Core values	Собственный престиж / Own prestige	Высокое материальное положение / High material affluence	Креативность / Creativity	Активные социальные контакты / Active social intercourse	Развитие себя / Self development	Достижения / Achievements	Духовное удовлетворение / Spiritual gratification	Сохранение собственной индивидуальности / Preservation of one's own personality
Студенты / Students	32,68	35,7	33,28	35,4	36,93	36,63	36,5	34,13
Педагоги / Teaching staff	29,18	32,82	30,75	32,21	32,82	31,64	34,04	29,29
Т-критерий / T-criterion	1,6	1,248	1,446	1,877	2,655	2,94	1,955	2,668

Полученные нами результаты сопоставимы с данными современных исследований, выявившими, что ведущими ценностями для будущих учителей являются здоровье, любовь, уверенность в себе, наличие друзей, свобода и материально обеспеченная жизнь, а наименьшими по значимости признаются креативность, творческая деятельность, счастье других людей, общества, развлечения, красота природы и искусства [25; 26].

Изученная нами выборка педагогического сообщества, с одной стороны, расценивает материальный достаток как одно из условий жизненного благополучия, детерминирующее в данном случае повышение уровня самооценки и чувства собственной значимости. Возможно, именно это обстоятельство обуславливает трудности с получением морального удовлетворения от своей работы, недооценкой перспектив будущего, связанных с собственным престижем, стремлением завоевать признание в обществе. С другой, приоритет духовного удовлетворения предполагает стремление повышать уровень образования и квалификации, познавать

больше, получая от этого моральное удовлетворение. При этом не представлена в полной мере такая ценность, как креативность, подразумевающая реализацию творческих возможностей, стремление к разнообразным изменениям во всех сферах жизнедеятельности. Таким образом, можно говорить о некоторой противоречивости и несогласованности ценностных ориентаций, которая имеется не только у выпускников, но и у работающих педагогов.

Достоверные отличия в двух выборках получены по ценностям «развитие себя, достижения, сохранение собственной индивидуальности», по которым среднее значение у студентов выше. Это позволяет предполагать, что при наличии сходных ценностей молодые специалисты с большим удовольствием готовы заниматься самообразованием, развивать способности и возможности, стремиться к достижениям как собственным, так и своих учеников. Сохранение собственной индивидуальности, уникальности и неповторимости, некоторый антагонизм с общепринятыми мнениями и убеждениями является в целом соответствующим критерием адаптации на



начальных этапах профессиональной деятельности. Однако высокая значимость вышеуказанной ценности может делать молодых учителей чрезмерно восприимчивыми и чувствительными к критике коллег и руководства, провоцировать сложности с принятием советов и помощи.

Таким образом, установленная авторами специфика ценностно-ориентационных выборов обучающихся 5–9 классов определяет динамику изменения их отношения к ряду значимых жизненных сфер и может служить ориентиром в построении программы воспитания и социализации подростков на протяжении их обучения на уровне основного общего образования, а также способом оценки результативности работы педагогического коллектива в отношении формирования условий для развития совокупности личностных результатов выпускников на данной образовательной ступени.

Выявленная выраженная потребность в самообразовании и саморазвитии у молодых специалистов позволяет по-новому оценить ресурсы внутренних детерминант непрерывного образования и дальнейшей профессионализации мышления специалистов системы образования.

Обсуждение и заключение

Проведенная нами работа позволила выделить следующие социально-психологические аспекты соотношения ценностных ориентаций школьников, выпускников педагогических специальностей и педагогов:

1. Существует определенная конгруэнтность ценностно-ориентационного пространства участников образовательных отношений в современной школе:

– сходство между педагогическим сообществом и школьниками наблюдается в приоритете ценностей, связанных с самопознанием и познанием окружающего мира, саморазвитием;

– между студентами, будущими педагогами, и обучающимися сходство выражено в недостаточной нацеленности их на образование и самообразование, а также в определенном диссонансе

внутри ценностного отношения к собственной личности;

– отличия между педагогическим сообществом и обучающимися наблюдаются в приоритете у школьников ценностей, связанных с семьей, экологическим сознанием, культурой, Отечеством, у педагогов и выпускников вуза – в высоком значении ценностей духовного удовлетворения, материального положения, низком – собственного престижа, креативности.

2. Изучение ценностно-смысловых ориентиров центральных участников образовательных отношений может стать залогом построения единой целенаправленной системы работы по формированию ценностных предпочтений детей и юношества в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и в ориентире на актуальный общественный запрос.

3. Выявление конгруэнтности в ценностно-ориентационных приоритетах участников образовательных отношений может стать социально-психологическим основанием для построения работы, направленной на создание условий по формированию системы личностных результатов обучающихся в соответствии с актуальной социальной ситуацией и требованиями образовательных стандартов. Соответственно, постановка вопроса о необходимости мониторинга степени согласованности ценностно-ориентационного пространства образовательной среды должна быть признана значимой.

Используемый в работе подход может стать основой и для организации эмпирических исследований, в том числе в аспекте определения специфики ценностно-ориентационного поля обучающихся с особыми образовательными потребностями, оценки степени стабильности ценностных выборов педагогов на различных этапах профессионализации, а также в направлении соотнесения выявленных предпочтений с позицией родительского коллектива как совокупного субъекта учебно-воспитательного процесса, значимо влияющего на формирование системы ценностей школь-

ников. Это, в свою очередь, позволит заложить основу для разработки модели целенаправленного влияния на процесс формирования ценностно-ориентационного пространства различных участников образовательных отношений в контексте единого социокультурного пространства.

Представленные в публикации результаты имеют практическую значимость, связанную с повышением качества и устранением дефицитов в современной системе образования в направлении достижения совокупности

образовательных результатов школьников согласно объективным требованиям ФГОС. Затронутая проблематика может получить свое развитие как в построении психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, в частности при определении целевых ориентиров «Программы развития» образовательного учреждения, так и в организации учебного процесса студентов психолого-педагогических специальностей при планировании программ их учебной и производственной практики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Серафимович И. В., Беляева О. А., Баранова Ю. Г. Социально-психологическое взаимодействие участников образовательного процесса в обеспечении условий для формирования и развития личностных результатов школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7, № 1. С. 312–316. URL: <http://napravo.ru/zhurnal-ani-pedagogika-i-psihologiya-journal-asr-pedagogy-and-psychology> (дата обращения: 23.04.2018).
2. Серафимович И. В., Баранова Ю. Г., Куликова С. Ю. К вопросу об особенностях социально-психологического сопровождения процессов формирования и развития личностных результатов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5, № 2. С. 262–268. URL: <http://napravo.ru/zhurnal-ani-pedagogika-i-psihologiya-journal-asr-pedagogy-and-psychology> (дата обращения: 23.04.2018).
3. Алексеева Е. Д. Современные технологии предвидения профессионального будущего человека // Педагогическое образование в России. 2016. № 8. С. 78–81. URL: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/1298/11.pdf> (дата обращения: 23.04.2018).
4. Журавлева Н. А. Ценностные ориентации личности в условиях улучшения экономической ситуации в российском обществе в 2003–2006 гг. // Гуманитарный научный вестник. 2017. № 4. С. 9–17. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/gv-2017-%E2%84%964-Zhuravleva.pdf> (дата обращения: 23.04.2018).
5. Карбанович О. В. Профессиально-образовательный кластер как детерминанта развития профессиональных ценностей будущего учителя // Научное обозрение. Педагогические науки. 2015. № 2. С. 49–50. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=877> (дата обращения: 23.04.2018).
6. Nguyen T. T., Deci E. L. Can it be Good to Set the Bar High? The Role of Motivational Regulation in Moderating the Link from High Standards to Academic Well-Being // Learning and Individual Differences. 2016. Vol. 45. Pp. 245–251. DOI: 10.1016/j.lindif.2015.12.020
7. Белякова С. Г. Ценностные ориентации учащихся в современных социокультурных условиях общеобразовательной школы // Педагогическое образование и наука. 2013. № 3. С. 40–44. URL: http://www.manpo.ru/manpo/publications/ped_obraz/n2013_03.pdf (дата обращения: 23.04.2018).
8. Столбова Е. А. Профориентация старших подростков на педагогические специальности в условиях дополнительного образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 10. С. 80–84. URL: http://vestnik-cspu.ru/upload/pdf/issues/2016/2016_10.pdf (дата обращения: 23.04.2018).
9. Асташова Н. А., Макарова Е. А. Концептуальная модель развития профессиональных ценностей будущих учителей // Дискуссия. 2015. № 1 (53). С. 87–95. URL: <https://www.journal-discussion.ru/vypuski-zhurnala/vypusk-nomer-53-yanvar-2015/statya-1516> (дата обращения: 23.04.2018).
10. Bozkurt E., Tel M. Opinions and Perceptions of Physical Education Students about Value Education // Educational Research and Reviews. 2016. Vol. 11, Issue 20. Pp. 1918–1924. DOI: 10.5897/ERR2016.2870
11. An Evaluation of Class-Teachers' Roles in Transferring Values / M. A. Özdilekler [et al.] // Quality & Quantity. 2018. Vol. 52. Pp. 1043–1058. DOI: 10.1007/s11135-017-0556-x
12. Motivation, Learning Strategies, and Performance in Physical Education at Secondary School / S. O. Ulstad [et al.] // Advances in Physical Education. 2016. Vol. 6, No. 1. Pp. 27–41. DOI: 10.4236/ape.2016.61004



13. Воронина Л. В., Бывшева М. В. Опыт организации школьно-университетского партнерства при подготовке педагогов (бакалавриат с направленностью (профилем) «Педагог начального общего образования» в ФГБОУ ВО УрГПУ) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10, № 1. С. 94–103. DOI: 10.17759/psyedu.2018100109
14. Borg I., Bardi A., Schwartz S. H. Does the Value Circle Exist Within Persons or Only Across Persons? // Journal of Personality. 2017. Vol. 85, Issue 2. Pp. 151–162. DOI: 10.1111/jopy.12228
15. Gibbs J. C. Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt. New York: Oxford University Press, 2014. 384 p. DOI: 10.4135/9781452233604
16. Ramos V. Transitions to Adulthood and Generational Change in Portugal // Societies. 2018. Vol. 8, Issue 2. P. 21. DOI: 10.3390/soc8020021
17. Moral Judgment Development Across Cultures Evisiting Kohlbergs Universality Claims / J. C. Gibbs [et al.] // Developmental Review. 2007. Vol. 27, No. 4. Pp. 443–500. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ778927> (дата обращения: 23.04.2018).
18. Philipps J. A Global Generation? Youth Studies in a Postcolonial World // Societies. 2018. Vol. 8, Issue 1. P. 14. DOI: 10.3390/soc8010014
19. The Big Five Personality Factors and Personal Values / S. Roccas [et al.] // Personality and Social Psychology Bulletin. 2002. Vol. 28, No. 6. Pp. 789–801. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.868.1460&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 23.04.2018).
20. Ros M., Schwartz S. H., Surkiss S. Basic Individual Values, Work Values, and the Meaning of Work // Applied Psychology: An International Review. 1999. Vol. 48, Issue 1. Pp. 49–71. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1999.tb00048.x
21. Baron J. Individual Mental Abilities vs. the World's Problems // Journal of Intelligence. 2018. Vol. 6, Issue 2. P. 23. DOI: 10.3390/jintelligence6020023
22. Kaufman J. Creativity as a Stepping Stone Toward a Brighter Future [Электронный ресурс] // Journal of Intelligence. 2018. Vol. 6. URL: <https://www.scilit.net/article/315a6e39c5654d90a331ad6a073384d3> (дата обращения: 23.04.2018).
23. Собкин В. С., Буреломова А. С. Кросскультурный анализ ценностных ориентаций современных подростков // Социальная психология и общество. 2012. № 1. С. 100–112. URL: http://psyjournals.ru/social_psy/2012/n1/50081.shtml (дата обращения: 23.04.2018).
24. Янчук В. А., Сanego Е. И. Диалогическая интердетерминация в психологической феноменологии: пример профессиональной деформации педагогов // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 3. С. 459–476. DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.459-476
25. Милакова В. В. Конкурентоспособность и альтруизм в личности специалиста социологической профессии помогающей практики // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Сер.: Психологические науки «Акмеология образования». 2007. № 1. С. 22–25.
26. Тихонина С. А., Винникова Е. В. Социокультурная среда образовательной организации как основа формирования позитивных ценностных ориентаций молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 11. С. 66–70. URL: <http://online-science.ru/userfiles/file/k19hrkg43ruleyceta2rdsajgynvdpk.pdf> (дата обращения: 23.04.2018).

Поступила 03.11.2018; принята к публикации 03.12.2018; опубликована онлайн 28.06.2019.

Об авторах:

Серафимович Ирина Владимировна, проректор по организационно-методической деятельности ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» (150014, г. Ярославль, ул. Богдановича, д. 16), кандидат психологических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0740-5145>, **Researcher ID:** **I-5263-2015**, iserafimovich@yandex.ru

Беляева Ольга Алексеевна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального обучения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (150000, Россия, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1), кандидат психологических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1524-0803>, **Researcher ID:** **T-8091-2018**, olga-alekseevna@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Серафимович Ирина Владимировна – формирование общего замысла и концепции исследования; сбор и систематизация данных; обобщение результатов исследования и формулирование выводов по выборке студентов педагогических вузов и педагогов.

Беляева Ольга Алексеевна – соучастие в формировании общего замысла и концепции исследования; теоретический анализ литературы; сбор и систематизация данных; обобщение результатов исследования и формулирование выводов по выборке обучающихся.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Serafimovich I.V., Belyaeva O.A., Baranova Yu.G. Social and Psychological Interaction of School Community Enabling Appropriate Conditions for Schoolchildren's Personal Results Development. *Azimut nauchnykh issledovaniy: Pedagogika i psikhologiya* = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2018; 7(1):312-316. Available at: <http://napravo.ru/zhurnal-ani-pedagogika-i-psihologiya-journal-asr-pedagogy-and-psychology> (accessed 23.04.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
2. Serafimovich I.V., Baranova Yu.G., Kulikova S.Yu. Special Aspects of Psychosocial Support of Personal Goals Setting and Development. *Azimut nauchnykh issledovaniy: Pedagogika i psikhologiya* = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2016; 5(2):262-268. Available at: <http://napravo.ru/zhurnal-ani-pedagogika-i-psihologiya-journal-asr-pedagogy-and-psychology> (accessed 23.04.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
3. Alekseeva E.D. Modern Foresight Technologies of the Professional Future of the Person. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii* = Pedagogical Education in Russia. 2016; (8):78-81. Available at: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/1298/11.pdf> (accessed 23.04.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
4. Zhuravleva N.A. Value Orientations of Personality in Terms of Increasing of Economic Situation in Russian Society AT 2003-2006. *Gumanitarnyy nauchnyy vestnik* = Humanitarian Scientific Bulletin. 2017; (4):9-17. Available at: <http://naukavestnik.ru/doc/gv-2017-%E2%84%964-Zhuravleva.pdf> (accessed 23.04.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
5. Karbanovich O.V. Professional-Educational Cluster as a Determinant of the Development of Professional Values of Future Teacher. *Nauchnoye obozreniye. Pedagogicheskiye nauki* = Scientific Review. Pedagogical Sciences. 2015; (2):49-50 Available at: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=877> (accessed 23.04.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
6. Nguyen T.T., Deci E.L. Can it be Good to Set the Bar High? The Role of Motivational Regulation in Moderating the Link from High Standards to Academic Well-Being. *Learning and Individual Differences*. 2016; 45:245-251. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.lindif.2015.12.020
7. Belyakova S.G. Students' System of Values in Modern Cultural and Social Conditions of General High School. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka* = Scientific Review. Pedagogical Sciences. 2013; (3):40-44. Available at: http://www.manpo.ru/manpo/publications/ped_obraz/n2013_03.pdf (accessed 23.04.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
8. Stolbova E.A. Professional Orientation in the Teaching Profession in Conditions of Further Education. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University. 2016; (10):80-84. Available at: http://vestnik-cspu.ru/upload/pdf/issues/2016/2016_10.pdf (accessed 23.04.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
9. Astashova N.A., Makarova E.A. Concept Model of Future Teachers' Professional Values Development. *Diskussiya* = Discussion. 2015; (1):87-95. Available at: <https://www.journal-discussion.ru/vypuski-zhurnala/vypusk-nomer-53-yanvar-2015/statya-1516> (accessed 23.04.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
10. Bozkurt E., Tel M. Opinions and Perceptions of Physical Education Students about Value Education. *Educational Research and Reviews*. 2016; 11(20):1918-1924. (In Eng.) DOI: 10.5897/ERR2016.2870
11. Özdilekler M.A., Altınay F., Altınay Z., Daglı G. An Evaluation of Class-Teachers' Roles in Transferring Values. *Quality & Quantity*. 2018; 52:1043-1058. (In Eng.) DOI: 10.1007/s11135-017-0556-x
12. Ulstad S.O., Halvari H., Sørebo Ø., Deci E.L. Motivation, Learning Strategies, and Performance in Physical Education at Secondary School. *Advances in Physical Education*. 2016; 6(1):27-41. (In Eng.) DOI: 10.4236/ape.2016.61004
13. Voronina L.V., Byvsheva M.V. Experience of "USPU" in Organization of School and University Partnerships in Training Teachers (Basic Professional Educational Program "Teacher of Primary General Education") [Elektronic recourse]. *Psihologo-pedagogicheskiye issledovaniya* = Psychological-Educational Studies. 2018; 10(1):94-103. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.17759/psyedu.2018100109



14. Borg I., Bardi A., Schwartz S.H. Does the Value Circle Exist Within Persons or Only Across Persons? *Journal of Personality*. 2017; 85(2):151-162. (In Eng.) DOI: 10.1111/jopy.12228
15. Gibbs J.C. Moral Development and Reality: Beyond the Theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt. New York: Oxford University Press; 2014. 384 p. (In Eng.) DOI: 10.4135/9781452233604
16. Ramos V. Transitions to Adulthood and Generational Change in Portugal. *Societies*. 2018; 8(2):21. (In Eng.) DOI: 10.3390/soc8020021
17. Gibbs J.C., Basinger K.S., Grine R.L., Snarey J.R. Moral Judgment Development Across Cultures: Revisiting Kohlberg's Universality Claims. *Developmental Review*. 2007; 27(4):443-500. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ778927> (accessed 23.04.2018). (In Eng.)
18. Philipps J. A Global Generation? Youth Studies in a Postcolonial World. *Societies*. 2018; 8(1):14. (In Eng.) DOI: 10.3390/soc8010014
19. Roccas S., Sagiv L., Schwartz S.H., Knafo A. The Big Five Personality Factors and Personal Values. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2002; 28(6):789-801. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.868.1460&rep=rep1&type=pdf> (accessed 23.04.2018). (In Eng.)
20. Ros M., Schwartz S.H., Surkiss S. Basic Individual Values, Work Values, and the Meaning of Work. *Applied Psychology: An International Review*. 1999; 48(1):49-71. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1999.tb00048.x
21. Baron J. Individual Mental Abilities vs. the World's Problems. *Journal of Intelligence*. 2018; 6(2):23. (In Eng.) DOI: 10.3390/jintelligence6020023
22. Kaufman J. Creativity as a Stepping Stone Toward a Brighter Future. *Journal of Intelligence*. 2018; 6. Available at: <https://www.scilit.net/article/315a6e39c5654d90a331ad6a073384d3> (accessed 23.04.2018). (In Eng.)
23. Sobkin V.S., Burelomova A.S. Cross-Cultural Analysis of Value Orientations in Contemporary Adolescents. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo* = Social Psychology and Society. 2012; (1):100-112. Available at: http://psyjournals.ru/social_psy/2012/n1/50081.shtml (accessed 23.04.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
24. Yanchuk V.A., Sapego E.I. Dialogical Interdetermination in Psychological Phenomenology of Education: an Example of Teachers' Professional Deformation. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 21(3):459-476. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.459-476
25. Milakova V.V. [Competitiveness and Altruism in the Personality of the Specialist of the Socioeconomic Profession of Helping Practice]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Ser.: Psikhologicheskiye nauki «Akmeologiya obrazovaniya»* = Nekrasov Kostroma State University Bulletin. Series: Psychological Sciences "Acmeology of Education". 2007; (1):22-25. (In Russ.)
26. Tikhonina S.A., Vinnikova E.V. Socio-Cultural Environment of the Educational Organization as the basis of a Positive Value Orientations of Young People. *Gumanitarnyye, sotsialno-ekonomicheskiye i obshchestvennyye nauki* = Humanities, Socio-Economic and Social Sciences. 2017; (11):66-70. Available at: <http://online-science.ru/userfiles/file/k19hrkg43ruleyceta2rdwsajgynvdpk.pdf> (accessed 23.04.2018). (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 03.11.2018; revised 03.12.2018; published online 28.06.2019.

About the authors:

Irina V. Serafimovich, Vice-Rector for Organizational and Methodological Work of Education Development Institute of Yaroslavl Region (16 Bogdanovich St., Yaroslavl 150014, Russia), Ph.D. (Psychology), Associate Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0740-5145>**, **Researcher ID: I-5263-2015**, iserafimovich@yandex.ru

Olga A. Belyaeva, Senior Lecturer of Chair of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (108/1 Respublikanskaya St., Yaroslavl 150000, Russia), Ph.D. (Psychology), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1524-0803>**, **Researcher ID: T-8091-2018**, olga-alekseevna@mail.ru

Contribution of the authors:

Irina V. Serafimovich – participation in formation of the general concept and research conception; data collection and systematization; generalization of research results and drawing conclusions on sample of students of education and teachers.

Olga A. Belyaeva – participation in formation of the general concept and research conception; theoretical analysis of literature; data collection and systematization; generalization of research results and drawing conclusions on sample of students.

All authors have read and approved the final manuscript.



Психолого-педагогические условия формирования профессиональной ответственности у журналиста-международника в нераспространении «фейковых новостей»

Н. М. Романенко

*ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений МИД России», г. Москва, Россия,
rimn4@yandex.ru*

Введение. Актуальность исследования обусловлена тем, что на фоне кризиса средств массовой информации и заниженной ответственности у журналистов отсутствуют исследования, предлагающие эффективные условия повышения личностного потенциала. Цель статьи – представить результаты исследования, осуществленного на факультете «Международная журналистика» Московского государственного института международных отношений, демонстрирующего действенное технологическое обеспечение искомого процесса.

Материалы и методы. Эмпирической базой исследования явились результаты многолетнего наблюдения и результаты анкетирования студентов II–IV курсов факультета «Международная журналистика», результаты повторного анализа и содержательной интерпретации итоговых результатов повышения качества подготовки журналистов-международников.

Результаты исследования. Исследование предлагает эффективные условия повышения качества журналистского образования. В результате проведенного исследования были определены структурные компоненты концепта «профессиональная ответственность журналиста-международника», разработана и внедрена экспериментальная программа. Констатирующий этап выявил начальный уровень профессиональной ответственности у студентов экспериментальной и контрольной групп; формирующий – предполагал внедрение авторского элективного курса «Журналист – тебе имя», оптимизирующий – повышение уровня профессиональной ответственности; заключительный этап продемонстрировал эффективность предложенных технологий.

Обсуждение и заключение. Автор предполагает, что созданные условия способны удовлетворить требования государственного заказа, работодателей медиарынка и будущих журналистов в овладении профессиональными компетенциями. Внедрение универсальной модели может быть воспроизведено в вузовской практике, нацеленной на повышение уровня журналистского образования. Результаты исследования представляют практический интерес для управленческого аппарата вузов, руководителей подразделений, осуществляющих постоянный мониторинг качества журналистского образования, а также ученых, занятых проблемами повышения качества образования специалистов средств массовой информации. Перспективные исследования детерминант повышения качества журналистского образования должны сфокусироваться на углублении профессиональных компетенций, обеспечивающих эффективность деятельности национальной и зарубежной медиасферы.

Ключевые слова: модель, журналист-международник, профессиональная ответственность, гражданская позиция, нравственная установка, упорство, принципиальность

Для цитирования: Романенко Н. М. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной ответственности у журналиста-международника в нераспространении «фейковых новостей» // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 2. С. 247–264. DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.247-264

© Романенко Н. М., 2019



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.



Psychological and Pedagogical Conditions of Professional Responsibility of an International Journalist in Non-Proliferation of Fake News

N. M. Romanenko

*Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign
Affairs Russian Federation, Moscow, Russia,
rimn4@yandex.ru*

Introduction. Against the background of the mass media crisis and despite the need to increase the responsibility of international journalists in non-proliferation of “fake news”, there are no studies that regulate effective pedagogical conditions for increasing the reporters’ honesty and integrity. The purpose of the article is to present results of a study carried out at the international journalism faculty of Moscow State Institute of International Relations under the Ministry of Foreign Affairs of Russia between 2014-2018, including dedicated psychological and pedagogical conditions involving key approaches and effective technological support and diagnostic tools to measure levels of professional responsibility of international journalists.

Materials and Methods. The empirical base of the study comprised a multiyear observation and questionnaires for 2nd-4th-year students of the MGIMO international journalism faculty, as well as re-analysis and substantive interpretation of matters of improving quality of professional journalism.

Results. The study presents the analysis of problems of increasing professional responsibility of international journalists under conditions of commercialization of information field and mass media and effective psychological and pedagogical conditions required to improve quality of their professional training. A series of criteria and indicators related to the concept of the professional responsibility of the international journalist (civil position, moral standing and professional persistence) were defined.

Discussion and Conclusion. Specially created psychological and pedagogical conditions of education can satisfy the state order, employers and students of the journalism area, building highly professional competences of international journalist. Mechanisms and step-by-step implementation of the model may be replicated in the broad higher school practice, increasing the level of professional responsibility of international journalists. The results obtained are of interest to the administrative staff of higher educational institutions, heads of departments that continuously monitor quality of journalistic education, as well as scientists and university professors engaged in improving the quality of education of media professionals. Prospective studies of the determinants of better quality of journalist education must be focused on deepening professional competencies of graduates to ensure the creation of adequate conditions for national and foreign political elite activity.

Keywords: model, international journalist, professional responsibility, civil position, moral paradigm, persistence, adherence to principles

For citation: Romanenko N.M. Psychological and Pedagogical Conditions of Professional Responsibility of an International Journalist in Non-Proliferation of Fake News. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2019; 23(2):247-264. DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.247-264

Введение

Становление многополюсного мира обострило значимость международной журналистики, освещающей активную и прагматичную деятельность государств. Новости должны быть правдивыми, однако современные средства массовой информации (СМИ), манипулируя общественным мнением, стали главным орудием информационных войн и поддельных новостей. Фейковые

новости создают реальную угрозу безопасности целым государствам, вплоть до уничтожения, что доказывает инцидент постправды имени «пробирки Колина Пауэлла». Пробирка оказалась «ораторским ходом, в котором основные доказательства касались не точно задокументированных фактов, а предположения о том, что Ирак что-то укрывает»¹. Бороться с постправдой можно, если изменить парадигму журналистского

¹ This Analysis Shows How Viral Fake Election News Stories Outperformed Real News on Facebook [Электронный ресурс] // BuzzFeed. URL: <https://www.buzzfeed.com/craigsilverman/viral-fake-election-news-outperformed-real-news-on> (дата обращения: 10.10.2018).

образования и качество профессиональной подготовки, повышая профессиональную ответственность журналистов в отношении нераспространения «фейковых новостей». Современное поколение журналистов ориентируется на рыночные отношения в профессии, суть которых выражается в способности работать в условиях коммерциализации сбора и распространения информации, когда «все средства хороши», что значительно ослабляет моральные качества и профессиональную ответственность сотрудников СМИ [1]. Данный процесс нуждается не только в научном анализе, но и в грамотном регулировании, эффективным инструментом которого является система высшего образования. «Одна из магистральных тенденций современного вузовского образования – оперативный отклик на социокультурные изменения с целью максимальной адаптации к потребностям общества» [2, с. 468–483]. В связи с этим сформулирована проблема исследования, являющаяся одновременно и целью работы: каковы психолого-педагогические условия повышения данного качества у специалистов СМИ?

В рамках повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов автор впервые ставит исследовательские вопросы: а) определение теоретико-методологического обоснования концепта «профессиональная ответственность журналиста-международника»; б) разработка содержательно-технологического обеспечения повышения профессиональной ответственности; в) внедрение в образовательный процесс модели с помощью метода эксперимента. В статье предложены специальные психолого-педагогические условия, обеспечивающие повышение профессиональной ответственности журналистов международного профиля по направлению подготовки 42.03.02 (уровень бакалавриата) через внедрение курса «Журналист – тебе имя», тренинги, мастер-классы известных журналистов, выпускников Московского

государственного института международных отношений (МГИМО) – М. Захаровой, А. Гурнова, Р. Бабаяна, Н. Аскер-Заде и др. как дополнительные виды деятельности, явившиеся действенными прогностическими инструментами повышения профессиональной ответственности. Одно из важных требований, предъявляемых к журналистской профессии в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) (42.03.02), предполагает следование журналистом объективности, непредубежденности, сохранению независимости полученных данных от какого-либо мнения (ОПК-2), осуществление общественной миссии, понимание смысла свободы и профессиональной ответственности (ОПК-1). Вместе с тем данные компетенции реализуются в рабочих программах дисциплин, учебных планах не только на факультете международной журналистики МГИМО МИД России, но и в других профессиональных направлениях и специальностях. Основные черты журналистского образования определили современные тенденции развития массмедиа-сферы: капитализацию журналистики и СМИ, определившую грубую коммерциализацию профессиональной деятельности, акцент на профессии журналиста в пространстве постиндустриального общества [3–5] и гуманистическую направленность, обусловленную усилением ценностного, морально-нравственного начала профессиональной подготовки будущих выпускников [6; 7].

В результате ослабления профессиональной ответственности, моральных качеств у работников СМИ стало появление в медиасреде поддельной информации, фейковых новостей. Так, А. П. Суходолов отмечает, что «фейковая информация» (от англ. *fake* – «подделка», «фальшивка») стала медиявлением, которое часто упоминают лидеры мировых держав и с которым сталкивается, наверное, едва ли не каждый житель нашей планеты»². Журналист должен помнить, что донесение до

² Суходолов А. П. Феномен «фейковых новостей» в современном медиапространстве // Евроазиатское сотрудничество: гуманитарные аспекты. 2017. С. 87–106. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32574505> (дата обращения: 22.05.2018).



общественности объективной информации представляет собой не только соответствие реальной действительности, но и демонстрацию журналистом своей гражданской позиции, профессиональной ответственности перед читательской аудиторией.

Настоящее исследование посвящено разработке и внедрению модели процесса повышения профессиональной ответственности журналиста-международника. В работе определен критериальный ряд концепта «профессиональной ответственности журналиста-международника» – гражданская позиция, нравственная установка и профессиональное упорство. Полученные результаты подтвердили гипотезу автора о том, что создание специальных психолого-педагогических условий, разработки и внедрения модели, авторского элективного курса способствуют повышению профессиональной ответственности журналиста-международника.

Обзор литературы

Проблема повышения профессиональной этики журналистов, ответственности перед аудиторией, не является принципиально новой и, тем более, неизменной категорией. Профессиональная мораль и этический кодекс журналистов постоянно обогащаются новыми документами, уточнением этических норм и правил. В настоящее время международные основы журналистской этики и морали продолжают обогащаться новыми документами, сопровождающиеся глубокими дискуссиями о внесении изменений в уже сформулированные правила и уставы. Поскольку родиной журналистики являются США, то и первый этический кодекс, обсуждения миссии журналистской профессии начались с выходом первых газет в Бостоне и далее в Филадельфии (XIX–XX вв.).

Современная мировая журналистика ориентируется на Международные основы журналистской этики и морали, обусловленные десятью главными нравственными принципами, продекларированными в Праге (право людей на получение правдивой информации, верность объективной реальности, социальная ответственность, профессиональная честность журналиста, уважение частной жизни и др.)³.

Вопросы нравственной рефлексии и этического регулирования журналистской деятельности стали предметом изучения зарубежных ученых (Х. Бергела⁴, Э. и М. Эмери⁵, Х. Элкота [8]). Главными посылами представленных работ стали выдвижение требований к журналистам в рамках проявления их уважения к общественным и национальным ценностям, а также приверженность работников СМИ к многообразию культур. Отечественные исследователи (Р. П. Баканов [9], Ю. В. Казаков⁶) подчеркивают необходимость в развитии профессиональной честности журналиста, предполагающей его право отказаться от профессионального задания, если оно противоречит его убеждениям, ценностям и жизненному кредо.

В начале нулевых годов требования к журналистской профессии были обоснованы в многочисленных работах отечественного исследователя журналистской этики и морали И. М. Дзялошинского. Автор уделяет пристальное внимание нравственным вопросам коммуникации, рассматривая журналистскую этику как составляющую общественной этики, подчеркивая тот факт, что «трансформация в последнее время культурных ценностей значительно воздействовала на деятельностную природу и профессиональную этику журналистики»⁷.

³ International Principles of Professional Ethics in Journalism [Электронный ресурс]. 1983. URL: http://ethicnet.uta.fi/international_principles_of_professional_ethics_in_journalism (дата обращения: 22.04.2019).

⁴ Hal Berghel Lies, Damn Lies. Fake News // COMPUTER. 2017. February. С. 80–85.

⁵ Emery E., Emery M. The Press and America. An Interpretive History of the Mass Media. N.Y., 1992.

⁶ Казаков Ю. В. Социальная ответственность журналиста: опыт современного прочтения проблемы. В 2 ч. Ч. 1: Межпрофессиональная экспертиза концепта и контекста. М.: Стратегия, 2003. 183 с.

⁷ Дзялошинский И. М. Поле для профессионалов или поляна для дилетантов? // Социальная журналистика: профессия и позиция. М.: Агентство социальной информации, 2005. С. 16–21.



В. И. Бакштановский и Ю. В. Согомонов ввели новое понятие «медиаэтнос», означающее, что в современных российских экономических и политических условиях большинство журналистов именно на деле признает для себя обязательным выполнение определенных этических норм»⁸. В рамках настоящего исследования особо был выделен ряд работ, касающийся профессиональной этики и профессиональной ответственности журналиста в контексте «недопустимости производства поддельной новостной продукции, фейк-новостей и ее распространения»⁹. Нравственно-этический выбор журналиста показан в работах, отметивших в качестве «неизменно главных качеств журналистской профессии профессиональное упорство, принципиальность и способность до конца отстаивать свои взгляды» [10]. Т. И. Фролова считала, что «для журналиста должно быть неприличным открыто использовать циничные выпады, унижающие достоинства человека» [11, с. 44]. Известный журналист-практик Л. И. Вернадский, сталкивающийся с ежедневным манипулированием со стороны СМИ общественным мнением, доказывает, что «манипулирование – безнравственное явление с целью нанесения ущерба человеку»¹⁰.

Проблемами профессиональной ответственности, журналистской этики заняты российские журналисты-практики, преподающие журналистскую этику на высших курсах (школа Останкино), курсах «Профессия – Телевизионщик», Ассоциации журналистов-выпускников

Московского государственного университета и др. Среди них Г. С. Багдасарян¹¹, А. Б. Гурнов¹², В. В. Лошак¹³, А. Г. Тимофеевский¹⁴, В. А. Шендерович¹⁵ и др. Воспитанием начинающих журналистов занимаются и зарубежные коллеги-журналисты, читающие лекции по журналистской этике не только в своих университетах, но и активно работающих в странах третьего мира, где СМИ находятся в условиях политической нестабильности, определенного давления со стороны власти, пренебрежения к журналистской этике и морали. К. Ж. Бертран, говоря о профессии журналиста, отмечал «необходимость журналистов бороться за свои права, нравственные основы в работе с источниками информации, умение противостоять власти и давлению со стороны бизнеса» [12].

Известный американский журналист Стивен Дж. А. Уорд, менеджер Центра журналистской этики в Школе журналистики и СМИ Висконсинского университета в Мэдисоне, посещая страны Латинской Америки, говорил, что «поскольку журналисты очень мало зарабатывают, их легко подкупить, легко запугать и сломить, поэтому мы знаем, зачем в СМИ необходима этика, призывающая ответственно подходить к свободе слова» [13]. Примером беспринципности, лжи и безответственности журналистской деятельности американских СМИ стала публикация новостного сайта «Buzzfeed» неподтвержденного «досье Трампа» и его связей с Кремлем. «Buzzfeed» обвинили

⁸ Бакштановский В. И., Согомонов Ю. В. Моральный выбор журналиста. Тюмень: Центр прикладной этики, 2002. 448 с.

⁹ Бершидский Л. Д. Журналистика стала сервисной профессией [Электронный ресурс]. URL: <http://www.izvestia.ru/news/299989> (дата обращения: 01.10.2018).

¹⁰ Вернадский Л. И. Журналистика стала сервисной профессией [Электронный ресурс]. URL: <http://www.i2vestia.m/comment/article1252440-22.022005> (дата обращения: 01.10.2018).

¹¹ Багдасарян Г. С. Тема для размышлений: где провести черту? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cjes.nj/lenta/viewnews.php?id^2589&ycai=2004&lang=ixjs-13.022004> (дата обращения: 01.10.2018).

¹² Гурнов А. Б. Правда с Александром Гурновым. Собеседник. 21 ноябрь. 2016.

¹³ Лошак В. В. Пластмассовые мальчики [Электронный ресурс]. URL: <https://iz.ru/news/299691> (дата обращения: 01.10.2018).

¹⁴ Тимофеевский А. Г. Факультет ненужных вещей [Электронный ресурс] // Эксперт. 2005. № 47 (493). URL: http://expert.ru/expert/2005/47/47ex-gurfac_838 (дата обращения: 01.10.2018).

¹⁵ Шендерович В. А. «Здесь было НТВ» и другие истории. М.: Захаров, 2002. 141 с.



в нарушении журналистской этики за «fake news» и полное отсутствие фактов (Прокурор США Р. Мюллер в ходе расследования, продолжавшегося более двух лет, не нашел никаких свидетельств сговора между президентом Дональдом Трампом и Россией в попытке воздействовать на президентские выборы в 2016 г.¹⁶).

О проблемах профессиональной этики и морали в рамках журналистского образования пишут В. Стриелковски, Л. С. Киселева, Е. Н. Попова, И. М. Богдановская. Авторы подчеркивают, что на фоне кризиса российских СМИ, информационных войн и распространения постправды журналистами мало исследований, регламентирующих условия повышения их профессиональной ответственности, честности и принципиальности [14; 15].

Осуществив анализ профильных зарубежных и отечественных источников на предмет формирования профессиональной ответственности у журналистов, мы пришли к выводу, что зарубежные эксперты в большей степени, чем отечественные, озабочены юридической, правовой и политической стороной данного вопроса, чаще излагают свою позицию по поводу появления и применения в журналистской практике этических кодексов и его принципов, отмечают в работах беспрецедентное давление на журналистов со стороны властных структур и бизнеса. В настоящее время это характерно не только для стран третьего мира, но и для достаточно благополучных развитых стран. Российских же ученых заботит образовательно-воспитательная сторона проблемы профессиональной готовности журналистов.

Отмечая разнообразие подходов и расстановки приоритетов российских и западных экспертов на процесс формирования у журналистов ответственности, определяем общий восточно-западный

тезис исследований – журналистская профессия не может быть вне честности и открытости при освещении событий, не может быть беспринципной в ходе работы с информационными источниками и общей ответственности перед людьми. Ученые выделяют общую этическую ценность, которую журналисты извлекли из либеральной идеологии, – это независимость и правдивость при сборе информации, критическое отношение к политике и власти.

Представленный анализ профильных источников продемонстрировал, что проблематика повышения у будущего журналиста профессиональной ответственности набирает популярность практически во всех представленных исследованиях и в разных сферах гуманитарного знания.

Несмотря на внушительный перечень отечественных и зарубежных источников по проблеме развития профессиональной ответственности журналистов, степень ее разработанности представлен не в полном объеме: а) не исследован критериальный ряд концепта «профессиональная ответственность журналистов-международников» с позиций современных требований нового ФГОС ВО и становления многополюсного мира, обострившего значимость международной журналистики; б) не разработано содержательно-технологическое обеспечение процесса повышения ответственности у журналистов, способного существенно изменить его эффективность и задействовать педагогический и учебно-дидактический потенциал вуза; в) не достигнуто осознание студентами значимости нравственной установки журналистской профессии, проявления ответственности, честности в ходе подготовки и распространения новостного материала. С целью разрешить поставленные задачи на факультете международной журналистики был введен курс

¹⁶ Балабай Л. М. Был ли сговор Трампа и России: обнародованы выводы расследования Мюллера [Электронный ресурс] // Forum Daily. URL: <https://www.forumdaily.com/byl-li-sgovor-trampa-i-rossii-obnarodovany-vyvody-rassledovaniya-myullera> (дата обращения: 24.03.2019).

«Журналист – тебе имя», включающий практикум «Фейковые новости и как их вычислить?». Элективные формы обучения дают позитивные результаты в рамках осознания будущими журналистами сути и этического содержания понятий «профессиональный долг», «профессиональная ответственность» в будущей деятельности.

Материалы и методы

Исследование было реализовано в контексте концепции практико-этического образования И. М. Дзялошинского, суть которого в том, чтобы будущий журналист, приобретая профессиональные знания, умения, навыки и компетенции, следовал нормам этического знания в ходе подготовки и распространения информации, проявлял честность и принципиальность в ходе профессиональной деятельности. Методика изучения профессиональной ответственности журналиста-международника (МИПО ЖМ) включает три этапа.

На первом этапе для выявления начальных уровней компетентностного ряда профессиональной ответственности (гражданской позиции, нравственной установки, профессионального упорства) нами был применен опросник «Гражданская направленность личности» Смекала – Кучера (ориентационная анкета Б. Басса). Анкета содержала 28 пунктов-суждений («интересуюсь историческим прошлым своего Отечества», «осведомлен об общественно-политических событиях в России и мире и обсуждаю их с друзьями», «знаю основные гражданские права и обязанности» и др.). Также при работе использовалась авторская диагностика «30 неоконченных предложений», предполагающая выявление нравственного аспекта отношения студента к определенной стороне реальности. Согласно инструкции, испытуемые должны были самостоятельно закончить предложения в условиях лимитированного

времени (под медленную диктовку), что позволило повысить достоверность нравственных установок личности, так как у студентов не оставалось времени на фантазирование социально желательных вариантов («как бы Вы поступили в случае предложения от редакции отправиться в горячую точку....» и др.). Испытуемым был предложен тест «Упорство» Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова, описывающий ряд ситуаций. При согласии с утверждением нужно было поставить знак «+», при несогласии – «-» (по одному баллу начисляется за положительные ответы на утверждения 1, 3, 4, 7, 8, 10, 12, 14 и т. д. На отрицательные ответы – 2, 5, 6, 9, 11, 13, 17). Чем больше набранных баллов, тем выше у испытуемого упорство и настойчивость. Для выявления нравственной установки будущего журналиста мы обратились к «Методике диагностики морально-нравственных особенностей личности» А. В. Сухих и Н. И. Корытченкова¹⁷. Данная методика включает более 60 вопросов, ответы на которые позволили определить три уровня сформированной нравственной установки («обладаете ли Вы знаниями Закона РФ о средствах массовой информации, запрещающий использовать право журналиста на распространение информации с целью опорочить граждан (ст. 51)?»). Процедура обработки результатов осуществлялась методом подсчета алгебраической суммы баллов по каждому нравственному критерию: отрицательное значение свидетельствовало об отсутствии данного критерия нравственных качеств, положительное – о его сформированности.

Результаты полученных данных по обеим группам студентов показали определенную схожесть уровней сформированной профессиональной ответственности, что подвело к необходимости создания для экспериментальной группы особых условий, повышающих уровень искомого качества у журналистов-международников.

¹⁷ Сухих А. В., Корытченкова Н. И. Психология познавательных процессов: память и внимание; восприятие и мышление [Электронный ресурс]. Кемерово: КеМГУ, 2010. 222 с. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=232746> (дата обращения: 26.04.2019).



На втором этапе в качестве основной технологии, способствующей повышению уровня профессиональной ответственности журналиста-международника, был внедрен элективный курс «Журналист – тебе имя» (36 ч.). Выбранный курс включал специализированные занятия, тренинги, мастер-классы известных российских журналистов, выпускников МГИМО. Студенты контрольной группы не принимали участие в формирующем этапе, не были помещены в специальные условия, что позволило сопоставить результаты с показателями экспериментальной группы.

На третьем этапе с помощью методик, использованных на начальном этапе, был осуществлен сравнительный анализ уровней сформированной профессиональной ответственности экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп, доказавший эффективность комплекса методов, методик и технологий. Наряду с описанными диагностиками были использованы методы табулирования и диаграмм, демонстрирующие существенную динамику формирования профессиональной ответственности; диагностики и математические расчеты В. В. Глинского и В. Г. Ионина. Полученные результаты уровней сформированности профессиональной ответственности у студентов обеих групп были соотнесены с данными констатирующего этапа. Сравнительный анализ свидетельствовал о количественном (студенты ЭГ составили высокий уровень 65,7 % и 51,0 % КГ, улучшив результат на 14,7 %; количество студентов ЭГ с низким уровнем снизилось и составило 5,3 %, а в КГ таких студентов – 17,6 %) и качественном более высоком осознании будущими журналистами своей гражданской позиции, выражающейся в личностной оценке своих прав и обязанностей как гражданина России и специалиста, работающего за рубежом. Также у многих студентов укрепилась нравственная установка – готовность действовать в соответствии с моральными нормами и принципами в рамках подготовки

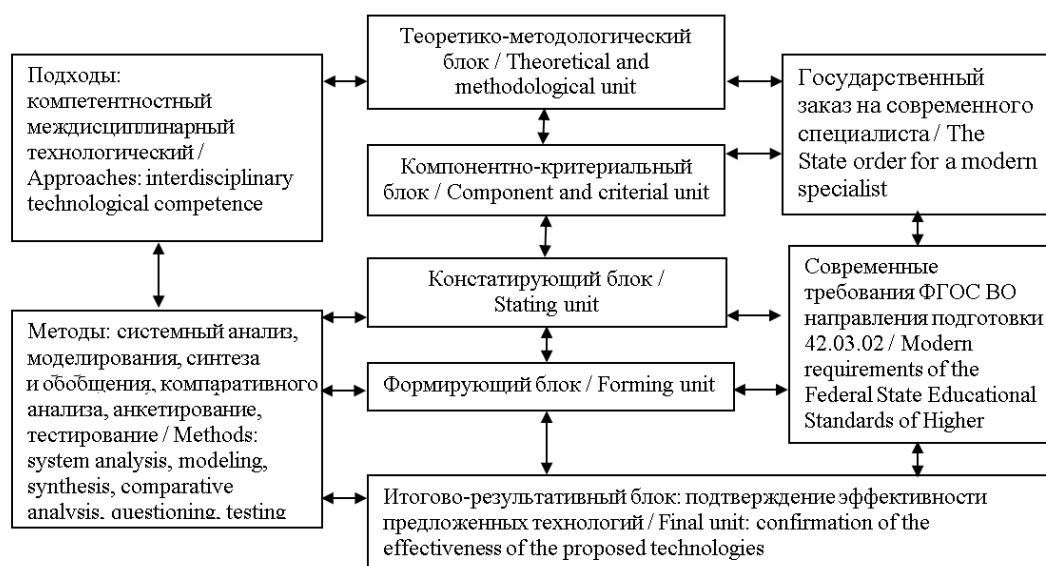
информационного материала и нераспространения «фейковых новостей»; усиление профессионального упорства и принципиальности как способности журналиста выдерживать трудные ситуации, стойко противостоять неудачам и добиваться результата.

Результаты исследования

Теоретико-методологический анализ определил логику исследования в виде моделирования процесса профессиональной ответственности у журналистов-международников, представляющего собой взаимосвязанные и взаимообусловленные блоки (рис. 1).

I. Теоретико-методологический блок. Первый блок модели предполагал теоретическое обоснование сути и содержания основного концепта исследования – «профессиональную ответственность журналиста-международника», разработку его компонентно-критериального ряда. Для понимания степени разработанности концепта «профессиональная ответственность журналиста-международника» было проведено теоретико-методологическое исследование с привлечением компетентностного (И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.), междисциплинарного (А. Г. Грачева, С. Ю. Боруха, Т. М. Давыденко) и технологического (В. П. Беспалько, В. К. Дьяченко, Л. В. Занков, П. Я. Гальперин, И. С. Мелюхин и др.) подходов. Требования к журналистской профессии и перспективы ее развития были представлены в многочисленных работах И. М. Дзялошинского. Одно из требований к развитию профессиональной ответственности перед читателями автор отмечает «желание журналиста активно вмешиваться в жизнь общества, бороться с несправедливостью, быть ближе к читательской аудитории, рассматривать читателей не как фон пассивных наблюдателей, а как участников решения важных вопросов»¹⁸. Формирование и последующее развитие профессиональной

¹⁸ Дзялошинский И. М. Журналистика соучастия. Как сделать СМИ полезными людям. М.: Престиж, 2006. 104 с.



Р и с. 1. Модель процесса повышения профессиональной ответственности у журналистов-международников

F i g. 1. International journalists professional responsibility enhancement model

ответственности журналиста коррелируется с формированием его профессионального мышления, «позволяющего специалисту быть мобильным, критичным, способным быстро адаптироваться к изменяющимся информационным условиям, обеспечивать саморегуляцию поведения и принятие ответственных решений» [16, с. 312]. Критическое мышление журналиста – это всегда вопрос его ответственности перед аудиторией в рамках критической проверки, отбора и сортировки поступающей информации. Мыслительные операции и умение пользоваться ими в ходе деятельности – важные составляющие формирования профессионального мышления журналиста.

Уточнение содержания понятия «профессиональная ответственность журналиста» напрямую влияет на направленность образовательной программы, преобразующей этап исследования и его контент, подбор и внедрение технологий. Проанализировав значитель-

ный ряд работ, мы пришли к выводу, что авторы не единодушны в своих дефинициях, хотя есть и общее, что объединяет все исследования: «журналист должен быть честным, принципиальным, бескомпромиссно нести ответственность за предоставленную информацию читателям»¹⁹; «профессиональная ответственность журналиста предполагает, что во всех профессиональных ситуациях журналист действует субъективно, согласно собственной этической культуре и нравственной позиции»²⁰. А. С. Дерябина отмечает, что «профессиональная ответственность не дает право журналисту сводить личные счёты и использовать СМИ для выражения собственных амбиций» [17, с. 494–507]. Нравственное регулирование журналистской деятельности в настоящее время достаточно институционализировано: «появились сотни этических Кодексов, созданных во многих странах, научные разработки о создании эмоционально-ценностной среды как

¹⁹ Баканов Р. П., Симкачева М. В., Туманов Д. В. Журналистика для начинающих. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Аспект Пресс, 2016. 256 с.

²⁰ Сосновская А. М. Журналист: личность и профессионал (психология идентичности): монография [Электронный ресурс]. СПб.: Роза мира, 2005. 206 с.



организации педагогически целенаправленного воздействия на процесс развития нравственных чувств личности» [18, с. 234]. Сегодня активно работают Советы по прессе, регулирующие спорные вопросы, касающиеся нравственной стороны опубликованных материалов СМИ, в крупных медиаизданиях появились должности ньюз-омбудсментов – авторитетных экспертов, обеспечивающих независимую экспертизу текстов и теле-радио-передач.

Современная социокультурная и политическая ситуация в мире выдвигает все новые требования, актуализирующие проблему формирования профессиональной ответственности работников медиасферы еще более остро, чем прежде. Журналист и, в большей степени, журналист-международник несет ответственность за выработку своей системы социально-политических взглядов, совокупности нравственно-мировоззренческих установок к событиям государственного и мирового значения. Командированный редакцией в определенную страну журналист сам решает, какую информацию предоставить в редакцию своего СМИ, поэтому так «важны его личностные качества, этические принципы, честность и преданность профессии, так как он – фактический свидетель гражданских процессов и событий в мире» [19]. Усиление роли личностного фактора в идеальном компетентном портрете успешного специалиста нашло свое отражение в расширении круга педагогических публикациях, исследующих требования работодателей к выпускникам университетов, которые выходят за рамки профессиональных и общекультурных компетенций [20] и связаны с личностным развитием молодых профессионалов. Однако капитализация медиaprостранства, устремленность изданий к высоким рейтингам, конкуренция на рынке новостей превратили медийные издания из средств массовой информации в средства дезинформации, фабрикующие неправдивые,

поддельные новости. Фейковые новости являются угрозой для всего мирового медиaprостранства, подрывая доверие общественности к профессиональной журналистике и журналистам, что отражено в многочисленных зарубежных публикациях. Вопросам нравственной рефлексии и этического регулирования журналистской деятельности посвящена работа М. Уолдропа, в которой говорится, что «ответственность журналиста – это ощущение журналистом профессионального долга, понимание и его готовность принять на себя совокупность обязанностей, предписываемых Законами государства, а также действующими этическими Кодексами и программами партий, в которых журналист состоит» [21, с. 34–42].

Уточнив понятие «профессиональная ответственность журналиста-международника», мы пришли к определению ее компонентно-критериального ряда, включающего следующие компетенции и качества личности: сформированность гражданской позиции, наличие нравственной установки и профессиональное упорство. Несомненно, журналист-международник вправе занимать любую позицию относительно тех или иных международных событий, но прежде чем публично поддержать то или иное мнение, он должен серьезно и ответственно обдумать, терпеливо и многократно перепроверить всю информацию. Гражданская позиция тесно связана с наличием нравственной установки журналиста, предполагающей ответственность журналиста перед обществом за правдивость и полноту осведомления читательской аудитории, за те оценки и выводы, которые он делает относительно происходящих событий. Профессиональное упорство заключается в способности различать правдивое и сомнительное, фактологический материал или просто отдельное мнение. Сформированное упорство поможет журналисту-международнику, использующему зарубежные сайты, быть аккуратным и настойчивым в отборе материала, обращаться только



к серьезным новостным сайтам, тщательно проверять даты публикаций, имена авторов, предоставивших информацию и многократно проверять ссылки и источники.

II. Констатирующий блок предполагал выявление начального уровня сформированной профессиональной ответственности у студентов II курса экспериментальной и контрольной групп направления «Журналистика международного профиля», имеющей компонентный критериальный ряд – гражданская позиция, нравственная установка и профессиональное упорство. Для выявления уровня гражданской ответственности мы воспользовались опросником «Гражданская направленность личности» Смекала-Кучера (ориентационная анкета Б. Басса), в ходе которой студенты набирали определенные баллы. Таким образом, получены следующие результаты: студенты ЭГ, имеющие высокий уровень сформированной гражданской позиции, значительно увеличили количество студентов в данной категории и составили 48 и 54 % соответственно, средний – 36 и 34 %; низкий – 16 и 12 %.

С целью определения нравственной установки будущего журналиста

была применена авторская диагностика «30 неоконченных предложений», «Методика диагностики морально-нравственных особенностей личности» [22]. Важно ли журналисту учитывать тот факт, что все социальные группы нуждаются в правдивой и объективной информации? Где описано содержание профессионального долга современного журналиста? В результате ответов на предложенные вопросы было определено, что к высокому уровню нравственной установки относятся 54,8 % студентов ЭГ и 61 % КГ, к среднему – 28,5 % ЭГ и 25,3 % КГ; к низкому – все остальные студенты – 16,7 % ЭГ и 13,7 % КГ. Для выявления наличия у журналистов профессионального упорства был предложен тест «Упорство»²¹. В соответствии с проведенным анализом ответов испытуемых были получены следующие результаты: студенты, получившие большее количество баллов (18 % ЭГ и 22 % КГ), были отнесены к высокому уровню; 21 % ЭГ и 28 % КГ – к среднему уровню; к низкому уровню мы отнесли 61 % ЭГ и 50 % КГ. Для большей наглядности мы использовали метод табулирования (табл. 1).

Таблица 1. Показатели сформированных уровней основных компонентов профессиональной ответственности у студентов II курса в ЭГ и КГ на констатирующем этапе (2016–2017г.) от 100 %

Table 1. Indicators of the levels of the formed main components of professional responsibility of future journalists in the EG and the CG at the initial stage (2016-2017) from 100 %

Уровень / Level	Компонент профессиональной ответственности журналиста-международника / Component of professional responsibility of international journalist					
	Гражданская позиция / Civil position		Нравственная установка / Moral attitude		Профессиональное упорство / Professional persistence	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий / High	48	54	54,8	61,0	18	22
Средний / Average	36	34	28,5	25,3	21	28
Низкий / Low	16	12	16,7	13,7	61	50

²¹ Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 490 с.

Для определения уровней профессиональной ответственности будущих журналистов мы использовали математические расчеты определения средней величины В. В. Глинского и В. Г. Ионина²², выраженные через следующие габариты:

$$\bar{X} = \sqrt[k]{\frac{\sum X_i^k \cdot f_i}{\sum f_i}},$$

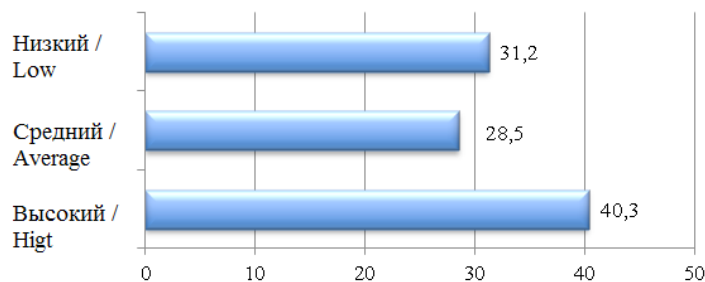
где x_i – величины, для которых исчисляется средняя, x – средняя, где черта сверху свидетельствует о том, что имеет место осреднение индивидуальных значений, f – частота (повторяемость индивидуальных значений признака). Очевидно, что различные средние выводятся из общей

формулы степенной средней: при $k = 1$ – средняя арифметическая гражданской позиции, $k = -1$ – средняя гармоническая нравственной установки, $k = 0$ – средняя геометрическая профессионального упорства.

ЭГ: высокий уровень $(48,0 + 54,8 + 18,0) : 3 = 40,3$; средний уровень $(36,0 + 28,5 + 21,0) : 3 = 28,5$; низкий уровень $(16,0 + 16,7 + 61,0) : 3 = 31,2$.

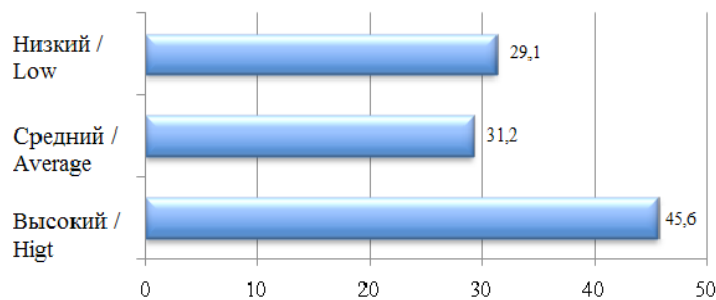
КГ: высокий уровень $(54,0 + 61,0 + 22,0) : 3 = 45,6$; средний уровень $(34,0 + 25,3 + 28,0) : 3 = 29,1$; низкий уровень $(12,0 + 13,7 + 50) : 3 = 25,3$.

Уровни сформированной профессиональной ответственности мы продемонстрировали с помощью метода диаграмм (рис. 2, 3).



Р и с. 2. Уровни сформированности профессиональной ответственности у будущих журналисты ЭГ на начальном этапе (2016–2017 г.), %

F i g. 2. Levels of maturity of professional responsibility in future EG journalists at the initial stage (2016-2017), %



Р и с. 3. Уровни сформированности профессиональной ответственности у будущих журналисты КГ на начальном этапе (2016–2017 г.), %

F i g. 3. Levels of maturity of professional responsibility among future CG journalists at the initial stage (2016-2017), %

²² Глинский В. В., Ионин В. Г., Серга Л. К. Статистика. 4-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА-М, 2018. 355 с.



Таким образом, мы пришли к выводу, что необходимо менять педагогическую и дидактическую ситуацию в рамках повышения социальной ответственности журналистов-международников, предложив ряд эффективных технологий и техник. Внедрение в образовательный процесс техник и технологий был осуществлен в рамках следующего преобразующего этапа исследования.

III. Формирующий блок предполагал внедрению элективного курса «Журналист – тебе имя» (36 ч.), включающий эффективные познавательные-активные техники и технологии, определяющие профессионально-нравственную деятельность будущих журналистов:

1-е занятие. «Лучшие журналисты мира, на которых нужно равняться» (Б. Вудворд и К. Бернстайн «Washington Post», книга «Вся президентская рать»; Х. Томпсон роман «Страх и отвращение в Лас-Вегасе», документальный фильм «Фак»; Э. Мэроу, чьи программы привели к отставке сенатора Дж. Маккарти; В. Познер – самый цитируемый журналист, благодаря заявлениям за 2017 г.; А. Боровик, В. Листьев, М. Симоньян – за твердую гражданскую позицию получила российский Орден Дружбы, награду «За профессиональное мужество»; В. Соловьев «Вечер с Вл. Соловьевым», Р. Бабалян, А. Стенин – фотокорреспондент РИА Новости, погиб на востоке Украины).

2-е занятие. Кодекс профессиональной этики журналиста в мире (история создания кодексов этики в странах Западной Европы и США, восточноевропейских странах, Китае, Африке, Латинской Америке).

3-е занятие. «Фейковые новости – как их отличить?» (7 позиций и шагов в определении поддельных новостей).

4-е занятие. Аналитический разбор Кодекса профессиональной этики российского журналиста (Конгресс журналистов России, 1994 г.).

5-е занятие. Встречи с ведущими журналистами-международниками, выпускниками МГИМО (М. Захаровой,

А. Гурновым, В. Медынским, Р. Бабаляном, А. Любимовым, М. Мамаевым).

6-е занятие. Фильмография мировой журналистики. Просмотр и анализ видеоматериалов: «Сладкая жизнь» (La Dolce Vita), Федерико Феллини (1959) с М. Мastroяни; «Плутовство» (Wag the Dog), режиссер Б. Левинсон (1997) с Р. де Ниро и Д. Хоффманом; «Профессия репортер» (Professione: reporter) М. Антониони с Дж. Николсоном (1975); «Журналист» С. Герасимова с Ю. Васильевым и Г. Польских (1967) и др.

7-е занятие. Тренинг личностного роста журналиста-международника (24 ч.), направленный на развитие профессиональной ответственности в профессии, формирование гражданской позиции, настойчивости и упорства.

Результаты преобразующего этапа исследования подтвердили эффективность внедренного элективного курса, ориентированного на формирование у журналистов профессиональной ответственности. Для студентов ЭГ были созданы специальные психолого-педагогические условия, способствующие повышению уровня профессиональной ответственности. Подтверждение эффективности применяемых форм, методов и технологий также изложено в ходе третьего этапа.

IV. Итогово-результативный блок выявил окончательные результаты сформированной профессиональной ответственности у студентов IV курсов экспериментальной и контрольной групп направления «Журналистика международного профиля» и подтвердил эффективность предложенного элективного курса. Мы обратились к методикам, использованным на начальном этапе. Подсчитав баллы по методике гражданской позиции, мы получили несколько иную картину: на данном этапе студенты ЭГ демонстрировали более высокие показатели, чем студенты КГ, – 72 и 58 % соответственно; средний уровень – 22 и 32 %; низкий – 6 и 10 %. При сравнении показателей начального и итогового уровней было определено, что количе-

ство студентов ЭГ с высоким уровнем выросло почти на 24 %, студентов, имеющих на начальном этапе низкий уровень в ЭГ, значительно снизилось с 16 до 6 %.

В отношении нравственной установки будущего журналиста-международника мы также зафиксировали качественное изменение: теперь к высокому уровню нравственной установки были отнесены 81,2 % студентов ЭГ и 65 % КГ; к среднему – 17 % ЭГ и 27 % КГ; к низкому – все остальные студенты – 1,8 % ЭГ и 8 % КГ.

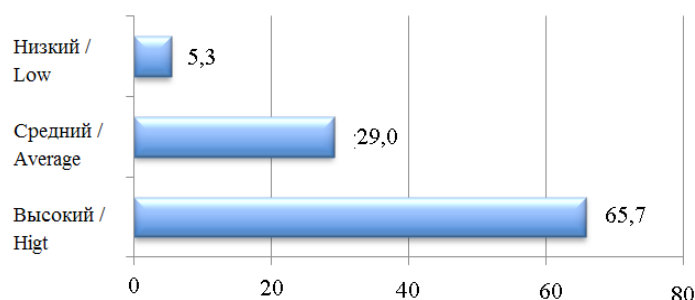
Для выявления итоговых показателей уровня профессионального упорства у студентов ЭГ и КГ снова был привлечен тест «Упорство» Е. П. Ильина, Е. К. Фещенко, продемонстрировавший иные результаты: теперь количество студентов ЭГ составило 44 %, улучшив результат на 26 %; студенты КГ улучшили результат всего на 8 %, со-

ставив 30 %; средний уровень – 48 % ЭГ и 35 % КГ; к низкому уровню мы отнесли 8 % ЭГ, улучшив результат на 53 % и 35 % КГ. С помощью математического расчета определения средней величины по расчетам В. В. Глинского и В. Г. Ионина мы выявили итоговый уровень сформированной профессиональной ответственности журналиста-международника.

ЭГ: высокий уровень $(72,0 + 81,2 + 44,0) : 3 = 65,7$; средний уровень $(22,0 + 17,0 + 48,0) : 3 = 29,0$; низкий уровень $(6,0 + 1,8 + 8,0) : 3 = 5,3$.

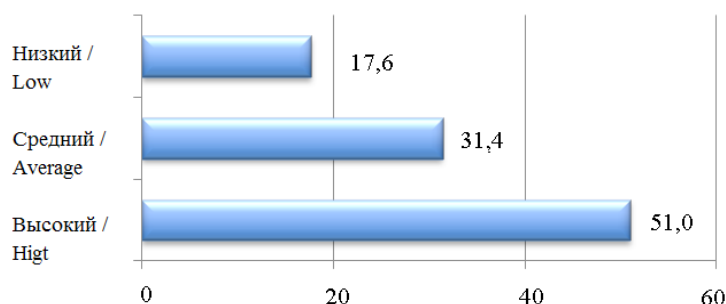
КГ: высокий уровень $(58,0 + 65,0 + 30,0) : 3 = 51,0$; средний уровень $(32,0 + 27,0 + 35,0) : 3 = 31,4$; низкий уровень $(10,0 + 8,0 + 35,0) : 3 = 17,6$.

Уровни сформированной профессиональной ответственности мы продемонстрировали с помощью метода диаграмм (рис. 4, 5).



Р и с. 4. Уровни сформированности профессиональной ответственности журналистов ЭГ на заключительном этапе (2017–2018 г.), %

F i g. 4. Levels of maturity of professional responsibility among EG journalists at the final stage (2017-2018), %



Р и с. 5. Уровни сформированности профессиональной ответственности у будущих журналисты КГ на заключительном этапе (2017–2018 г.), %

F i g. 5. Levels of maturity of professional responsibility among CG journalists at the final stage (2017-2018), %



Обсуждение и заключение

Проведенное исследование подтвердило предположение автора о том, что специально созданные психолого-педагогические условия в виде внедрения в образовательную деятельность модели формирования профессиональной ответственности значительно улучшили результат, свидетельствуя о ее эффективности и результативности. Формирующий этап – важный этап внедрения элективного курса «Журналист – тебе имя», действенного прогностического инструмента формирования профессиональной ответственности у журналистов-международников в условиях трансформации понятий о сущности журналистской профессии, обусловленной коммерциализацией, рыночными отношениями и высокой конкурентностью на рынке массмедиа. С привлечением компаративистского метода были сопоставлены итоговые результаты в рамках одной группы – экспериментальной / контрольной. Если на начальном этапе низкий, средний и высокий уровни профессиональной ответственности у студентов ЭГ составлял соответственно 31,2, 28,5 и 40,3 %, то после вовлечения студентов ЭГ в специально созданные психолого-педагогические условия эти показатели составили 5,3, 29,0 и 65,7 % соответственно: теперь студентов, имеющих высокий уровень профессиональной ответственности вырос на 25,4 %, а количество студентов низкого уровня снизилось на 25,9 %. Иное качественное и количественное изменение было зафиксировано среди студентов контрольной группы: на начальном этапе высокий уровень профессиональной ответственности составлял 45,6 %, на заключительном – 51,0 %, улучшив результат только на 5,4 % по сравнению со студентами ЭГ, которые пополнили группы с высоким уровнем на 25,4 %. Если низкий уровень у студентов КГ в начале исследования составлял 31,2 %, то к концу эксперимента – 17,6 %, улучшив результат всего на 13,6 %. В экспериментальной группе студентов с низким уровнем уменьшилось на 25,9

с разницей в 12,3 %. Приведенные данные свидетельствуют об эффективности предложенных механизмов достижения цели и решения поставленных исследовательских задач, доказывающих эффективность предложенных психолого-педагогических условий.

Механизмы и способ внедрения модели могут быть воспроизведены в широкой вузовской практике преподавателями, нацеленными на повышение уровня профессиональной ответственности у журналистов-международников и журналистского образования в целом. Полученные результаты представляют практический интерес для управленческого аппарата высших учебных заведений, руководителей подразделений, осуществляющих постоянный мониторинг качества журналистского образования, а также ученых, преподавателей вуза, занятых проблемами повышения качества образования специалистов СМИ. Решение поставленных стратегически важных задач мы напрямую связываем с кадровым и материально-техническим обеспечением факультета международной журналистики МГИМО, делая ставку на практиков журналистов-международников, имеющих бесценный опыт работы в крупных СМИ, проводящих мастер-классы со студентами. Особо значимо было то, чтобы прикладной характер элективного курса и предложенные занятия коррелировались с существующей дисциплинарно-предметной структурой факультета, обеспечивающей подготовку высококомпетентных журналистов международного профиля.

Перспективные исследования детерминант повышения качества журналистского образования и выявленных ключевых профессиональных качеств профессиональной ответственности (гражданская позиция, нравственная установка, профессиональное упорство и принципиальность) должны сделать акцент на углублении нравственной составляющей профессиональной подготовки выпускников, обеспечивающих в будущем создание адекватных условий для деятельности национальных и зарубежных медиахолдингов.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Касаткин П. И., Силантьева М. В. Антропологический аспект глобальных моделей образования: поиски и решения // Полис. Политические исследования. 2017. № 6. С. 137–149. DOI: 10.17976/jpps/2017.06.10
2. Елисеева Ю. А., Тенхунен П. Ю. Образовательная программа «Медиакоммуникации»: отечественный и зарубежный опыт реализации // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 4. С. 468–483. DOI: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.468-483
3. Баранова Е. А. Новые журналистские компетенции в условиях медиаконвергенции: мифы и реальность // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Литературоведение, журналистика. 2017. Т. 22, № 1. С. 177–188. DOI: 10.22363/2312-9220-2017-22-1-177-188
4. Вартамова Е. Л. СМИ и журналистика в пространстве постиндустриального общества [Электронный ресурс] // Медиаскоп. 2009. № 2. URL: <https://clck.ru/Fhsnv> (дата обращения: 20.04.2019).
5. Новикова Т. Е. Коммерциализация отечественной журналистики как важный фактор ее развития // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2017. № 2. С. 232–236. URL: http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik/19931778_2017_-_2_unicode/36.pdf (дата обращения: 06.07.2018).
6. Федотова О. В. Интеграционная коммуникативистика и предпочтения духовно-ценностных ориентаций аудитории региональных СМИ // Интеграция образования. 2014. Т. 18, № 1. С. 59–63. DOI: 10.15507/Inted.74.018.201401.059
7. Прокофьев А. В. Этика и профессионализм в современном университете // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Философия. 2016. № 3. С. 51–59. URL: <http://journals.rudn.ru/philosophy/article/view/14048> (дата обращения: 20.08.2018).
8. Allcott H., Gentzkow M. Social Media and Fake News in the 2016 Election // Journal of Economic Perspectives. 2017. Vol. 31, No. 2. Pp. 211–236. DOI: 10.1257/jep.31.2.211
9. Баканов Р. П. Обучение студентов критическому анализу медиатекстов как социальный заказ в сфере журналистики // Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева. 2010. № 5. С. 44. URL: <http://vuit.ru/vestnik/detail.php?ID=15880> (дата обращения: 20.08.2018).
10. Габдулхаков В. Ф., Башинова С. Н. О стратегиях обучения в высшей школе // Известия Российской академии образования. 2017. № 1. С. 48–54. URL: http://www.mpsu.ru/sites/default/files/files/pub/iz_gao_n1_17site.pdf (дата обращения: 02.06.2018).
11. Фролова Т. И. Технологии социальной журналистики: опыт систематизации источников информации // Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева. 2015. № 4. С. 57–64. URL: http://http://vuit.ru/vestnik/list.php?SECTION_ID=1074 (дата обращения: 11.09.2018).
12. Bertrand C. J. Media Ethics & Accountability Systems. New Brunswick & London: Transaction Publishers, 2015. 164 p.
13. Ward S. J. A. The Invention of Journalism Ethics: The Path to Objectivity and Beyond. Montreal & Kingston: McGill-Queen's University Press, 2006. URL: <http://mediamorals.org/the-invention-of-journalism-ethics-the-path-to-objectivity-and-beyond-mcgill-queens-studies-in-the-history-of-ideas> (дата обращения: 11.09.2018).
14. Стриелковски В., Киселева Л. С., Попова Е. Н. Детерминанты качества университетского образования: мнение студентов // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 2. С. 220–236. DOI: 10.15507/1991-9468.091.022.201802.220-236
15. Богдановская И. М. Медиакоммуникация // Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. № 8. С. 79–80. URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/2/2011_8/bogdanovskaya_08_11_77_80.pdf (дата обращения: 07.10.2018).
16. Маралов В. Г. Приобретение или избавление: проблема выбора студентами стратегий самосовершенствования // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 3. С. 477–488. DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.477-488
17. Дерябина А. С. Отношение к агрессии журналистов различных средств массовой информации // Вопросы теории и практики журналистики. 2016. Т. 5, № 3. С. 494–507. DOI: 10.17150/2308-6203.2016.5(3).494-507
18. Фурсова В. В. Качество образования как фактор повышения конкурентоспособности университетского образования: зарубежный опыт и российские реалии // Вестник экономики, права и социологии. 2015. № 1. С. 234–238. URL: <http://www.vestnykeps.ru/0115/53.htm> (дата обращения: 11.08.2018).

19. Машарова Т. В., Сахаров В. А., Сахарова Л. Г. Роль социальной микросреды в духовно-нравственном воспитании молодежи как предмет осмысления в педагогике русского зарубежья (1920–1930-е гг.) // Интеграция образования. 2018. Т. 22, № 3. С. 569–581. DOI: 10.15507/1991-9468.092.022.201803.569-581
20. Tikhonova E., Raitskaya L. An Overview of Trends and Challenges in Higher Education on the Worldwide Research Agenda // Journal of Language and Education. 2018. Vol. 4, Issue 4. Pp. 4–7. DOI: 10.17323/2411-7390-2018-4-4-4-7
21. Waldrop M. The Genuine Problem of Fake News // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2017. Vol. 114, Issue 48. С. 12631–12634. DOI: 10.1073/pnas.1719005114
22. Саранцев Г. И. Современные методы исследования в предметных методиках // Педагогика. 2015. № 6. С. 25–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23999269> (дата обращения: 07.10.2018).

Поступила 31.10.2018; принята к публикации 14.01.2019; опубликована онлайн 28.06.2019.

Об авторе:

Романенко Надежда Михайловна, профессор кафедры педагогики и психологии ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений МИД России» (119454, Россия, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 76), доктор педагогических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8706-6912>, Researcher ID: F-2458-2017, rimn4@yandex.ru

Благодарности: автор выражает благодарность рецензентам, осуществившим анализ и конструктивную критику представленной статьи, а также декану факультета «Международная журналистика» Московского государственного института международных отношений Я. Л. Скворцову за поддержку в организации исследования.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Kasatkin P.I., Silantieva M.V. The Anthropological Aspect of Global Education Models: Problems and Solutions. *Polis. Politicheskiye issledovaniya* = Polis. Political Studies. 2017; (6):137-149. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.17976/jpps/2017.06.10
2. Eliseyeva Yu.A., Tenhunen P.Yu. Educational Program “Media Communications”: Domestic and Foreign Experience in Implementation. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 20(4):468-483. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.468-483
3. Baranova E.A. New Journalism Competences in the Conditions of Media Convergence: Myths and Reality. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Ser.: Literaturovedeniye, zhurnalistika* = RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism. 2017; 22(1):177-188. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.22363/2312-9220-2017-22-1-177-188
4. Vartanova E.L. [Media and Journalism in the Space of Postindustrial society] [Electronic resource]. *Mediascope* = Mediascop. 2009; (2). Available at: <https://clck.ru/Fhsnv> (accessed 20.04.2019). (In Russ.)
5. Novikova T.E. Commercialization of Russian Journalism as an Important Factor of its Development. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo* = Lobachevsky Nizhni Novgorod University Bulletin. 2017; (2):232-236. Available at: http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik/19931778_2017_-_2_unicode/36.pdf (accessed 06.07.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
6. Fedotova O.V. Integration of Communication Science and Preferences for Spiritual-Value Orientations of the Regional Mass Media Audience. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2014; 18(1):59-63. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15507/Inted.74.018.201401.059
7. Prokofyev A.V. Ethics and Professionalism in the Contemporary University. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Ser. Filosofiya* = RUDN Journal of Philosophy. 2016; (3):51-59. Available at: <http://journals.rudn.ru/philosophy/article/view/14048> (accessed 20.08.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
8. Allcott H., Gentzkow M. Social Media and Fake News in the 2016 Election. *Journal of Economic Perspectives*. 2017; 31(2):211-236. (In Eng.) DOI: 10.1257/jep.31.2.211



9. Bakanov R.P. Teaching Students to Use Critical Analysis of Mediatexts as a Social Order in Journalism. *Vestnik Volzhskogo universiteta imeni V. N. Tatishcheva* = Tatishchev Volga University Bulletin. 2010; (5):44. Available at: <http://vuit.ru/vestnik/detail.php?ID=15880> (accessed 20.08.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
10. Gabdulkhakov V.F., Bashinova S.N. On Learning Strategies in Higher Education. *Izvestiya Rossiyskoy akademii obrazovaniya* = Russian Academy of Education Bulletin. 2017; (1):48-54. Available at: http://www.mpsu.ru/sites/default/files/files/pub/iz_rao_n1_17site.pdf (accessed 02.06.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
11. Frolova T.I. Social Journalism Technologies: Experience in Systematization of Information Sources. *Vestnik Volzhskogo universiteta imeni V. N. Tatishcheva* = Tatishchev Volga University Bulletin. 2015; (4):57-64. Available at: http://vuit.ru/vestnik/list.php?SECTION_ID=1074 (accessed 11.09.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
12. Bertrand C.J. Media Ethics & Accountability Systems. New Brunswick & London: Transaction Publishers; 2015. 164 p. (In Eng.)
13. Ward S.J.A. The Invention of Journalism Ethics: The Path to Objectivity and Beyond. Montreal, Kingston: McGill-Queen's University Press; 2006. Available at: <http://mediamorals.org/the-invention-of-journalism-ethics-the-path-to-objectivity-and-beyond-mcgill-queens-studies-in-the-history-of-ideas> (accessed 11.09.2018). (In Eng.)
14. Strielkowski W., Kiseleva L.S., Popova E.N. Factors Determining the Quality of University Education: Students' Views. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2018; 22(2):220-236. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15507/1991-9468.091.022.201802.220-236
15. Bogdanovskaya I.M. [Media Communication]. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta* = UNIVERSUM: Bulletin of the Herzen University. 2011; (8):79-80. Available at: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/2/2011_8/bogdanovskaya_08_11_77_80.pdf (accessed 07.10.2018). (In Russ.)
16. Maralov V.G. Acquisition or Disposal: The Problem of the Choice of a Self-Improvement Strategy by Students. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 21(3):477-488. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15507/1991-9468.088.021.201703.477-488
17. Deryabina A.S. How the Journalists from Different Media Relate to Aggression. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki* = Theoretical and Practical Issues of Journalism. 2016; 5(3):494-507. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.17150/2308-6203.2016.5(3).494-507
18. Fursova V.V. Quality of Education as a Factor in Raising the Efficiency of University Education: Overseas Experience and Russian Realia. *Vestnik ekonomiki, prava i sotsiologii* = Review of Economy, Law and Sociology. 2015; (1):234-238. Available at: <http://www.vestnykeps.ru/0115/53.htm> (accessed 11.08.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
19. Masharova T.V., Sakharov V.A., Sakharova L.G. The Role of Social Microenvironment in Spiritual and Moral Upbringing of Young People as a Subject of Reflection in Pedagogy of Russian Émigrés in the 1920s–1930s. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2018; 22(3):569-581. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15507/1991-9468.092.022.201803.569-581
20. Tikhonova E., Raitskaya L. An Overview of Trends and Challenges in Higher Education on the Worldwide Research Agenda. *Journal of Language and Education*. 2018; 4(4):4-7. (In Eng.) DOI: 10.17323/2411-7390-2018-4-4-4-7
21. Waldrop M. The Genuine Problem of Fake News. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2017; 114(48):12631-12634. (In Eng.) DOI: 10.1073/pnas.1719005114
22. Sarantsev G.I. Modern Methods of Research in Subject Techniques. *Pedagogika* = Pedagogy. 2015; (6):25-32. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23999269> (accessed 07.10.2018). (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 31.10.2018; revised 14.01.2019; published online 28.06.2019.

About the author:

Nadezhda M. Romanenko, Professor of Chair of Pedagogy and Psychology, Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs Russian Federation (76 Prospect Vernadskogo, Moscow 119454, Russia), Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8706-6912>, **Researcher ID:** F-2458-2017, rimn4@yandex.ru

Acknowledgements: The author would like to thank all reviewers, who helped improving this article, in particular, Yaroslav L. Skvortsov, the dean of the MGIMO department of international journalism.

The author has read and approved the final manuscript.



СОЦИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА, СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ И ПРОЦЕССЫ / SOCIAL STRUCTURE, SOCIAL INSTITUTIONS AND PROCESSES

УДК 316.485:378.4

DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.265-283



Организационные конфликты в трансформации университетов: *Destruam et Aedificabo**

О. Б. Томилин¹, А. К. Ключев², Е. А. Другова^{3, 4}, И. М. Фадеева^{1}, О. О. Томилин¹*¹ ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия,^{*} *fadeeva5@yandex.ru*² ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента
России Б. Н. Ельцина», г. Екатеринбург, Россия³ ФГАОУ ВО «Томский государственный университет», г. Томск, Россия⁴ Университет Монаша, г. Мельбурн, Австралия

Введение. Новизна проведенного исследования состоит в рассмотрении проблем конфликтности в университетах как результата их трансформации, а также усиливающейся дифференциации вузовских сообществ, на что указывает и отклонение общекультурных векторов при измерении организационной культуры. Авторами решается актуальная задача оценки уровня конфликтности как между профессорско-преподавательским составом и административно-управленческим персоналом, так и внутри поколенческих групп. Цель статьи – анализ построения нового метода количественной оценки уровня конфликтности между профессиональными группами, порождаемой организационной культурой; исследование динамики изменения уровня конфликтности между профессиональными группами и возрастными когортами университетов России.

Материалы и методы. В исследовании уровень конфликтности определяется как разность общекультурных векторов, найденных для каждой из целевых возрастных групп, исходя из статусных и возрастных характеристик, отражающих поведенческие особенности поколений, их профессиональную компетентность путем анализа экспертных оценок по методике изучения организационной культуры ОСАИ К. Камерона и Р. Куинна. Эмпирические материалы статьи получены в результате социологического исследования, в рамках которого было опрошено 384 респондента из 18 университетов, представляющих 12 регионов Российской Федерации.

Результаты исследования. В результате проведенного исследования было определено, что состояние уровня конфликтности между поколенческими группами профессорско-преподавательского состава и административно-управленческого персонала соответствует «холодному конфликту» в модели констелляций Ф. Глазгла. Столкновение ценностных паттернов различных возрастных групп в условиях перманентно текущей трансформации вызывает нарастание конфликтности, минимальный ее уровень достигается в одинаковых возрастных группах профессорско-преподавательского состава и административно-управленческого персонала. Определенное влияние на уровень конфликтности

* Разрушу и воздвигну (лат.).





между рассматриваемыми целевыми группами оказывает степень адекватности уровня поставленных целей и задач университета имеющейся ресурсной базе.

Обсуждение и заключение. Методы исследования организационной культуры расширяют и дополняют методы современной конфликтологии в диагностике состояния коллектива и прогнозирования мероприятий по повышению ее эффективности. Материалы исследования могут быть полезны в практической работе руководителям вузов как научно-методические рекомендации по изучению и стабилизации процессов конфликтности в университетах, а также в организациях производственной сферы.

Ключевые слова: организационная культура, общекультурный вектор, академическая идентичность, университетские субидентичности, уровень конфликтности

Финансирование: статья выполнена при поддержке РФФИ и Правительства Республики Мордовия в рамках проекта 18-411-130018p_a «Организационная культура промышленных предприятий Республики Мордовия (на примере инновационного и промышленного кластеров)»; в статье также использованы результаты, полученные в ходе выполнения проекта № 8.1.53.2018, в рамках Программы повышения конкурентоспособности Национального исследовательского Томского государственного университета.

Для цитирования: Организационные конфликты в трансформации университетов: Destruam et Aedificabo / О. Б. Томилин [и др.] // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 2. С. 265–283. DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.265-283

Organizational Conflicts During Universities Transformation: Destruam et Aedificabo

O. B. Tomilin^a, A. K. Klyuev^b, E. A. Drugova^{c, d}, I. M. Fadeeva^{a*}, O. O. Tomilin^a

^a National Research Mordovia State University, Saransk, Russia,

*fadeeva5@yandex.ru

^b Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltzin, Ekaterinburg, Russia

^c National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

^d Monash University, Melbourne, Australia

Introduction. The authors tackle the topical problem of assessing the conflict level between subidentical groups: “management academics” (professors and lectures staff) and “academic managers” (administrative managing staff). The aim of the paper is to construct a new method of quantitative assessment of the conflict level between professional groups generated by the organizational culture; to study the dynamics of the change in the conflict level between professional and age-based cohorts existing in Russian universities.

Materials and Methods. In this study, the conflict level is defined as a difference of common cultural vectors found for each of target age-groups, demonstrating generations’ behavioral features and their professional competence, set up as the result of analysis of expert assessments with the help of organizational culture methods developed by the Organizational Cultural Assessment Instrument of K. Cameron and R. Quinn. Empirical data are taken from sociological research involving 384 respondents from 18 universities representing 12 regions of the Russian Federation.

Results. It is shown that activity of the considered target bunches is under significant influence of hierarchical (bureaucratic) organizational culture. This objective circumstance of proceeding transformation processes forms the basis for fragmentation of existing academic identity into those intra-university bunches which are combined both in terms of valuable patterns of generations and patterns formed under the influence of social and economic conditions. Interference of various age-grade valuable patterns under permanent current transformation invokes escalation of strife, its minimum level is reached in identical age-grades of professors and lectures staff (“management academics”) and administrative managing staff (“academic managers”). A certain influence on the level of conflicts between the target groups under consideration is produced by the degree of goals adequacy and objectives of the university available resources (competence, material, technical, and financial base).

Discussion and Conclusion. The novelty of the conducted research lies in consideration of conflict problems in universities arisen from the increasing differentiation of general cultural vectors of university communities. Complex, sustainable and reproducible nature of this social phenomenon, linking together both value

and behavioral aspects of university communities, requires a transformation of research tactics. The research materials might be useful in practical work of heads of universities as scientific and methodological recommendations for the study and prediction of conflict processes in universities.

Keywords: organizational culture, general culture vector, academic identity, university subidentities, conflict level

Funding: The authors received the support of the Russian Foundation of Fundamental Research and the Government of the Republic of Mordovia within the framework of Project 18-411-130018p_a “The organizational culture of industrial enterprises of the Republic of Mordovia (at the example of the innovative and industrial clusters)”; the article also relies on results obtained in the course of Project No. 8.1.53.2018 within the framework of the Program for Boosting Competitiveness of National Research Tomsk State University.

For citation: Tomilin O.B., Klyuev A.K., Drugova E.A., Fadeeva I.M., Tomilin O.O. Organizational Conflicts During Universities Transformation: Destruam et Aedificabo. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2019; 23(2):265-283. DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.265-283

Введение

Трансформация российского высшего образования имеет свою непростую и длительную историю. Этот много-сторонний процесс касался всех видов деятельности высшей школы: содержательной, технологической, институциональной, управленческой, экономической и т. д. Векторы и суть изменений определялись различными подходами к согласованию интересов основных стейкхолдеров образования: государства – университетов – студентов и их родителей, работодателей.

В качестве результатов состоявшейся трансформации в отношении одного из игроков – университетов можно отметить следующие:

- возникновение нового институционального дизайна университетов, связанного с выделением в нем федеральных, национальных исследовательских университетов и формирующейся группы опорных вузов;

- активизация деятельности государства в постановке целей и задач через инструменты программно-целевого управления, мониторинга деятельности вузов, оптимизацию сети образовательных организаций;

- значительное усиление подконтрольности деятельности университетов путем узких и жестких плановых рамок достижения установленных целевых показателей, замещение для ряда вузов выборности ректоров их назначением;

- усиление тренда менеджериализма в системе управления университетами,

обусловленное приходом в вузы значительной группы руководителей с опытом работы в органах власти и бизнесе, выросшей конкурентоспособностью зарплат руководителей вузов по сравнению с зарплатами топ-менеджеров реального сектора экономики и власти [1].

Ускоренные трансформационные процессы, реализуемые в значительной группе университетов, обусловлены задачей повышения конкурентоспособности российской высшей школы, стремлением укрепить позиции страны на глобальных рынках исследований и инноваций. Следствием коллизии между масштабностью поставленных задач и неадекватностью их ресурсного (теоретического, технологического, материально-технического и др.) обеспечения стало то, что процессы трансформации приобрели затяжной характер, организационные инновации стали носить «волновую» цикличность, практически обнуляя периоды организационной устойчивости.

Системный феномен – организационная культура как отражение состояния личностных и групповых отношений работников высшего учебного заведения в процессе их совместной деятельности однозначно реагирует на процессы трансформации российской высшей школы [2], становясь причиной возникновения конфликтов внутри коллектива. Конфликты, порождаемые состоянием организационной культуры корпорации, представляют собой новый тип конфликтов – организационные. Естественно,



что указанные конфликты, сопровождающие любые преобразования в высшей школе, также утратили свою дискретность и начали приобретать характер постоянного компонента организационного развития университетов.

В связи с этим проблематика конфликтности в деятельности высшей школы вряд ли выйдет из исследовательской повестки в России в ближайшие годы. Ее научную и практическую значимость будут поддерживать процессы дальнейшей трансформации высшего образования, среди которых важнейшими являются:

- усиление дифференциации университетского ландшафта страны, поддерживаемой рядом государственных программ, включая проекты по созданию опорных вузов;

- трансформация образовательного и исследовательского процессов в вузах под давлением цифровых технологий;

- углубление дезлитеризации академической профессии в результате снижения привлекательности этого выбора у перспективной молодежи.

Классические подходы к объяснению причин возникновения конфликтов в организации и способов их разрешения, закрепления за университетским подразделениями кадрового менеджмента управленческой ответственности по их регулированию в сложившейся ситуации оказываются недостаточными. В связи с этим целью статьи является анализ ключевых организационных конфликтов современного российского университета и их роли в трансформации вуза.

Обзор литературы

Многочисленные теоретические исследования данной проблемы группировались в теории организационного поведения или школе человеческих отношений¹. Можно отметить высокую

актуальность приложения и развития полученных результатов для университетских сообществ [3–6].

Отправной точкой теоретических построений, как правило, являлись уровень и качество отношений между субъектами конфликта, т. е. отдельными личностями различного должностного ранга. Само название книги Ф. Глазла очерчивает объект изучения². Это отношения внутри организации между личностями и группами личностей в процессе их совместной деятельности. Естественно, что разрешение конфликтов опирается на методы практической психологии, которая оставляет за рамками своего внимания влияние внешней среды. Не случайно минимальная организация – семья – стала основной площадкой проверки диагностики и лечения конфликтов³, результаты которой продвигались к исследованию конфликтов в значительных социально-экономических структурах.

Как отмечено в исследовании, возникающие в группах организации конфликты направлены на внешнюю среду⁴. Внешняя среда представляется экраном, на который проецируется конфликтный потенциал. Подобные «visions» генерируют групповой образ внешнего мира, являющийся основой для формирования ценностного паттерна с учетом принятых констелляций ролей в группе и организации (базовых представлений) при совместной деятельности. Эти ценностные паттерны, безусловно, являются идеализированными. Тем не менее их выделение позволяет формулировать некоторые базовые характеристики, сочетание которых образует реальное состояние внутри организации. Так, Ф. Глазл при диагностике конфликтов использует 4 модели: «санаторий»,

¹ Арджирис К. Организационное научение. М.: ИНФРА-М, 2004. 563 с.; Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М.: Дело, 1997. 704 с.; Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / под общ. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Пятаевой. М.: Смысл, 2001. 572 с.

² Глазл Ф. Конфликт-менеджмент. Настольная книга руководителя и консультанта / пер. с нем. Калуга: Духовное познание, 2002. 516 с.

³ Глазл Ф. Семейные конфликты / пер. с нем. М.: Акубенс, 2014. 112 с.

⁴ Глазл Ф. Конфликт-менеджмент. Настольная книга руководителя и консультанта.

«крепость», «театр», «крестоносцы»⁵. У. Мастенбрук выделяет 4 типа отношений между субъектами организации: отношения силы и зависимости; деловые «инструментальные» отношения; «отношения, предусматривающие переговоры»; социоэмоциональные отношения⁶.

Выделение тех или иных базовых паттернов возможно при использовании шкал конкурирующих ценностей. В качестве методологической реминисценции отметим, что такой подход аналогичен распространенному в психологии введению показателей измерения черт личности, принадлежащему К. Юнгу, который определил две «конкурирующие ценности» – интроверсию (концентрацию интересов на внутренней психической активности) и экстраверсию (концентрацию интересов на внешних объектах)⁷. Р. Л. Акофф предложил дополнить эти «конкурирующие ценности» уровнем чувствительности реакции индивидуума на внешнюю среду – субъективизация (высокий уровень) и объективизация (низкий уровень)⁸. Комбинация отмеченных конкурирующих ценностей порождает четыре психологических типа индивидуума, примерами которых являются субъективизирующий интроверт (Винсент Ван Гог), субъективизирующий экстраверт (Жанна Д'Арк), объективизирующий интроверт (Флорин Найтингейл), объективизирующий экстраверт (Джон Уэйн).

Проблема эффективности управления конфликтами, основанная на настоящем уровне развития конфликтологии, обусловлена двумя причинами: во-первых, индивидуальной психологической компетентностью консультанта, во-вторых, отсутствием методов количественного представления результатов анализа конфликтов, позволяющих отслеживать динамику развития процесса. Все это

сводит понимание конфликтов с уровня академической науки на уровень содержания тренингов более или менее удачных в своей реализации при применении к достаточно рядовым конфликтам в организации [7–11].

Рассмотрение организации во всех ее связях показывает, что внешний мир оказывает существенное воздействие на организацию, заставляя ее адаптироваться к внешним условиям, исходя из специфики своей деятельности. Все это неминуемо заставляет обращаться к теории менеджмента организации, которая характеризует адаптационный потенциал организации к внешним воздействиям (рыночной конкуренции, источников финансирования и т. д.) [2].

Прямым доказательством этого утверждения является сравнение профилей организационной культуры, построенных по методике ОСАИ, для организаций следующих видов деятельности: 1 – Сельское хозяйство/Лесная промышленность/Рыболовство; 2 – не классифицируемые; 3 – Финансы/Страхование/Недвижимость; 4 – Производственные предприятия; 5 – Горнодобывающая индустрия; 6 – Строительство; 7 – Общественная администрация; 8 – Сфера услуг; 9 – Розничная и оптовая торговля; 10 – Транспорт/Связь/Электричество, газ, санитария⁹.

Для сравнения профилей организационной культуры воспользуемся введенным Н. П. Макаркиным, О. Б. Томилиным, А. В. Бритовым общекультурным вектором, характеризующим профиль организации в целом [12]. На рисунке 1 представлены общекультурные векторы организаций, осуществляющих приведенные выше виды деятельности.

Различие общекультурных векторов, а, следовательно, и профилей организационной культуры свидетельствует о существовании собственных ценностей

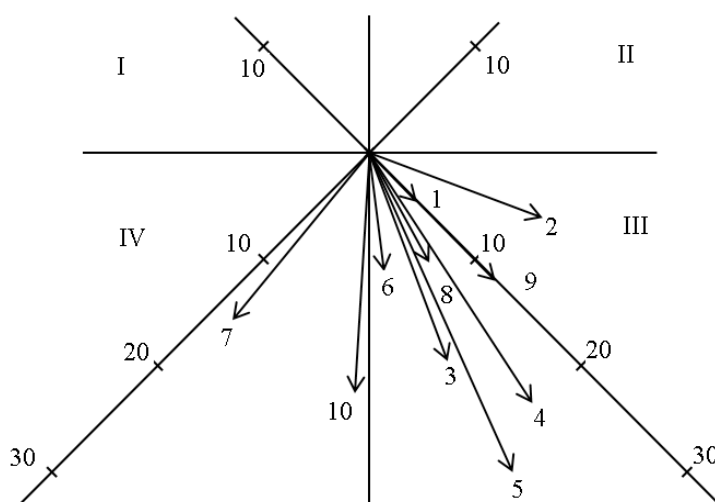
⁵ Там же.

⁶ Мастенбрук У. Управление конфликтными организациями и развитие организации / пер. с англ. М.: ИНФРА-М, 1996. 256 с.

⁷ Юнг К. Психологические типы. М.: Ювента, 1995. 720 с.

⁸ Акофф Р. Л. Акофф о менеджменте. СПб.: ПИТЕР, 2002. 448 с.

⁹ Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры. СПб.: ПИТЕР, 2001. 320 с.



Р и с. 1. Общекультурные векторы организаций, осуществляющих различные виды деятельности (номера обозначены виды деятельности)

F i g. 1. Common cultural vectors of organizations engaged in various activities (numbers indicate the activities)

ных паттернов, отражающих структуру и качество отношений внутри организации, несмотря на примерно одинаковый спектр психологических типов работников. Это обстоятельство можно проиллюстрировать умозрительным примером. Имеем три комнаты одинаковой площади, но разной конфигурации: круглую, квадратную и вытянутого параллелепипеда, иными словами, в каждой из комнат реализуется собственная организационная культура. В этих комнатах поочередно работают 10 одних и тех же работников. Можно аргументировать, что ответ на вопрос будет ли сохраняться эффективность работы и атмосфера среди работников не вызывает двусмысленностей.

Таким образом, состояние организационной культуры может являться причиной в первую очередь групповых конфликтов. Использование инструментария диагностики организационной культуры может стать первым шагом в решении проблемы «...к сожалению, пока практически нет технологий, которые бы связывали процесс диагностики, выявляющий основные структурные и процессуальные характеристики конфликтов, с выбором методов управления, позволяющих наиболее эффективно

и с минимальными деструктивными последствиями для организации их решать» [13, с. 61].

Как уже отмечалось, организационные конфликты неизбежно сопровождают трансформационные процессы в университетах самых разных стран и их изучение привлекает пристальное внимание российских и иностранных исследователей. Так, А. Линдсэй указывает, что высшие учебные заведения относятся к такому классу организаций, преобладающими характеристиками которых являются двусмысленность и конфликт [14]. В качестве глубинной причины, порождающей конфликты между сотрудниками университета, многие исследователи рассматривают процессы трансформации, вызванные влиянием неолиберализма. М. Олсен описывает неолиберальное влияние на университеты как «смещение моделей управления общественным благом и их замену индивидуализированными стимулами и целевыми показателями эффективности, выдвижение новых и более строгих концепций отчетности и мониторинга в секторе высшего образования» [15, с. 129].

Признаком либерального влияния на российские университеты в частности



является то, что в них, наравне с университетами из многих других неолиберальных стран, теперь активно внедряются идеи самоокупаемости, роста бюджета за счет расширения услуг в области образования и научных исследований, ключевые принципы конкурентоспособности и эффективности. В этой логике ряд университетов ставит для себя задачей реализацию модели «предпринимательского университета», имеющего инфраструктуру для обеспечения полного цикла предпринимательства, от офисов коммерциализации до бизнес-инкубаторов и технопарков.

Вытекающие из неолиберального влияния корпоративизация университетов, трансформация и профессионализация их управления, внедрение методов управления сферы бизнеса, растущее количество администраторов являются базовыми конфликтогенными факторами в современных университетах всего мира. Наиболее распространенный тип конфликтной ситуации здесь связан с конфликтом администраторов и научно-педагогических работников. «Менеджериализм стал ключевым термином и концепцией, которая характеризует принципы управления, принимаемые в частных корпорациях, но также распространяется и на государственные и общественные институты» [16, с. 64]. Характерными чертами корпоративизации университетов становятся централизация процесса принятия решений, иерархическая профессионализация административных ролей, организационная культура скрытности, малая (поверхностная) вовлеченность преподавателей и студентов в принятие решений по развитию университета [17, с. 143]. Б. Стенсакер соотносит ужесточение организационных структур и усиление формализации с «сообщениями об усилении напряженности и конфликтах внутри университета» [18, с. 105]. Растущее стремление к достижению корпоративной эффективности и идеалам, связанным с достижением прибыли, значимо влияет на работу исследователей, поскольку оптимизация исследователь-

ского процесса, новые более рыночные критерии оценки результатов исследований и соответствующее определение приоритетности исследовательских тем [19] вызывают недовольство ученых и порождают конфликты [20, с. 121]. Противники менеджериализма обеспокоены «изменением отношений между университетом и промышленностью, когда корпорации определяют темы исследований, академики должны выступать в качестве научных предпринимателей, а новые структуры управления университетами способствуют усилению надзора и подотчетности преподавателей с уменьшенной академической автономией» [19, с. 50].

Ряд авторов связывают университетские организационные конфликты с трансформацией академической идентичности, эрозией ценностей академического профессионализма в результате сущностной трансформации университетов [15; 16; 19; 20], повышением роли в деятельности вузов таких факторов, как «маркетингизация, усиленное административное регулирование и интернационализация академических систем» и их «глубокое влияние на профессиональную идентичность» [21, с. 166]. Коммерциализация преподавательской, исследовательской и любой другой университетской деятельности порождает депрофессионализацию профессорско-преподавательского состава, связанную с понижением статуса академического сотрудника [22, с. 45]. «Существующие различия в академической идентичности основаны на противоречивых идеологиях и системах ценностей, соответствующих, с одной стороны, академической профессии, с другой стороны, новым управленческим ценностям» [18, с. 122]. Отмеченные противоречия представляют собой борьбу в терминах «конкуренции между “старыми академическими” ценностями и “новыми корпоративными” ценностями» и их противоречие как источник конфликтов [19, с. 50]. Фрагментация академической идентичности порождает новые субидентичности, «тесно

связанные с изменяющимися аспектами требований работодателя и, в меньшей степени, с идеальными/типичными представлениями об университетской или академической культуре как особой форме профессиональной культуры» [21, с. 179].

Результаты российских исследований показывают, что представители различных субидентичностей в разной степени удовлетворены заработной платой, имеют разные приоритеты и поэтому по-разному распределяют свое рабочее время, по-разному оценивают условия своего труда, по-разному понимают стратегические цели университета, что соответственно создает почву для взаимонепонимания, разногласий и вытекающих конфликтов [21]. Идея фрагментации существующей академической идентичности сводится к выделению двух субидентичностей: «академических управленцев» (*academic managers*), которые поддерживают «сильное иерархическое управление, бюджетный контроль, максимизацию доходов, показатели коммерциализации и управления эффективности», и «управляемых ученых» (*managed academics*), которые ценят «саморегулирование, коллегиальные практики и образовательные стандарты» [20, с. 121].

Возможны и другие критериальные основы выделения субидентичностей: социально-психологические «поколенческие» аспекты, позволяющие рассматривать происходящие между возрастными группами конфликты в терминах «моббинга» и «боссинга» [23]; доминирующие виды деятельности [21]; принадлежность к научной дисциплине [24] и т. д. Таким образом, большое количество как отечественных, так и зарубежных авторов согласны с тем, что «кризис идентичности как на личностном уровне, так и на уровне подразделений... привел к большому количеству межличностных и межгрупповых конфликтов» [25, с. 177].

Проведенный обзор публикаций по проблеме конфликтов в высшей школе показывает значительный интерес иссле-

дователей к разным ее аспектам. Вместе с тем конфликтность представляет собой социальное явление, на развитие которого оказывает влияние значительное количество различных факторов, и ее можно рассматривать как отклик адаптационных возможностей существующей организационной культуры. В связи с этим, на наш взгляд, перспективными являются комплексные исследования, фокусирующиеся на группах взаимосвязанных конфликтных явлений.

Материалы и методы

Качественная и количественная оценка адаптационных возможностей социальных институтов имеет свои теоретические основания. Как отмечалось в публикации О. Б. Томилина, М. И. Барнашовской и О. О. Томилина, характеристика функционала адаптации к внешним организационным воздействиям осуществляется результатами диагностики существующей организационной культуры, которая может проводиться в рамках различных методологических подходов [26].

Первым и самым простым является прямое анкетирование с установленными градациями оценок по исследуемому фактору X . Фактор X или чаще всего совокупность факторов $\{X_i\}$ выбирается (формулируется) на основе тех или иных теоретических или практических соображений. Естественно, что в этом случае связь между выделяемыми факторами носит стохастический характер. Полученные результаты сводятся к многолучевым диаграммам, которые несут некое собирательное отображение проведенной диагностики организационной культуры. Соотношение лучей (факторов) на диаграмме весьма условно, поэтому характеристики как линии, объединяющей вершины лучей, так и многолучевой звезды в целом, не несут дальнейшей информации.

Полученные таким образом результаты диагностики организационной культуры представляют собой более или менее удачную в зависимости от выбора факторов $\{X_i\}$ «моментальную

фотографию» адаптационного состояния организации. Поэтому оценка перспектив развития организации на основе подобных «моментальных фотографий» целиком определяется креативностью интерпретатора.

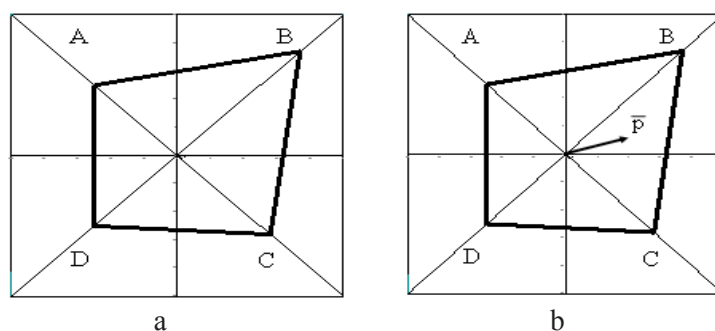
Принципиально новый подход в диагностике организационной культуры открывается в предположении, что между измеряемыми факторами X и Y существует не стохастическая, а функциональная связь $f(X, Y) = 0$. Данное предположение составляет основу метода конкурирующих ценностей¹⁰. В этом случае возможны построение и исследование функциональных зависимостей в декартовой системе координат. Переменные x и y представляют собой используемые в рассматриваемой типологии ценности X и Y , измеряемая величина которых изменяется в интервале $[-\infty, +\infty]$. Конкурирующие ценности, например «гибкость и дискретность» – «стабильность и контроль», – это одна и та же переменная (ценность), только с разными знаками: «стабильность и контроль» = – «гибкость и дискретность».

Каждый квадрант декартовой системы координат определяет результат взаимодействия ценностей $[X, Y]$, $[X, -Y]$, $[-X, Y]$ и $[-X, -Y]$ соответственно. Эти результаты устанавливают четыре предельных состояния организационной культуры, назы-

ваемых базовыми культурами. В работе [26] показано, что конкурирующие ценности наиболее известных в литературе типологий однозначно сводятся к одним и тем же базовым культурам: клановой (A), адхократической (B), рыночной (C) и иерархической (D) в соответствии с типологией Камерона и Куинна [17] (рис. 2a). Биссектрисы квадрантов являются координатными осями базовых культур, на которых откладываются измеренные усредненные их количественные вклады a, b, c, d . Обобщение, представленное в [26], позволяет дать интегральную характеристику каждой из базовых культур на основе использованных ценностных базисов.

Существенным элементом метода конкурирующих ценностей является не только установление функциональной зависимости $f(X, Y) = 0$ для измеряемых факторов X и Y , но и нормирование вкладов базовых культур путем введения дополнительного условия $d_1 + d_2 = 100$, где d_1 и d_2 – отрезки на биссектрисах квадрантов. Концы отрезков представляют собой измеренные усредненные количественные вклады базовых культур a, b, c, d .

Полученные результаты позволяют построить четырехлучевую звезду – четырехугольник, называемый профилем организационной культуры. В отли-



Р и с. 2. Геометрическое представление профиля организационной культуры в методе конкурирующих ценностей: а – профиль организационной культуры¹¹, б – общекультурный вектор [12]

F i g. 2. Geometric representation of organizational culture profile in the method of competing values: а – organizational culture profile, б – common cultural vector

¹⁰ Там же.

¹¹ Там же.



чие от первого подхода функциональная зависимость $f(X, Y) = 0$ с условием нормирования по базовым культурам открывает возможность соотносить некоторые геометрические характеристики профиля организационной культуры с ее проявляемыми свойствами, а также проводить количественные исследования динамики трансформации организационной культуры социального института под действием внешней среды.

К таким геометрическим характеристикам можно отнести следующие. Усредненные количественные вклады a, b, c, d базовых культур представляют собой векторы $\vec{a}, \vec{b}, \vec{c}, \vec{d}$ и выражают процентные вклады базовых культур в диагностируемую культуру. В этом случае суммарный культурологический вектор $\vec{p} = (\vec{a} + \vec{b} + \vec{c} + \vec{d})$, норма которого $\|\vec{p}\|$ определяется выражением (один из вариантов): $\|\vec{p}\| = |a - c| + |b - d|$. Тогда направление и длина вектора \vec{p} характеризуют качественно (направление) и количественно (длина) доминанту базовой культуры в состоянии организационной культуры (рис. 2б) [12]. Вектор \vec{p} представляет собой вектор синергетического результата взаимодействия базовых культур, и его длина $\|\vec{p}\|$ может служить мерой лабильности отклика деятельности организации на влияние внешней среды, а направление – указывать на доминирующее влияние той или иной базовой организационной культуры. Общекультурный вектор \vec{p} может находиться не только для организации в целом, но и для ее различных целевых групп.

В настоящей статье рассмотрена следующая гипотеза: уровень конфликтности между внутриуниверситетскими сообществами A и B определяется разностью их общекультурных векторов, а именно: $\Delta\|\vec{p}\| = \|\vec{p}_A - \vec{p}_B\|$. Для проверки гипотезы в период 2016–2018 гг. в 18 университетах была проведена диагностика организационной культуры по методике ОСАИ, адаптированной для учреждений высшего образования [12].

В таблице 1 приведены общие характеристики использованной выборки экспертных опросов. Используемая выборка в объеме 386 экспертных оценок охватывает 12 регионов из 7 федеральных округов Российской Федерации. К субидентичности профессорско-преподавательского состава (ППС) был отнесен профессорско-преподавательский состав независимо от ученых степеней и званий, к субидентичности административно-управленческого персонала (АДМ) – ректоры, деканы, заведующие кафедрами, начальники функциональных управлений (отделов) университетов. В каждом из сообществ выделялись группы по следующим признакам: принадлежность университета к I (статусный – федеральный или национальный исследовательский университет – 8 вузов) и II (обычный университет Минобрнауки РФ и других ведомств – 10 вузов) типам, возрастные градации (21–34, 35–54, 55 лет и старше).

Результаты исследования

Общекультурные векторы современного состояния организационной культуры российских университетов в оценках рассматриваемых экспертных групп представлены на рисунке 3.

Как отмечалось выше, длина общекультурного вектора является мерой отклика той или иной целевой группы на влияние внешней среды, а его положение в поле конкурирующих ценностей указывает на доминирующее влияние той или иной базовой организационной культуры на ее деятельность.

Естественно, что длина вектора $\Delta\|\vec{p}\| = \|\vec{p}_A - \vec{p}_B\|$, где A и B – различные целевые группы, характеризует уровень существующей конфликтности между рассматриваемыми группами. Кроме того, совмещая поля используемых конкурирующих ценностей «внешнее позиционирование и дифференциация» (X) – «гибкость и индивидуальность» (Y) с полями конкурирующих ценностей Глазла¹²: «стремление к успеху» (X) – «лидерство руководителя» (Y)

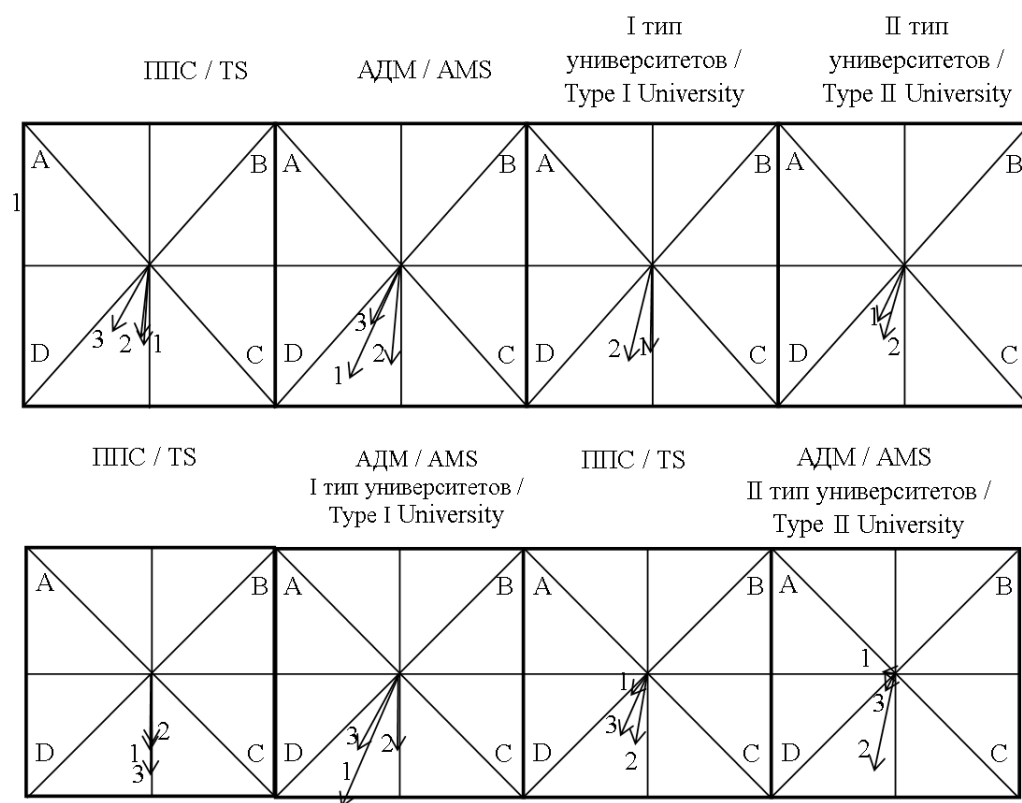
¹² Глазл Ф. Конфликт менеджмент. Настольная книга руководителя и консультанта.



Т а б л и ц а 1. Выборка для диагностики организационной культуры

Table 1. Sample for diagnosis of organizational culture

Тип универси- тета / Universi- ty type	Всего / Total		ППС по возрасту, лет / Teaching staff (TS) by age			АДМ по возрасту, лет/ Ad- ministrative and managerial staff (AMS) by age		
	ППС / TS	АДМ / AMS	21–34	35–54	55 и стар- ше / 55 and older	21–34	35–54	55 и старше / 55 and older
Усредненный / Average	194	192	64	69	61	65	66	61
Университет I типа / Type I university	101	92	33	38	30	31	30	31
Университет II типа / Type II university	93	100	31	31	31	34	36	30



Р и с. 3. Общекультурные векторы настоящего состояния организационной культуры в оценках рассматриваемых экспертных групп университетского сообществ (1 возрастная группа – 21–34 лет; 2 возрастная группа – 35–54 лет; 3 возрастная группа – 55 лет и старше).

Fig. 3. General cultural vectors of the present state of organizational culture in the assessments of expert groups of the university communities under consideration (1st age group 21–34 years, 2nd age group – 35–54 years; 3rd age group 55 years and older).

можно установить тип существующих организационных конфликтов в модели конфликтных констелляций.

Из рисунка 3 видно, что для усредненного российского университета рассматриваемые субидентичности связывают в целом ценностный паттерн своей деятельности с иерархической (бюрократической) базовой культурой (квадрант *D*), хотя молодая и средневозрастная группы ППС и АДМ в значительной степени тяготеют к рыночной базовой культуре.

Организационные конфликты между академическими субидентичностями ППС и АДМ, а также внутри возрастных ППС и АДМ представляют собой «холодный» тип конфликта «крепость». Однако статус университета выделяет свои особенности. Для университетов первой группы организационные конфликты между возрастными группами ППС лежат на границе конфликтных констелляций «крепость» (холодный тип) – «театр» (горячий тип), что свидетельствует о большей напряженности конфликтности, обусловленной высоким уровнем ответственности при неопределенности целей и задач протекающей трансформации современного высшего образования. В университетах второго типа напряженность конфликтности значительно снижена: существование организационных конфликтов связано с возрастной компетентностью, с одной стороны, и распределением ответственности между возрастными группами, с другой.

Уровень отклика как ППС, так и АДМ, работающих в статусных уни-

верситетах, в целом выше, чем у соответствующих субидентичностей университетов II типа, что обуславливается более высоким уровнем целей и задач университетов I типа. Кроме того, ценностный паттерн ППС и АДМ университетов I типа сильнее тяготеет к рыночной базовой организационной культуре.

Проанализируем состояние уровня конфликтности на основе введенной величины $\Delta||P|| = ||P_A - P_B||$ между целевыми группами, исходя из их субидентичности (ППС и АДМ) и возрастной категории (ППС1, ППС2, ППС3, АДМ1, АДМ2, АДМ3). Индекс 1 при целевых группах субидентичностей обозначает возрастную группу 21–34 года, индекс 2 – 35–54 года, индекс 3 – более 54 лет.

Заметим, что следуя теории поколений У. Штраусса и Н. Хоува¹³, выделенные возрастные целевые группы совпадают с поколениями *Y*, *X* и Беби-Бумеров соответственно. Поэтому причины уровня конфликтности могут интерпретироваться в терминах ценностных паттернов указанных поколений.

Кроме того, специфика профессиональной деятельности в рассматриваемых субидентичностях обуславливает различную дистанцию контактов между выделенными возрастными группами.

Влияние возрастного фактора на уровень конфликтности внутри субидентичностей. Найденные значения величины уровня конфликтности между возрастными группами в ППС и АДМ представлены в таблице 2.

Т а б л и ц а 2. Величины уровня конфликтности $\Delta||P||$ между возрастными группами ППС и АДМ

Table 2. The magnitude of the level of conflict $\Delta||P||$ between age groups of teaching staff (TS) and administrative and managerial staff (AMS)

Тип университета / University type	ППС 1 – ППС2 / TS1 – TS2	ППС 1 – ППС3 / TS1 – TS3	ППС2 – ППС3 / TS2 – TS3	АДМ1 – АДМ2 / AMS1 – AMS2	АДМ1 – АДМ3 / AMS1 – AMS3	АДМ2 – АДМ3 / AMS2 – AMS3
I тип / Type I	2,53	13,26	15,45	13,31	6,28	19,0
II тип / Type II	8,06	11,94	11,31	11,31	10,80	5,32

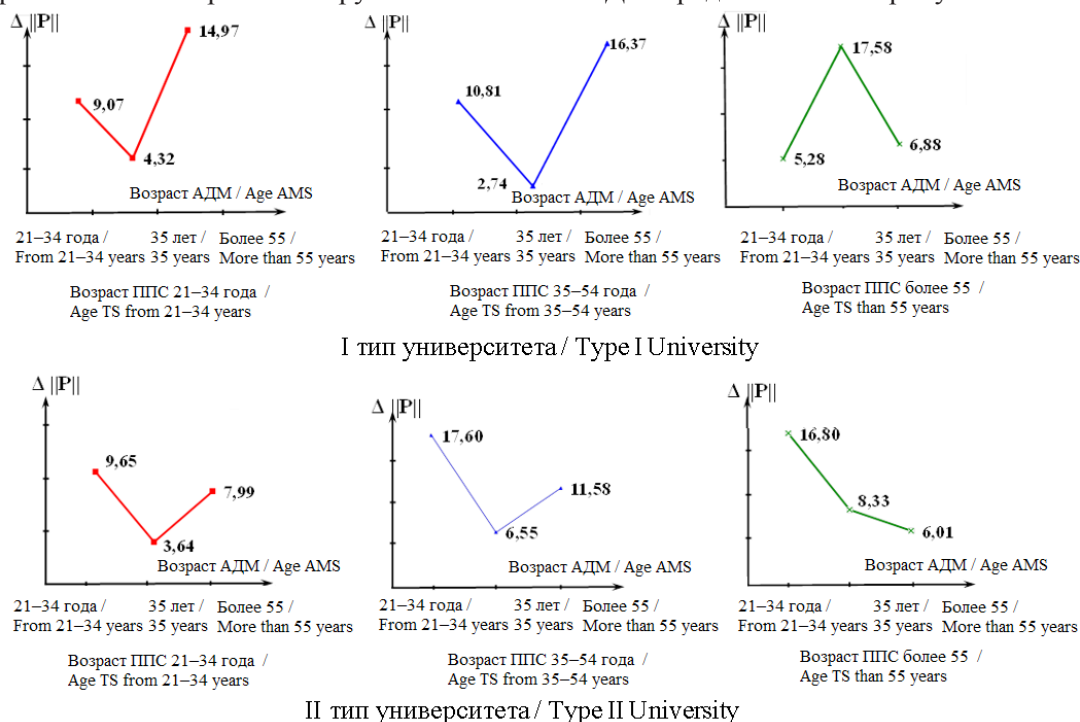
¹³ Шамис Е., Никонов Е. Теория поколений. Необыкновенный X. М.: Издательский дом университета «Синергия», 2016. 140 с.; Шамис Е., Никонов Е. Теория поколений. Стратегии Беби-Бумеров. М.: Издательский дом университета «Синергия», 2018. 264 с.

Рассматривая величины для субидентичности ППС, можно заметить следующее. Во-первых, наблюдается устойчивое нарастание уровня конфликтности с возрастным различием целевых групп. Наиболее значительные величины уровня конфликтности достигаются со старшей возрастной группой. Причиной этого является конфликт поколений – проблема сопряжения в совместной деятельности различных ценностных паттернов. Это обстоятельство обуславливается консерватизмом старшей возрастной группы в целях и содержании высшего образования, применяемых образовательных технологий. Во-вторых, достаточно яркое проявление уровня конфликтности ППС1 – ППС3 и ППС2 – ППС3 поддерживается примерно равной дистанцией контактов между всеми целевыми группами рассматриваемой субидентичности. В-третьих, относительно высокие значения уровня конфликтности между различными возрастными группами ППС

в университетах I типа связаны с иными, не ясно сформулированными целями и задачами деятельности, определяемыми статусом университета.

Для субидентичности АДМ можно отметить, что, как и для ППС, уровень конфликтности определяется конфликтом поколений. Однако, учитывая специфику деятельности рассматриваемой субидентичности, величина уровня конфликтности находится в зависимости от дистанции контактов целевых групп, которые для АДМ являются существенно различными. Особенно четко отмеченные тенденции наблюдаются для университетов I типа. Снижение статуса университета уменьшает величину уровня конфликтности между различными возрастными группами субидентичности АДМ.

Влияние возрастного фактора на уровень конфликтности между субидентичностями. Найденные зависимости величины уровня конфликтности между возрастными группами ППС и АДМ представлены на рисунке 4.



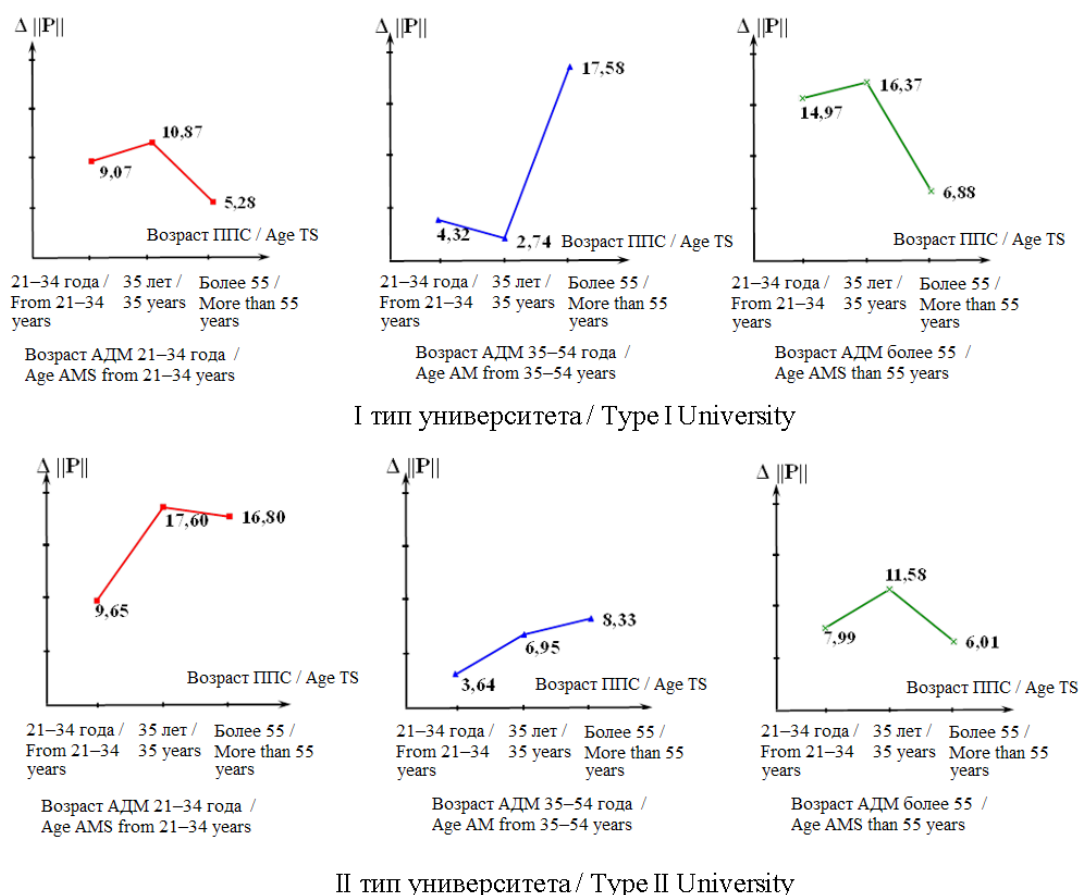
Р и с. 4. Зависимости величины $\Delta||P||$ возрастных групп ППС – АДМ

F i g. 4. Dependencies of $\Delta||P||$ of age groups of teaching staff (TS) and administrative and managerial staff (AMS)

Анализируя данные, представленные на рисунке 4, можно отметить следующее. Во-первых, сходные зависимости величины $\Delta||P||$ независимо от типа университета свидетельствуют, что уровень конфликтности между целевыми группами ППС и АДМ группами с различным функционалом деятельности определяется закономерностями поколенческого поведения. Во-вторых, как в университетах I типа, так и в университетах II типа наименьший уровень конфликтности достигается между одинаковыми возрастными группами ППС и АДМ поколений Беби-Бумер и X. Причиной, по-видимому, является единство ценностных паттернов в целом. В-третьих, высокий уровень конфликтности между ППС и АДМ поколения Y обусловлен

проблемами самоопределения и само-реализации собственного ценностного паттерна. В-четвертых, возрастная группа АДМ2, являясь доминирующей в менеджменте университетов, вынуждена в силу своей ответственности строить достаточно успешно свои отношения с группами ППС1 и ППС2. Однако резкое увеличение уровня конфликтности с группой ППС3 естественно из-за консервативности последней к проводимым изменениям.

На рисунке 5 представлены зависимости величины уровня конфликтности $\Delta||P||$ между возрастными группами АДМ и ППС. Рассматривая данные рисунка 5, можно отметить следующее. Во-первых, как и в предыдущей серии, сходные зависимости величины $\Delta||P||$ независимо от



Р и с. 5. Зависимости величины $\Delta||P||$ возрастных групп АДМ – ППС
F i g. 5. Dependencies of $\Delta||P||$ of age groups of teaching staff (TS) and administrative and managerial staff (AMS)



типа университета свидетельствуют, что уровень конфликтности между целевыми группами АДМ и ППС определяется закономерностями поколенческого поведения. Во-вторых, группа ППС2 в силу своей доминирующей роли в организации и реализации образовательной деятельности в университетах имеет наиболее высокие уровни конфликтности, с одной стороны, с группой АДМ1, что обуславливается ее пока еще недостаточной компетентностью, и, с другой, – с группой АДМ3, консервативной к изменениям образовательного процесса. В то же время уровень конфликтности между группами ППС2 и АДМ2 минимален, что определяется не только сходностью ценностных паттернов поколения, но и степенью совместной ответственности за эффективность функционирования университета. В-третьих, снижение уровня конфликтности между группой ППС3 и группами АДМ1 и АДМ3 связано с большой дистанцией контактов с первой и близостью ценностных паттернов со второй. Однако внутреннее напряжение, проводимых изменений, естественно, порождает резкое увеличение уровня конфликтности между АДМ2 и ППС3 из-за повышенной ответственности первой группы и консервативности второй. В-четвертых, относительно невысокие уровни конфликтности между ППС1 и всеми целевыми группами субидентичности АДМ обусловлены положением ППС1 в иерархии ответственности за результаты деятельности университета.

Обсуждение и заключение

Проведенный анализ полученных в ходе исследования данных позволяет отказаться от ряда стереотипов и априорных оценок, существующих в профессиональном и экспертных сообществах:

- процесс трансформации отечественной высшей школы не приводит к однозначно более высокому уровню конфликтности в вузах с более высокой динамикой преобразований, чем в остальных университетах;

- уровень существующей конфликтности между возрастными группами

как внутри субидентичностями ППС и АДМ, так и между ними лежит в области «холодного» типа конфликта;

- существенной причиной возникновения конфликтов в процессе трансформации российского высшего образования является нарастание в деятельности университетов иерархической (бюрократической) организационной культуры в условиях пока еще не до конца понятых целей ее трансформации. В этой ситуации стратегия «изменение ради цели» становится отложенной, подменяясь стратегией «изменение ради изменения». Вакуум внятных целей трансформации российской высшей школы, обоснованных долговременными трендами постиндустриального общества, заполняется проактивной деятельностью, ядром которой является нарастание бюрократизации деятельности университетов;

- давление бюрократизации приводит к фрагментации существующей академической идентичности на те или иные внутриуниверситетские группы, объединяемые как ценностными паттернами поколений, так и паттернами, образованными под действием специфики профессиональной деятельности. Анализ закономерностей процессов эволюции мировой высшей школы показывает, что отмеченный процесс фрагментации академической идентичности имеет глобальный характер;

- конфликты, возникающие в субидентичностях ППС и АДМ, обуславливаются не только особенностями поколенческого поведения целевых групп, но и дистанцией контактов между ними из-за специфики профессиональной деятельности, поэтому являются характерными независимо от статуса университета;

- картина конфликтности профессорско-преподавательского и административно-управленческого персоналов является гораздо более сложной и характеризуется высокой конфликтогенностью как самых молодых, так и наиболее возрастных групп ППС и АДМ.

В заключение также отметим, что использование методов оценки конфликт-



ности в университетах на основе анализа общекультурных векторов, как показывает проведенное исследование, может быть полезным инструментом в мониторинге процессов трансформации высшей школы, так как в отличие от других методов анализа позволяет выйти на более глубокий уровень обобщения причин эффективности деятельности. Посколь-

ку применяемая методика исследования состояния организационной культуры не ограничена характером деятельности организации, то представленные подходы анализа диагностики состояния эффективности и прогнозирования мероприятий по ее повышению могут быть применены к организациям с любым (в том числе и производственным) видом деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Управление университетом: итоги трансформации / А. К. Ключев [и др.] // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 1. С. 93–104. DOI: 10.15826/umpa.2018.01.009
2. Томилин О. Б., Фадеева И. М., Томилин О. О. Динамика изменений организационной культуры российских университетов // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21, № 2. С. 92–105. DOI: 10.15826/umpa.2017.02.024
3. Murray A., Scott D. Determinants of Organisational Climate for Academia // Higher Education Research & Development. 2013. Vol. 32, Issue 6. Pp. 960–974. DOI: 10.1080/07294360.2013.806446
4. Puusa A., Kekäle J. Feelings Over Facts – a University Merger Brings Organisational Identity to the Forefront // Journal of Higher Education Policy and Management. 2015. Vol. 37, No. 4. Pp. 432–446. DOI: 10.1080/1360080X.2015.1056602
5. Schulz J. The Impact of Role Conflict, Role Ambiguity and Organizational Climate on the Job Satisfaction of Academic Staff in Research-Intensive Universities in the UK // Higher Education Research & Development. 2013. Vol. 32, Issue 3. Pp. 464–478. DOI: 10.1080/07294360.2012.680209
6. Caston G. Conflicts within the University Community // Studies in Higher Education. 1977. Vol. 2, Issue 1. Pp. 3–8. DOI: 10.1080/03075077712331376559
7. Slaughter S., Feldman M., Thomas S. U.S. Research Universities' Institutional Conflict of Interest Policies // Journal of Empirical Research on Human Research Ethics: An International Journal. 2009. Vol. 4, Issue 3. Pp. 3–20. DOI: 10.1525/jer.2009.4.3.3
8. Iljins Ju., Skvarciany V., Gaile-Sarkane E. Impact of Organizational Culture on Organizational Climate During the Process of Change // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 213. Pp. 944–950. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.509
9. Tsiring D., Sizova Ya. The Peculiarities of the Adherence and Identification as Components of the Organizational Culture of Modern University // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2018. Vol. 238. Pp. 665–669. DOI: 10.1016/j.sbspro.2018.04.048
10. Schneider B., Ehrhart M. G., Macey W. H. Organizational Climate and Culture // Annual Review of Psychology. 2013. Vol. 64. Pp. 361–388. DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143809
11. Salama I. K. Y. The Relationship Between Organizational Culture and Administrative Creativity in Universities // European Scientific Journal. 2018. Vol. 14, No. 4. Pp. 146. DOI: 10.19044/esj.2018.v14n4p146
12. Макаркин Н. П., Томилин О. Б., Брутов А. В. Роль организационной культуры в эффективном менеджменте высших учебных заведений // Университетское образование: практика и анализ. 2004. № 5–6. С. 152–162. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9208959> (дата обращения: 23.04.2019).
13. Решетникова К. В. Методологические основы квалификации технологий управления организационными конфликтами // Социологические исследования. 2008. № 10. С. 52–61. URL: http://www.isras.ru/files/File/Socis/2008-10/Reshetnikova_7.pdf (дата обращения: 23.04.2019).
14. Lindsay A. Ambiguity, Conflict and Institutional Review // Journal of Tertiary Education Administration. 1983. Vol. 5, Issue 2. Pp. 154–160. DOI: 10.1080/0157603830050206
15. Olssen M. Neoliberal Competition in Higher Education Today: Research, Accountability and Impact // British Journal of Sociology of Education. 2016. Vol. 37, Issue 1. Pp. 129–148. DOI: 10.1080/01425692.2015.1100530
16. Abramov R. Managerialism and the Academic Profession // Russian Education & Society. 2012. Vol. 54, Issue 3. Pp. 63–80. DOI: 10.2753/RES1060-9393540304

17. *Giroux D., Karmis D., Rouillard C.* Between the Managerial and the Democratic University: Governance Structure and Academic Freedom as Sites of Political Struggle // *Studies in Social Justice*. 2015. Vol. 9, No. 2. Pp. 142–158. DOI: 10.26522/ssj.v9i2.1149
18. *Stensaker B.* Organizational Identity as a Concept for Understanding University Dynamics // *Higher Education*. 2015. Vol. 69, Issue 1. Pp. 103–115. DOI: 10.1007/s10734-014-9763-8
19. *Moosmayer D.* Professors as Value Agents: A Typology of Management Academics' Value Structures // *Higher Education*. 2011. Vol. 62, Issue 1. Pp. 49–67. DOI: 10.1007/s10734-010-9364-0
20. *Winter R.* Academic Manager or Managed Academic? Academic Identity Schisms in Higher Education // *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2009. Vol. 31, Issue 2. Pp. 121–131. DOI: 10.1080/13600800902825835
21. *Sullivan K.* Identity, Conflict and Reputation in the University Setting: An Illustrative Case Study // *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2000. Vol. 22, Issue 2. Pp. 177–185. DOI: 10.1080/713678139
22. *Abramov R., Gruzdev I., Terentyev E.* Academic Professionalism in the Era of Change // *Russian Education & Society*. 2016. Vol. 58, Issue 3. Pp. 163–180. DOI: 10.1080/10609393.2016.1242987
23. *Колычева А. В.* Меняющиеся роли академического сообщества и административного персонала в современном университете // *Высшее образование сегодня*. 2017. № 11. С. 45–47. DOI: 10.25586/RNU.HET.17.11.P.45
24. *Дружилов С. А.* Управленческие проблемы при конфликтных ситуациях на кафедре в условиях реформирования вуза // *Университетское управление: практика и анализ*. 2011. № 3. С. 68–74. URL: https://www.umj.ru/jour/article/view/606?locale=ru_RU (дата обращения: 23.04.2019).
25. *Henkel M.* Academic Identity and Autonomy in a Changing Policy Environment // *Higher Education*. 2005. Vol. 49, Issue 1-2. Pp. 155–176. DOI: 10.1007/s10734-004-2919-1
26. *Томилини О. Б., Барнашова М. И., Томилини О. О.* Организационная культура как новый управленческий ресурс стратегического менеджмента // *Университетское управление: практика и анализ*. 2014. № 3. С. 19–38. URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/390/391> (дата обращения: 23.04.2019).

Поступила 14.08.2018; принята к публикации 12.03.2019; опубликована онлайн 28.06.2019.

Об авторах:

Томилини Олег Борисович, заведующий кафедрой физической химии ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарева» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68/1), кандидат химических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1570-230X>, **Researcher ID:** Q-9326-2018, tomilinob@mail.ru

Клюев Алексей Константинович, руководитель кафедры ЮНЕСКО по университетскому управлению и планированию ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» (620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19), кандидат философских наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8042-0619>, **Scopus ID:** 57196950473, **Researcher ID:** R-1101-2018, klyuev.alexey@gmail.com

Другова Елена Анатольевна, директор Центра кадровых технологий управления развития персонала ФГАОУ ВО «Томский государственный университет» (634050, г. Томск, пр. Ленина, д. 36), член ассоциации постдипломного образования Университета Монаша (3800, Австралия, Клейтон, Виктория, Чанселлорс-уок, 21), кандидат философских наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4373-4341>, **Researcher ID:** D-4964-2018, e.a.drugova@gmail.com

Фадеева Ирина Михайловна, директор ГКУ РМ «Научный центр социально-экономического мониторинга» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Б. Хмельницкого, д. 39а), профессор кафедры социологии ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарева» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68/1), доктор социологических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1709-9970>, **Publons ID:** <https://publons.com/researcher/2966082/fadeeva-irina>, fadeeva5@yandex.ru

Томилини Олег Олегович, доцент кафедры государственного и административного права ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарева» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68/1), кандидат юридических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0626-4037>, **Researcher ID:** R-1211-2018, oo-tomilin@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Томилини Олег Борисович – научное руководство; концепция исследования; анализ результатов исследования; подготовка первоначального варианта текста; формулировка итоговых выводов.



Клюев Алексей Константинович – концепция исследования; подготовка первоначального варианта текста; критический анализ и доработка текста; формулировка выводов.

Другова Елена Анатольевна – подготовка литературного обзора; критический анализ и доработка текста.

Фадеева Ирина Михайловна – сбор данных и доказательств; курирование эксперимента; интерпретация данных; оформление результатов исследования.

Томилин Олег Олегович – сбор данных и доказательств; обработка и интерпретация данных.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант статьи.

REFERENCES

1. Klyuev A.K., Tomilin O.B., Fadeeva I.M., Tomilin O.O. University Management: Transformation Scenarios. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz* = University Management: Practice and Analysis. 2018; 22(1):93-104. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15826/umpa.2018.01.009
2. Tomilin O.B., Fadeeva I.M., Tomilin O.O. Dynamics Organizational Culture Changes in Russian University. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz* = University Management: Practice and Analysis. 2017; 21(2):92-105. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15826/umpa.2017.02.024
3. Murray A., Scott D. Determinants of Organisational Climate for Academia. *Higher Education Research & Development*. 2013; 32(6):960-974. (In Eng.) DOI: 10.1080/07294360.2013.806446
4. Puusa A., Kekäle J. Feelings Over Facts – a University Merger Brings Organisational Identity to the Forefront. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2015; 37(4):432-446. (In Eng.) DOI: 10.1080/1360080X.2015.1056602
5. Schulz J. The Impact of Role Conflict, Role Ambiguity and Organizational Climate on the Job Satisfaction of Academic Staff in Research-Intensive Universities in the UK. *Higher Education Research & Development*. 2013; 32(3):464-478. (In Eng.) DOI: 10.1080/07294360.2012.680209
6. Caston G. Conflicts within the University Community. *Studies in Higher Education*. 1977; 2(1):3-8. (In Eng.) DOI: 10.1080/03075077712331376559
7. Slaughter S., Feldman M., Thomas S.U.S. Research Universities' Institutional Conflict of Interest Policies. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics: An International Journal*. 2009; 4(3): 3-20. (In Eng.) DOI: 10.1525/jer.2009.4.3.3
8. Iljins J., Skvarciany V., Gaile-Sarkane E. Impact of Organizational Culture on Organizational Climate During the Process of Change. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; 213:944-950. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.509
9. Tsiring D., Sizova Ya. The Peculiarities of the Adherence and Identification as Components of the Organizational Culture of Modern University. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2018; 238: 665-669. (In Eng.) DOI: 10.1016/j.sbspro.2018.04.048
10. Schneider B., Ehrhart M.G., Macey W.H. Organizational Climate and Culture. *Annual Review of Psychology*. 2013; 64:361-388. (In Eng.) DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143809
11. Salama I.K.Y. The Relationship between Organizational Culture and Administrative Creativity in Universities. *European Scientific Journal*. 2018; 14(4):146. (In Eng.) DOI: 10.19044/esj.2018.v14n4p146
12. Makarkin N.P., Tomilin O.B., Britov A.V. [Role of Organizational Culture in Effective Management of Higher Educational Organizations]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz* = University Management: Practice and Analysis. 2004; (5-6):152-162. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9208959> (accessed 23.04.2019). (In Russ.)
13. Reshetnikova K.V. [Methodological Fundamentals of Qualification of Technologies for Managing Organizational Conflicts]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2008; (10):52-61. Available at: http://www.isras.ru/files/File/Socis/2008-10/Reshetnikova_7.pdf (accessed 23.04.2019). (In Russ.)
14. Lindsay A. Ambiguity, Conflict and Institutional Review. *Journal of Tertiary Education Administration*. 1983; 5(2):154-160. (In Eng.) DOI: 10.1080/0157603830050206
15. Olssen M. Neoliberal Competition in Higher Education Today: Research, Accountability and Impact. *British Journal of Sociology of Education*. 2016; 37(1):129-148. (In Eng.) DOI: 10.1080/01425692.2015.1100530
16. Abramov R. Managerialism and the Academic Profession. *Russian Education & Society*. 2012; 54(3):63-80. (In Eng.) DOI: 10.2753/RES1060-9393540304
17. Giroux D., Karmis D., Rouillard C. Between the Managerial and the Democratic University: Governance Structure and Academic Freedom as Sites of Political Struggle. *Studies in Social Justice*. 2015; 9(2):142-158. (In Eng.) DOI: 10.26522/ssj.v9i2.1149

18. Stensaker B. Organizational Identity as a Concept for Understanding University Dynamics. *Higher Education*. 2015; 69(1):103-115. (In Eng.) DOI: 10.1007/s10734-014-9763-8
19. Moosmayer D. Professors as Value Agents: A Typology of Management Academics' Value Structures. *Higher Education*. 2011; 62(1):49-67. (In Eng.) DOI: 10.1007/s10734-010-9364-0
20. Winter R. Academic Manager or Managed Academic? Academic Identity Schisms in Higher Education. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2009; 31(2):121-131. (In Eng.) DOI: 10.1080/13600800902825835
21. Sullivan K. Identity, Conflict and Reputation in the University Setting: An Illustrative Case Study. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2000; 22(2):177-185. (In Eng.) DOI: 10.1080/713678139
22. Abramov R., Gruzdev I., Terentyev E. Academic Professionalism in the Era of Change. *Russian Education & Society*. 2016; 58(3):163-180. (In Eng.) DOI: 10.1080/10609393.2016.1242987
23. Kolycheva A.V. [Changing Roles of Academic Community and Academic Personal in Modern University]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya* = High Education Today. 2017; (11):45-47. (In Russ.) DOI: 10.25586/RNU.NET.17.11.P.45
24. Druzhilov S.A. Administrative Problems of University at Disputed Situations on Faculty in Conditions of Reforming of Higher School. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz* = University Management: Practice and Analysis. 2011; (3):68-74. Available at: https://www.umj.ru/jour/article/view/606?locale=ru_RU (accessed 23.04.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
25. Henkel M. Academic Identity and Autonomy in a Changing Policy Environment. *Higher Education*. 2005; 49(1-2):155-176. (In Eng.) DOI: 10.1007/s10734-004-2919-1
26. Tomilin O.B., Barnashova M.I., Tomilin O.O. Organizational Culture as a New Administrative Resource of Strategic Management. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz* = University Management: Practice and Analysis. 2014; (3):19-38. Available at: <https://www.umj.ru/jour/article/view/390/391> (accessed 23.04.2019). (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 14.08.2018; revised 12.03.2019; published online 28.06.2019.

About the authors:

Oleg B. Tomilin, Head of Physical Chemistry Chair, National Research Mordovia State University (68/1 Bolshevistskaya, Saransk 430005, Russia), Ph.D. (Chemistry), Associate Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1570-230X>**, **Researcher ID: Q-9326-2018**, tomilinob@mail.ru

Alexey K. Klyuev, Head of UNESCO Chair on University Management and Planning, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltzin (19 Mira St., Ekaterinburg 620002, Russia), Ph.D. (Philosophy), Associate Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8042-0619>**, **Scopus ID: 57196950473**, **Researcher ID: R-1101-2018**, klyuev.alexey@gmail.com

Elena A. Drugova, Head of the Center for HR Technologies, National Research Tomsk State University (36 Prospekt Lenina, Tomsk 634050, Russia), member of Monash Postgraduate Association of Monash University (21 Chancellors Walk, Clayton VIC 3800, Australia), Ph.D. (Philosophy), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4373-4341>**, **Researcher ID: D-4964-2018**, e.a.drugova@gmail.com

Irina M. Fadeeva, Director of Scientific Center for Social and Economic Monitoring (39a B. Khmel'nitskogo St., Saransk 430005, Russia), Associate Professor of Chair of Sociology, National Research Mordovia State University (68/1 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russia), Dr.Sci. (Sociology), Associate Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1709-9970>**, **Publons ID: <https://publons.com/researcher/2966082/fadeeva-irina>**, fadeeva5@yandex.ru

Oleg O. Tomilin, Associate Professor of Chair of State and Administrative Law, National Research Mordovia State University (68/1 Bolshevistskaya, Saransk 430005, Russia), Ph.D. (Law), Associate Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0626-4037>**, **Researcher ID: R-1211-2018**, ootomilin@gmail.com

Contribution of the authors:

Oleg B. Tomilin – research supervision; research concept; analysis of the investigation results; writing the draft; formulation of final conclusions.

Alexey K. Klyuev – research concept; writing the draft, critical analysis and text improvement; formulation of conclusions.

Elena A. Drugova – preparation of literature review; critical analysis and text.

Irina M. Fadeeva – collection of data and evidences; supervision of the experiment; registration of the study.

Oleg O. Tomilin – collection of data and evidences; data processing and interpretation.

All authors have read and approved the final manuscript.



Опыт количественного анализа результатов анкетирования студентов по вопросам качества обучения: методика, модели, перспективы

Т. И. Гуляева, А. С. Коломейченко, Н. В. Польшакова,
В. Г. Шуметов, А. С. Яковлев*

*ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет»,
г. Орел, Россия,*

** polshakovanv@yandex.ru*

Введение. Актуальность статьи определяется недостаточной научной обоснованностью существующих методик количественного анализа результатов массового анкетирования студентов, что может приводить к ошибочным выводам о качестве получаемых ими образовательных услуг. Авторы впервые применили развиваемый ими вероятностный подход к подготовке данных массового анкетирования студентов для разработки регрессионных и факторных моделей, адекватно отражающих их субъективные суждения по вопросам качества обучения. Цель статьи – оценить эффективность и возможности практического применения авторского подхода к анализу результатов анкетирования студентов методами многомерной статистики на примере разработки количественных моделей оценки качества обучения и субъективного благополучия студентов Орловского государственного аграрного университета.

Материалы и методы. В основе предлагаемого подхода лежат методы параметрической многомерной статистики. Эмпирической базой моделирования послужили результаты анкетирования студентов II–IV курсов. В качестве инструментальной базы исследования выбран аналитический программный продукт SPSS Base.

Результаты исследования. На примере разработки корреляционно-регрессионных и факторных моделей субъективного благополучия студентов доказана эффективность предлагаемого подхода к количественному моделированию результатов анкетирования методами многомерной статистики. Все полученные корреляционно-регрессионные модели обладают высокими статистическими характеристиками качества и адекватно отражают моделируемые явления. Особый интерес представляет модель структуры факторов субъективного благополучия студентов, отражающая процесс их профессионально-культурного развития и адаптацию к сложившейся социально-политической среде.

Обсуждение и заключение. Выполненное исследование расширило представление о возможностях количественного анализа результатов массового анкетирования студентов путем моделирования различных аспектов их субъективного благополучия. Предлагаемый авторами подход будет полезен при проведении мониторинга качества образования как в высшей школе, так и в сфере образования в целом, а также при проведении различных социально-экономических исследований.

Ключевые слова: анкетирование, математическое моделирование, многомерный статистический метод, исходный переменный-признак, вероятность вариантов ответов, субъективное благополучие, корреляционно-регрессионная модель

Для цитирования: Опыт количественного анализа результатов анкетирования студентов по вопросам качества обучения: методика, модели, перспективы / Т. И. Гуляева [и др.] // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 2. С. 284–302. DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.284-302

© Гуляева Т. И., Коломейченко А. С., Польшакова Н. В., Шуметов В. Г., Яковлев А. С., 2019



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

Experience of Quantitative Analysis of Students Questionnaires on Education Quality Problems: Methodology, Models and Perspectives

T. I. Gulyaeva, A. S. Kolomeychenko, N. V. Polshakova*,
V. G. Shumetov, A. S. Yakovlev

Orel State Agrarian University, Orel, Russia,

* polshakovnv@yandex.ru

Introduction. The relevance of the article is determined by the lack of scientific substantiation of existing methods of quantitative analysis of mass student questionnaires that can lead to erroneous conclusions about the quality of educational services they receive. Authors first applied the in-house probabilistic approach to the preparation of data for mass questioning of students to develop regression and factor models that adequately reflect their subjective judgments about learning quality. Our goal was to estimate the efficiency and possibility of the practical application of the authors' approach to the analysis of student questionnaire results by means of multivariate statistics by the example of the development of the quantitative estimation model of education quality and subjective well-being of students of Orel State Agrarian University.

Materials and Methods. The suggested approach is based on the methods of parametrical multivariate statistics. The empiric basis of modeling consists of the results of questioning students of the 2nd-4th years of learning. The analytic software SPSS Base was used.

Results. At the example of the development of correlation-regressive and factor models of the subjective well-being of the students, we proved the efficiency of the suggested approach to the quantitative modeling of questionnaire results by means of multivariate statistical methods. It is shown that all the obtained correlation-regression models have high statistical characteristics of quality and adequately reflect the simulated phenomena. Of particular interest is the model structure of factors of subjective well-being of students, reflecting the process of their professional and cultural development and adaptation to the current socio-political environment.

Discussion and Conclusion. The completed study expanded the understanding of possibilities of quantitative analysis of the results of mass student questioning by simulating various aspects of their subjective well-being. The advantage of this method is that at modeling it allows considering the status features influence on the degree of the higher educational institution satisfaction and the obtainable education quality. The approach suggested by the authors will be useful in quality education monitoring at higher schools as well as in the educational sphere in general and for various social and economic studies.

Keywords: questionnaire, mathematical modeling, multivariate statistics methods, initial variable features, possibility of responses variants, subjective well-being, correlative and regressive models

For citation: Gulyaeva T.I., Kolomeychenko A.S., Polshakova N.V., Shumetov V.G., Yakovlev A.S. Experience of Quantitative Analysis of Students Questionnaires on Education Quality Problems: Methodology, Models and Perspectives. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2019; 23(2):284-302. DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.284-302

Введение

Присоединение Российской Федерации к Болонскому процессу, регламентированному законом «Об образовании в Российской Федерации» (29.12.2012 № 273-ФЗ), актуализировал необходимость создания национальной системы оценки качества образования в России. Одним из эффективных инструментов управления качеством образования является оценка уровня удовлетворенности студентов качеством получаемых образовательных услуг, нацеленный на своевременную корректировку и оперативное внесение изменений в реализуемый

образовательный процесс в целях сохранения конкурентоспособности вуза.

Наиболее распространенным механизмом мониторинга и оценки уровня удовлетворенности студентов качеством получаемых образовательных услуг является анкетирование, которое позволяет определить мнение обучающихся о качестве получаемых ими образовательных услуг, а также о качестве проводимой учебной деятельности преподавателей.

Однако, как показывает практика, при подготовке вопросов анкеты часто не проводится проверка на соответствие требуемым уровням надежности и ва-



лидности, репрезентативности выборки респондентов, а также не указываются доверительные интервалы оценок. В результате мы имеем не соответствующий уровень достоверности оценки качества. Следует также отметить, что до настоящего времени практически отсутствуют регламентирующие документы и рекомендации, посвященные проблемам конструирования анкет и опросников для проведения исследований, направленных на оценку качества образования и субъективного благополучия студентов в учебных заведениях с использованием количественного анализа результатов.

В своих исследованиях мы считаем вполне оправданным отталкиваться от понятия «субъективное благополучие» студентов, в формировании которого одной из составляющих выступает уровень качества получаемого образования. Р. М. Шамионов в понятие субъективного благополучия включает «эмоционально-оценочное отношение человека к своей жизни, своей личности, взаимоотношениям с другими и процессам, имеющим важное для него значение с точки зрения усвоенных нормативно-ценностных и смысловых представлений о благополучной внешней и внутренней среде, выражающееся в удовлетворенности ею...» [1]. Опираясь на данное определение, делаем вывод, что одним из процессов, способных оказывать влияющее воздействие на формирование благополучной среды, выступает образование. При этом оценивать качество образования без учета субъективного понятия личности об удовлетворенности получаемых образовательных услуг считаем не совсем правильным. Оценить качество образования возможно со стороны образовательных учреждений и работодателей по уровню знаний, востребованности выпускников, сравнительным количественным показателям с ведущими российскими и зарубежными вузами. Это можно сделать и со стороны обучаемого, оценить какие он предъявляет требования к уровню образования для формирования своей личной стратегии развития и благо-

получия, удовлетворения актуальных потребностей. В зависимости от ценностно-культурных норм многообразные аспекты действительности будут иметь разную значимость для людей и вносить различный вклад в формирование общего представления о личном благополучии. В своей работе мы сделали попытку оценить на примере одного вуза качество образования с учетом субъективных мнений обучающихся, полагая, что она может зависеть от многих личностных качеств, в том числе от пола и возраста, подверженности влиянию других людей на выбор вуза и т. д.

Существующие методики оценки качества образования, «основанные на субъективных оценочных показателях и выборе показателей и веса, которые широко применяются в большинстве существующих систем ранжирования, ставятся под сомнение» [2], поскольку отсутствуют четкие критерии проведения опросов, научно обоснованные методики количественной оценки полученных данных в ходе анкетирования, рекомендации по оформлению результатов исследования или «основаны на инструментах, которые имеют сомнительную надежность и обоснованность» [3]. Таким образом, субъективизм не дает возможности считать полученную информацию о качестве образования достоверной в полной мере и делать обоснованные выводы.

Возникшее противоречие между возрастающими требованиями к качеству образования и отсутствием в социологической и педагогической науке и практике квалиметрических технологий его оценки привели к необходимости разработки оценочной технологии количественного анализа данных, полученных в результате опроса большого числа респондентов.

Для решения этих вопросов авторами приводится пример определения количественного показателя, отражающего различную степень удовлетворенности выбором вуза студентами. При этом постановка задачи формулируется следующим образом: построить модели



структуры факторов субъективного благополучия студентов, включающую удовлетворенность качеством образования.

Актуальность исследования определяется тем, что разработанные и применяемые на практике квалитетрические методики анализа результатов массового анкетирования в сфере образования достаточно часто приводят к необоснованным субъективным выводам о качестве получаемых студентами образовательных услуг.

Целью статьи является разработка научно обоснованной методики количественной оценки качества обучения, на примере статистического анализа результатов анкетирования студентов Орловского государственного аграрного университета.

Обзор литературы

Поводом для обращения к проблеме многомерного статистического анализа итогов массовых опросов студентов послужили публикации последних лет, посвященные вопросам применения факторного анализа как метода классификации переменных и снижения размерности, при установлении факторов удовлетворенности студентов качеством обучения и «профессиональной комфортной средой» [4–6].

Факторный анализ, наряду с корреляционно-регрессионным и кластерным, наиболее популярен из всех многомерных статистических методов не только за рубежом, но и среди отечественных исследователей. Из отечественных работ наибольший интерес представляет публикация Е. Е. Фоминой и Н. К. Жиганова [7], а также работы В. В. Баранова, И. Д. Белоновской, В. И. Чепасова [8; 9], С. Г. Демченко, Г. Р. Юсуповой [10]. Среди зарубежных следует указать исследование М. Иософф и соавторов, направленное на выявление масштабов удовлетворенности студентов в малайзийской частной образовательной среде на основе факторного анализа [11]. Ранее в работе К. А. Джен и С. А. Мулэйка факторный анализ был указан как один из основных инструментов мате-

матической статистики, позволяющий раскрыть полный набор количественно измеримых факторов [12; 13].

В обзоре зарубежного опыта А. А. Давыдов отмечает, что «разработка и верификация формальных теорий и моделей в математической социологии осуществляется с помощью ... математических методов анализа эмпирических данных, математического моделирования, использования положений классических и современных социологических теорий, истинность которых не вызывает сомнений» [14]. Комплексное использование различных методов выделения и вращения факторов позволяет получить результаты, которые не противоречат научным знаниям [15]. Рассматривая применение *Data Mining* в анализе гиперданных, А. В. Мальцева выделяет факторный анализ как один из методов снижения размерности и сжатия данных [16].

Существовало мнение, что с помощью факторного анализа возможно решение социологической задачи любой сложности и направленности. Впоследствии исследователи почти полностью отрицали его полезность для социологии [17].

На наш взгляд, во многом причиной такой ситуации является специфика социологической информации: многомерные методы статистического анализа предполагают высокий уровень метризуемости пространства исходных переменных, тогда как результатам анкетирования отвечают переменные, измеренные, как правило, по номинальным и порядковым шкалам, которые могут быть отнесены лишь к квазиинтервальным. В связи с этим ряд исследователей справедливо ставят вопрос: правомерно ли использовать многомерные методы статистического анализа для аналитического исследования, когда данные представлены в порядковой, номинальной или дихотомической шкалах? Так, Е. Е. Фомина считает, что анализ переменных в порядковой шкале находится в зависимости «от балльности шкалы» и переменные, измеренные в шкалах с пятью градациями и выше, допустимо использовать в качестве исходных данных для

процедуры наиболее распространенного многомерного метода статистического анализа – факторного анализа, и «чем больше выбор ответов на порядковой шкале, тем ниже вероятность серьезных ошибок при интерпретации результатов» [5]. Приводится и критерий применения метода: факторный анализ считается правомерным, если он применяется для переменных, измеренных в порядковой шкале с большим числом градаций и имеющих согласованные матрицы корреляции, которые построены с использованием коэффициента линейной корреляции Пирсона и Спирмена (или Кендалла) [6]. Однако эти рекомендации часто не принимаются во внимание даже самим автором. Так, в публикации Е. Е. Фоминой предлагаемая автором методика факторного анализа для обработки результатов анкетирования проиллюстрирована на примере изучения общественного мнения на тему «Отношение тверских студентов к институту выборов». В этом примере исходными для факторного анализа выступала матрица, включающая ответы на вопросы с числом градаций от двух («да» – «нет») до максимум четырех («да» – «скорее да» – «скорее нет» – «нет»; ответ «не знаю» вряд ли можно считать информативным). В результате проведенного факторного анализа автором выделено два латентных фактора, суммарно объясняющих менее половины (44,26 %) общей дисперсии.

С точки зрения А. И. Орлова [18], методы преобразования данных, которые были использованы в работе Е. Е. Фоминой [5], допустимо применять в разведочном статистическом анализе, цель которого – «интуитивное проникновение в закономерности массива данных» [19], но в доказательной статистике такой упрощенный подход вряд ли оправдан. Начиная с начала 1940-х г., после публикации гарвардского психолога С. С. Стивенса [20], иерархия измерительных шкал по степени информативности на номинальную, ординальную, интервальную и шкалу отношений прочно вошла в теорию измерений, и анализ, «определенный

Стивенсом в качестве недопустимого для определенной шкалы, не может быть выполнен без предварительного изменения типа шкалы» [19, с. 172]. Несколько иной точки зрения придерживается Дж. Тьюки, утверждающий, что «чрезмерно упрощенный и рафинированный взгляд на то, что такое измерение, не может диктовать, как анализировать данные» [21, р. 247]. В развитие этих взглядов Ф. Н. Ильясов, в отличие от канонических представлений, предлагает аналитическую и экспериментальную процедуры по приведению порядковой шкалы к абсолютной [22].

Здесь уместно отметить, что разведочный анализ данных, как правило, осуществляется на начальных этапах обработки результатов социологических опросов, когда исследователь располагает выборками ограниченного объема. Так, в работе [5] таблица с исходными для анализа данными была составлена по результатам анкетирования 100 респондентов, когда надежно нельзя оценить даже линейные распределения. Однако с перспективами использования социологами больших объемов данных – обращением к так называемым *Big Data* – появляются новые возможности технологий их обработки, включая методы *Data Mining*, что влечет за собой формирование «базы данных статистики и мониторинга качества образования» [23]. Под термином *Data Mining* (англ. «добыча данных» или «раскопка данных») мы понимаем не столько принятый в социологии термин «интеллектуальный анализ данных», сколько более точный термин «извлечение знаний из баз данных» [24]. В расчете на большие объемы данных нами предлагается альтернативный подход к их анализу. Суть подхода заключается в переходе от исходных переменных к переменным, измеренным по абсолютной шкале. В данном случае будут учитываться вероятности вариантов ответов респондентов, которые в свою очередь оцениваются по их частотам. Оценки этих вероятностей для групп респондентов, выделенных по статусным или факторным признакам,

можно получить из соответствующих таблиц сопряженности.

Проведенный литературный обзор свидетельствует о недостаточности разработанных методик квалитетического анализа больших объемов данных при проведении анкетирования и необходимости дополнительных исследований в данной области.

Материалы и методы

Техника перехода к абсолютным переменным рассматривается в разработанной модели удовлетворенности качеством обучения студентами Орловского государственного аграрного университета им. Н. В. Парахина (ОГАУ). Эмпирической базой моделирования послужили результаты анкетирования студентов II–IV курсов. Из наиболее часто используемых методов обработки результатов анкетирования (расчет показателей описательной статистики, ранжирование, выявление корреляционной зависимости между отдельными признаками) важную роль играют алгоритмы и методы установления новых знаний о данных, которые были неизвестны и поддаются практической интерпретации с целью принятия решения на основе проводимого анкетирования.

В нашем исследовании при обработке результатов анкетирования использовались методы *Data Mining*, которые позволили осуществить альтернативный подход к анализу данных, заключающийся в переходе от исходных переменных к переменным, измеренным в абсолютной шкале.

В качестве инструментария использовался пакет анализа данных общественных наук *SPSS Base*. Объем выборочной совокупности составил 473 студента, из которых 166 студентов обучаются на втором курсе, 162 – на третьем и 145 – на четвертом.

Результаты исследования

При формировании информативных количественных переменных существу-

ют ограничения, вызванные ограниченным объемом выборки. Покажем это на примере построения количественной переменной, отражающей различную степень удовлетворенности выбором вуза студентами. Задачей исследования является построение модели оценки влияния статусных признаков – курса обучения и пола – на степень удовлетворенности выбором вуза.

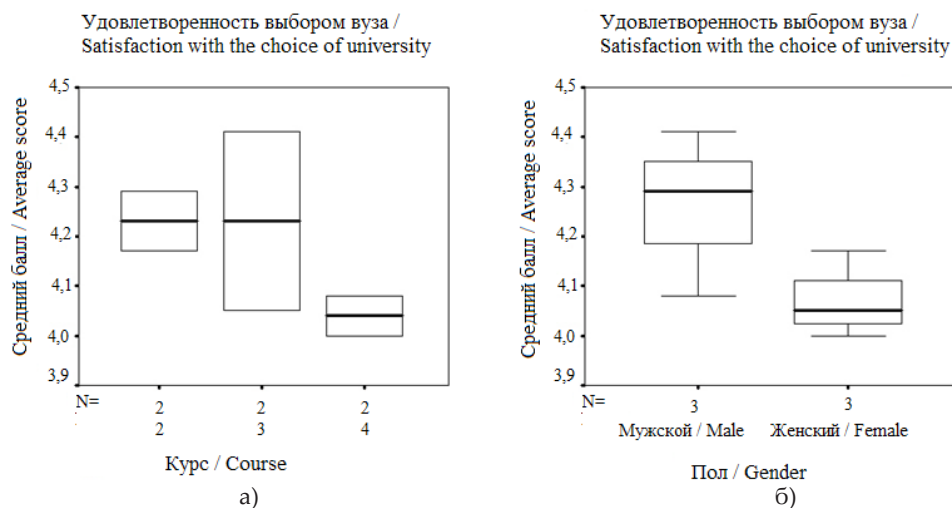
На первый взгляд, проблема решается достаточно просто: поскольку респондентам предлагается выбрать вариант степени удовлетворенности от 1 балла (низшая степень) до 5 баллов (высшая степень удовлетворенности), можно усреднить балльные оценки по шести группам студентов и построить модель, отражающую зависимость среднего балла от значений статусных признаков. При таком некорректном, но часто используемом подходе результирующей количественной переменной будет средний балл по вопросу «Какова степень совпадения реального образовательного процесса с Вашими ожиданиями на основе информации, представленной университетом?».

Агрегированные данные моделирования представлены в формате «среднее \pm стандартное отклонение» (табл. 1, рис. 1), что не является корректным. Во-первых, балльные оценки – это порядковые переменные, для которых валидной числовой характеристикой центральной тенденции являются не средние, а медианы. Если отнести их, как предлагают некоторые исследователи, к квазиинтервальным величинам, то и при таком допущении в рассматриваемом примере распределение балльных оценок не подчиняется нормальному закону (см. рис. 2, вариант «4 курс девушки»). Следовательно, некорректным является и расчет стандартных отклонений. Тем не менее по диаграммам рисунка 1 можно сделать вывод о тенденции снижения оценки удовлетворенности выбором вуза по мере обучения, при этом у девушек эта тенденция выражена более ярко.

Т а б л и ц а 1. Средний балл удовлетворенности выбором вуза

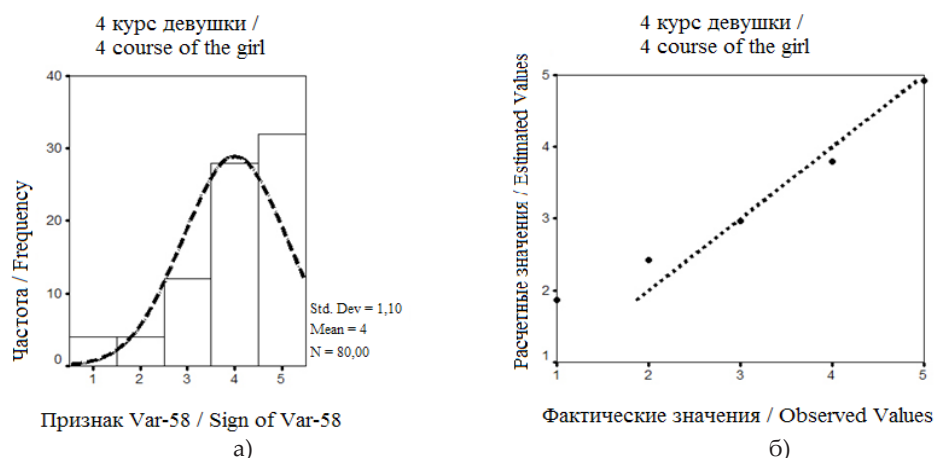
T a b l e 1. Average grade of satisfaction with choice of university

Курс / Year of study	Пол / Gender	
	мужской / male	женский / female
II	4,29 ± 0,785 (n = 84)	4,17 ± 0,979 (n = 82)
III	4,41 ± 0,828 (n = 69)	4,05 ± 0,982 (n = 93)
IV	4,08 ± 1,080 (n = 65)	4,00 ± 1,102 (n = 80)



Р и с. 1. Зависимость средней оценки удовлетворенности студентами выбором вуза: а – от курса обучения; б – от пола

F i g. 1. The dependence of the average assessment of student satisfaction with the choice of university: a – on the year of study; b – from the gender



Р и с. 2. Проверка на нормальность распределения балльных оценок

(IV курс девушки): а – эмпирическая гистограмма;

б – график «Квантиль-Квантиль»

F i g. 2. Check for normal distribution of scoring (4th year, girls): a – empirical histogram; b – “Quantile-Quantile” graph

Таким образом, актуальным является выбор корректного и наиболее информативного показателя, отражающего степень удовлетворенности выбором вуза. Подобным показателем не может быть частота вариантов оценок «5» или «4»: студентам проще выбрать именно эти оценки и это приводит к систематическим ошибкам анкетирования.

Оценки «2» и «1» на вопрос «Какова степень совпадения реального образовательного процесса с Вашими ожиданиями на основе информации, представленной университетом?» выбираются студентами относительно редко и целесообразно объединить их частоты с частотами варианта оценки «3», присвоив новой переменной метку «посредственно». В результате объединения частот оценок по описанному алгоритму получаем базу данных для моделирования (табл. 2, рис. 3).

Из диаграмм, иллюстрирующих распределение новой, теперь уже не поряд-

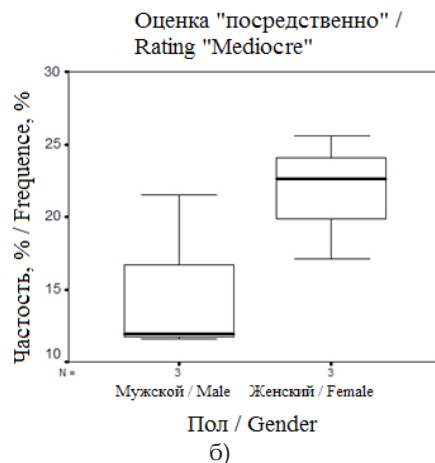
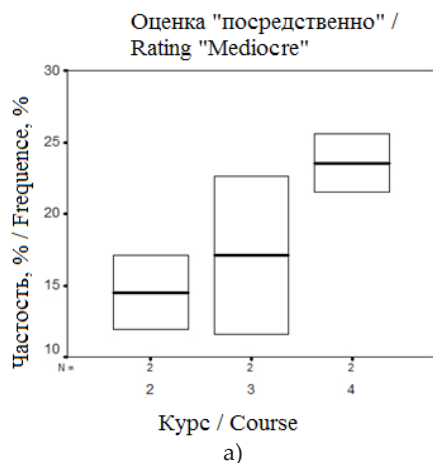
ковой, а количественной переменной – частоты оценки «посредственно» – по уровням статусных признаков, представленных на рисунке 3, видно, что замеченные ранее тенденции снижения удовлетворенности студентами выбором вуза с ростом курса обучения и при переходе от юношей к девушкам четко проявляют себя для медианных значений показателя.

Средний объем подвыборок по ячейкам – 15, что вполне допустимо для применения к полученной базе данных одного из эффективных методов *Data Mining* – процедуры обобщенной линейной модели (*General Linear Model*).

Не останавливаясь на деталях, приведем главные результаты: 1) частота оценки удовлетворенности выбора вуза «посредственно» в большей степени определяется полом и в меньшей – курсом обучения; 2) получена модель, отражающая зависимость вероятности оценки удовлетворенности выбора вуза

Таблица 2. Частота удовлетворенности выбором вуза оценкой «посредственно», %
Table 2. Frequency of satisfaction with the choice of the university as “mediocre”, %

Курс / Year of study	Пол / Gender	
	мужской / male	женский / female
II	11,9	17,1
III	11,6	22,6
IV	21,5	25,6



Р и с. 3. Зависимость оценки удовлетворенности студентами выбором вуза «посредственно» от курса обучения (а) и от пола (б)

Fig. 3. The dependence of the assessment of student satisfaction with the choice of the university “mediocre” on the year of study (a) and gender (b)

«посредственно» от статусных признаков «пол» и «курс обучения», которая объясняет более 90 % общей дисперсии; 3) получены графики, отражающие связь вероятности оценки удовлетворенности выбора вуза «посредственно» с изучаемыми признаками (рис. 4).

Мы рассмотрели достаточно критичный подход подготовки исходных данных к моделированию с помощью методов дисперсионного анализа. В моделях факторного и кластерного анализа ситуация складывается более благоприятно, так как респонденты делятся на группы в разрезе градаций ее признаков, а не по ячейкам таблицы сопряженности с двумя входами.

Важным фактором репрезентативности математических моделей, по данным эмпирических исследований, является рациональная организация анкетирования респондентов [25]. Кроме повышения надежности работы с анкетирруемыми, связанной с природой социальных конфликтов [26–28], продуктивным здесь оказывается новаторский подход французского математика-статистика и социолога Ж.-П. Пажеса к анализу структуры факторов по результатам опросов [29], при этом традиционным адекватным методом исследования факторной структуры является факторный анализ.

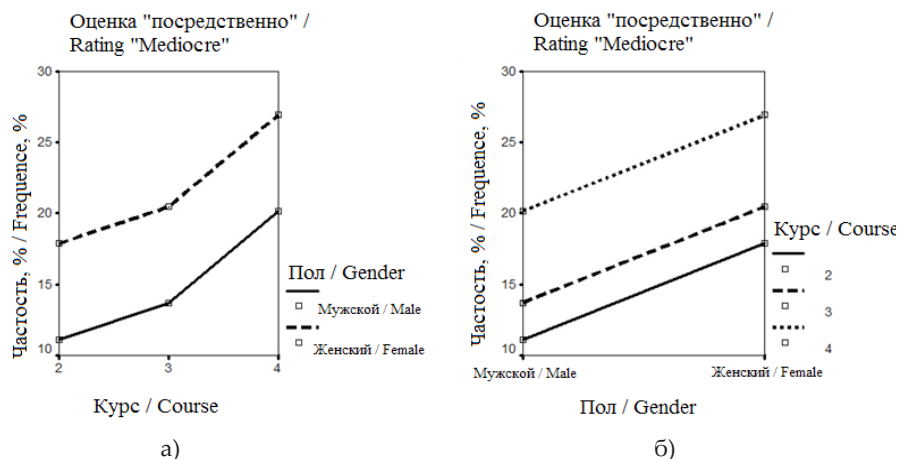
В отличие от традиционной интерпретации Ж.-П. Пажес предлагает рассматривать модель данных как выборку из двух генеральных совокупностей – проблем и людей. Так, в рассматриваемом нами случае факторной структуры субъективного благополучия студентов ОГАУ генеральную совокупность людей представляют студенты II–IV курсов вуза, объединенных в разные группы, а совокупность проблем – признаки благополучия студентов, несущие субъективный характер. При этом число групп должно быть достаточным для надежного описания факторной структуры изучаемого явления.

С учетом сказанного, в генеральной совокупности выделены 29 групп студентов, отличающиеся по статусным и некоторым факторным признакам (в скобках указаны коды групп):

1. *Факультет*: агробизнеса и экологии (1), агротехники и энергообеспечения (2), биотехнологии и ветеринарной медицины (3), инженерно-строительный (4), экономический (5).

2. *Направление подготовки*: агроинженерия (6), агрономия (7), ветеринария (8), ландшафтная архитектура (9), строительство (10), техносферная безопасность (11), экономика (12).

3. *Курс*: II (13), III (14), IV (15).



Р и с. 4. Диаграмма частоты оценки выбора вуза «посредственно» для уровней статусных факторов при различных значениях другого фактора:
а – пола; б – курса обучения (расчет)

F i g. 4. Diagram of the frequency of evaluation of the choice of university “mediocre” for levels of status factors with different values of another factor:
а – gender; б – year of study (calculation)



4. Пол: мужской (16), женский (17).

5. Морально-нравственная атмосфера в учебной группе: «отличная» (18), «хорошая» (19), «посредственная» (20).

6. Условия, созданные в студенческой столовой: «отличные» (21), «хорошие» (22), «посредственные» (23).

7. Условия проживания в студенческом общежитии: «отличные» (24), «хорошие» (25), «посредственные» (26).

8. Организация работы университетского медпункта: «отличная» (27), «хорошая» (28), «посредственная» (29).

При выделении каждой из этих 29 групп исходили из требования их достаточной наполненности. Так, из-за его нарушения в это множество не вошли такие направления подготовки, как менеджмент, биотехнология, зоотехния и некоторые другие.

Конфликтные признаки, определяющие субъективное благополучие студентов, устанавливались исходя из кардинальной противоположности вариантов ответов на отдельные вопросы анкетирования. С учетом двух альтернативных ответов «отлично» и «посредственно» мы получаем 16 количественных переменных – частостей суждений студентов по факторам их субъективного благополучия:

1) методы обучения, организация учебного процесса и содержание образовательных программ;

2) качество преподавания дисциплин математического и естественно-научного цикла;

3) качество преподавания дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла;

4) качество преподавания дисциплин профессионального цикла;

5) степень заинтересованности администрации жизнью и бытом студентов;

6) уровень признания успехов в учебной, научно-исследовательской и внеучебной деятельности;

7) степень совпадения реального образовательного процесса с ожиданиями;

8) степень уверенности в своем завтрашнем дне (возможность трудоустройства, социальная защищенность и т. д.).

Для краткости изложения результатов многомерного статистического анализа введем следующие обозначения:

– $v1^-$ и $v1^+$ – частость выбора студентами вариантов ответа «посредственно» и «отлично» на вопрос о качестве учебного процесса в целом;

– $v10^-$ и $v10^+$ – частость выбора студентами вариантов ответа «посредственно» и «отлично» на вопрос о качестве преподавания дисциплин математического и естественно-научного цикла;

– $v11^-$ и $v11^+$ – частость выбора студентами вариантов ответа «посредственно» и «отлично» на вопрос о качестве преподавания дисциплин гуманитарного, социального и экономического цикла;

– $v12^-$ и $v12^+$ – частость выбора студентами вариантов ответа «посредственно» и «отлично» на вопрос о качестве преподавания дисциплин профессионального цикла;

– $v18^-$ и $v18^+$ – частость выбора студентами вариантов ответа «посредственно» и «отлично» на вопрос о заинтересованности администрации жизнью и бытом студентов;

– $v28^-$ и $v28^+$ – частость выбора студентами вариантов ответа «посредственно» и «отлично» на вопрос о признании успехов в учебной, научно-исследовательской и внеучебной деятельности;

– $v58^-$ и $v58^+$ – частость выбора студентами вариантов ответа «посредственно» и «отлично» на вопрос о совпадении реального образовательного процесса с ожиданиями;

– $v59^-$ и $v59^+$ – частость выбора студентами вариантов ответа «посредственно» и «отлично» на вопрос об уверенности в их завтрашнем дне.

Методы многомерного статистического анализа чувствительны к нарушению нормальности распределения переменных, и по этой причине предварительно проводился «ремонт» выборки, в результате которого из исходных 29 групп студентов были исключены три группы, характеризующиеся «посредственной» морально-нравственной атмосферой в учебной группе и «посредственными» условиями в столовой

и общежитии. Объем выборки при этом сократился до 26 групп студентов, тогда как для корректности факторного анализа необходимо располагать двумя-тремя статистическими единицами на каждую из 16 переменных, что актуализирует предварительное сокращение размерности факторного пространства. В этих целях на начальном этапе статистических исследований выполнен множественный корреляционно-регрессионный анализ переменных $v1^-$, $v10^-$, $v11^-$ и $v12^-$, с одной стороны, и переменных $v1^+$, $v10^+$, $v11^+$, $v12^+$, с другой.

Не останавливаясь на деталях множественного регрессионного анализа, выполненного с помощью процедуры *Regression*, пакета статистических программ *SPSS Base 8.0* по методу *Stepwise*, приведем полученные результаты.

1. *Регрессионные модели оценки качества учебного процесса.* Зависимыми переменными являлись частоты выбора студентами вариантов ответов на вопрос о качестве учебного процесса «посредственно» и «отлично» $v1^-$ и $v1^+$ соответственно, предикторами – частоты выбора студентами соответствующих вариантов ответов на вопросы о качестве преподавания дисциплин математического и естественно-научного, гуманитарного, социального и экономического циклов, а также дисциплин профессионального цикла. В первом случае – это переменные $v10^-$, $v11^-$ и $v12^-$, во втором – $v10^+$, $v11^+$ и $v12^+$.

Получены следующие линейные модели:

$$v1^- = 4,698 + 0,842 v11^-, \quad (1)$$

$$v1^+ = -5,659 + 0,876 v12^+, \quad (2)$$

объясняющие 89,7 и 93,2 % общей дисперсии соответственно. Согласно анализу остатков, модели (1) и (2) адекватны эмпирическим данным, и это позволяет заключить, что посредственная оценка студентами качества учебного процесса определяется в первую очередь соответствующими оценками качества преподавания дисциплин математического и естественно-научного цикла, а оценка

«отлично» – оценками качества преподавания дисциплин профессионального цикла.

Для оценки эластичности зависимых переменных от значащих предикторов в результате применения процедуры *Regression* к логарифмически преобразованным переменным получены модели

$$\ln v1^- = 0,946 + 0,710 \ln v11^-, \quad (3)$$

$$\ln v1^+ = -0,766 + 1,125 \ln v12^+, \quad (4)$$

объясняющие 88,7 и 92,2 % общей дисперсии соответственно. Модели (3) и (4) адекватны эмпирическим данным, что позволяет интерпретировать коэффициенты регрессии 0,710 и 1,125 как эластичность оценок учебного процесса «посредственно» и «отлично» по соответствующим оценкам качества преподавания дисциплин математического и естественно-научного цикла в первом случае и качества преподавания дисциплин профессионального цикла во втором.

2. *Регрессионные модели оценки удовлетворенности выбором вуза.* Зависимыми переменными являлись частоты выбора студентами вариантов ответов на вопрос о совпадении реального образовательного процесса с ожиданиями «посредственно» ($v58^-$) и «отлично» ($v58^+$), предикторами – частоты выбора студентами соответствующих вариантов ответов на вопрос о качестве учебного процесса в целом, а также о заинтересованности администрации жизнью и бытом студентов и признании их успехов в учебной, научно-исследовательской и внеучебной деятельности. В первом случае это переменные $v1^-$, $v28^-$ и $v18^-$, во втором – $v1^+$, $v28^+$ и $v18^+$.

Получены следующие линейные модели:

$$v58^- = -8,093 + 0,714 v1^- + 0,749 v28^-, \quad (5)$$

$$v58^+ = -14,843 + 0,420 v1^+ + 0,877 v28^+, \quad (6)$$

объясняющие 94,7 и 98,1 % общей дисперсии соответственно. Модели (5)



и (6) адекватны эмпирическим данным, и это позволяет заключить, что посредственные и отличные оценки студентами совпадения реального образовательного процесса с ожиданиями определяются соответствующими оценками качества учебного процесса в целом, а также заинтересованности администрации жизнью и бытом студентов.

Для оценки эластичности зависимых переменных от значащих предикторов в результате применения процедуры *Regression* к логарифмически преобразованным переменным получены модели

$$\ln v58^- = -1,493 + 0,776 \ln v1^- + 0,730 \ln v28^-, \quad (7)$$

$$\ln v58^+ = -1,901 + 0,328 \ln v1^+ + 1,150 \ln v28^+, \quad (8)$$

объясняющие 92,3 и 95,0 % общей дисперсии соответственно. Модель (7) адекватна эмпирическим данным, что позволяет интерпретировать коэффициенты регрессии 0,776 и 0,730 как эластичности оценок при совпадении реального образовательного процесса с ожиданиями «посредственно» по соответствующим оценкам качества учебного процесса в целом и заинтересованности администрации жизнью и бытом студентов. В модели (8) коэффициенты регрессии 0,328 и 1,150 интерпретируются как эластичности отличной оценки при совпадении реального образовательного процесса с ожиданиями по соответствующим оценкам качества учебного процесса в целом и заинтересованности администрации жизнью и бытом студентов.

Аналогично была построена и проанализирована регрессионная модель оценки уверенности в будущем, результаты которой учитывались в окончательных выводах и заключениях.

3. Модель структуры факторов субъективного благополучия студентов. Главная задача первого этапа разработки модели структуры факторов субъективного благополучия студентов ОГАУ – определение оптимального числа главных факторов. В нашем случае исходные факторы сильно коррелируют, и уже

два первых главных фактора объясняют почти 96 % общей дисперсии, что позволяет наглядно представить структуру факторов субъективного благополучия студентов на плоскости, осями которой являются главные факторы. Другая важная задача этого этапа – оптимизация факторной структуры, что достигается путем вращения главных факторов по тому или иному критерию, чаще всего, по критерию «варимакс».

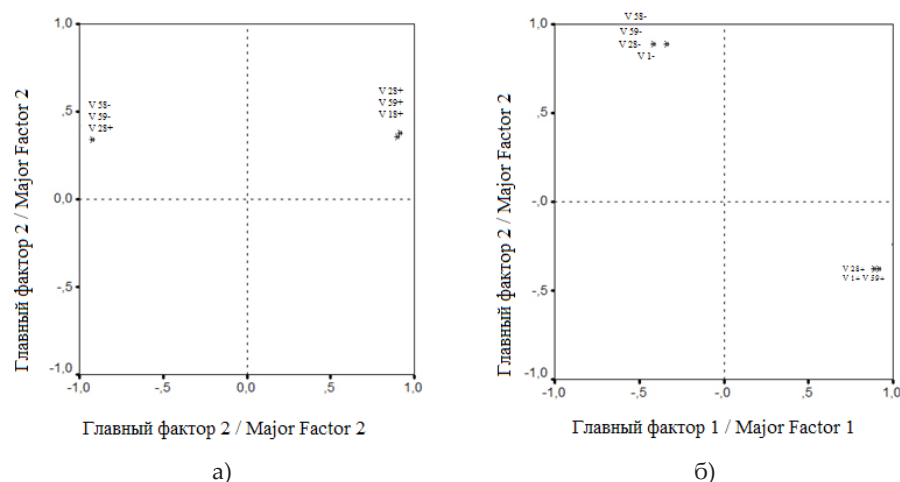
Анализ двух моделей структуры факторов субъективного благополучия студентов ОГАУ показывает, что если до вращения факторная структура практически одномерная, причем большая доля объясняемой дисперсии приходится на первый главный фактор, то вращение главных факторов по критерию «варимакс» приводит к перераспределению «нагрузок» исходных факторов на оси двумерного факторного пространства (рис. 5).

Корреляции между пятью позитивными переменными субъективного благополучия студентов $v1^+$, $v18^+$, $v28^+$, $v58^+$ и $v59^+$, равно и как между пятью негативными $v1^-$, $v18^-$, $v28^-$, $v58^-$ и $v59^-$, велики, и на диаграммах рисунка 5 эти переменные трудно различить, но из таблицы 3 видно, что первый главный фактор в наибольшей мере коррелирует с переменной $v58^+$, второй главный фактор – с переменной $v58^-$.

Таким образом, первый главный фактор интерпретируется как фактор удовлетворенности выбором вуза, или фактор субъективного благополучия, второй – фактор неудовлетворенности выбором вуза, или фактор субъективного неблагополучия.

Главные факторы 1 и 2 – это абстрактные математические конструкты, и для наглядности в дальнейшем их можно заменить тесно коррелирующими с ними переменными – частостями выбора студентами полярных оценок по совпадению реального образовательного процесса с ожиданиями «отлично» ($v58^+$) и «посредственно» ($v58^-$).

Главных факторов – два, и это позволяет представить на плоскости не только распределение «нагрузок» на



Р и с. 5. Структура факторов субъективного благополучия студентов ОГАУ:
а – до вращения; б – после вращения главных факторов по критерию
«варимакс»

F i g. 5. The structure of factors of subjective well-being of OSAU students:
а – before rotation; б – after rotation of the main factors according to the criterion
“varimax”

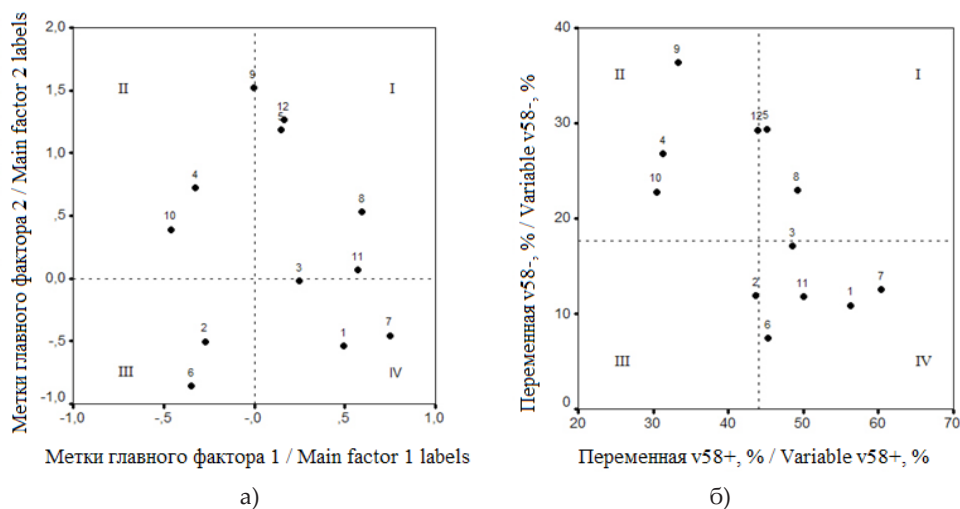
Т а б л и ц а 3. Корреляции исходных переменных субъективного благополучия студентов ОГАУ с главными факторами

T a b l e 3. Correlations of the initial variables of the subjective well-being of OSAU students with the main factors

Код переменной / Variable code	До вращения главных факторов / Before the rotation of the main factors		После вращения по критерию «варимакс» / After rotation on the criterion “varimax”	
	главный фактор 1 / main factor 1	главный фактор 2 / main factor 2	главный фактор 1 / main factor 1	главный фактор 2 / main factor 2
v1-	-0,865	0,393	-0,335	0,889
v1+	0,864	0,436	0,920	-0,301
v18-	-0,878	0,445	-0,308	0,935
v18+	0,898	0,357	0,888	-0,380
v28-	-0,923	0,338	-0,416	0,890
v28+	0,881	0,439	0,934	-0,311
v58-	-0,874	0,465	-0,291	0,947
v58+	0,886	0,444	0,942	-0,311
v59-	-0,893	0,421	-0,336	0,928
v59+	0,915	0,380	0,917	-0,377
Доля объясняемой дисперсии, % / Proportion of explained variance, %	78,9	17,1	48,1	47,9

них исходных переменных, но и групп студентов. Для примера ниже приведены диаграммы, иллюстрирующие распределение различных групп студентов на

плоскости главных факторов (рис. 6а) и переменных v58⁺ и v58⁻ (рис. 6б), где числа над метками соответствуют кодам факультетов и направлений подготовки.



Р и с. 6. Распределение групп студентов различных факультетов и направлений подготовки на плоскости главных факторов (а) и переменных $v58^+$ и $v58^-$ (б) (числа над метками – коды групп студентов)

F i g. 6. Distribution of groups of students from different departments and academic programmes on the plane of the main factors (a) and variables $v58^+$ and $v58^-$ (b). Numbers above tags – student group codes

Обе диаграммы горизонтальными и вертикальными пунктирными линиями разделены на четыре квадранта, которые различаются следующим образом: в квадранте I размещены группы студентов, характеризующиеся субъективным благополучием, но не удовлетворенных выбором вуза; в диаметрально противоположном квадранте III – группы студентов, характеризующиеся субъективным неблагополучием, и тем не менее вполне удовлетворенных выбором вуза. Квадрант II содержит группы студентов, характеризующиеся субъективным неблагополучием и неудовлетворенных выбором вуза, квадрант IV – группы студентов, характеризующиеся субъективным благополучием и удовлетворенных выбором вуза.

В наиболее «благополучном» квадранте IV находятся студенты, обучающиеся по направлению «Агрономия», а также студенты факультета агробизнеса и экологии. Отвечающие им метки 7 и 1 наиболее удалены от центра координат на рисунке 6а, и характеристика квадранта IV относится к ним в высшей степени – студентам этим групп наиболее

присущи субъективное благополучие и удовлетворенность выбором вуза.

В диаметрально противоположном квадранте II размещены группы студентов инженерно-строительного факультета, а также обучающиеся по направлению «Строительство» (метки 4 и 10 соответственно). Студентам данных двух групп субъективное благополучие и удовлетворенность выбором вуза присущи в наименьшей степени.

Таким образом, при интерпретации групп студентов следует, иметь в виду, во-первых, что чем дальше от начала координат находится метка группы, тем надежнее ее характеристика, во-вторых, основным для интерпретации является диаграмма с координатами-главными факторами, более наглядную диаграмму с координатами-переменными $v58^+$ и $v58^-$ следует рассматривать лишь в качестве дополнения.

Обсуждение и заключение

Проведенное нами исследование подчеркивает необходимость определения факторов, влияющих на критерии субъективного благополучия студентов,



так как именно оно является маркером, отражающим всю полноту профессионально-культурного развития личности студента и его адаптацию к сложившейся социально-политической среде. Можно сделать вывод, что оценка качества образования со стороны студентов проходит через призму ценностей и установок личности и оценку того, насколько получаемые ими профессиональные знания отвечают их представлению о собственном благополучии. Приведенные выше результаты позволяют наметить план дальнейшего исследования по изучению влияния на оценку качества образования таких субъективных факторов, как удовлетворенность собой, взаимоотношениями в коллективе, складывающихся жизненных ситуациях, планируемых карьерных достижений в дальнейшей профессиональной деятельности и др.

Оценка качества образования с учетом субъективного благополучия является важным маркером полноценной жизни человека, поэтому в условиях модернизации общества необходима продуманная стратегия его обеспечения, опирающаяся на современные математические методы мониторинга и обработки данных.

Разработанные корреляционно-регрессионные и факторные модели субъективного благополучия студентов подтверждают практическую значимость исследования, в котором установлена целесообразность применения предлагаемого подхода к количественному моделированию результатов анкетирования методами параметрической многомерной статистики с учетом факторов, оцениваемых как субъективные.

Разработанный нами метод, успешно применяется в ОГАУ и позволяет администрации вуза в кратчайшие сроки проводить мониторинг качества предлагаемых образовательных услуг, услуг социально-жилищного характера, проведения досуга студенчества, а также на основе проведенного мониторинга вырабатывать стратегии для принятия оперативных решений по повышению процента удовлетворенности качеством предоставляемых услуг с учетом субъективного мнения студентов о благополучии, а именно своевременно реагировать на пожелания студентов в области оптимизации и модернизации информационно-образовательной среды вуза, внедрение программ дополнительного образования и проведения досуга (кружки, секции и др.). Это дает возможность каждому субъекту выстраивать свою жизнь в учебном заведении в соответствии с поставленными перед собой целями и задачами и учитывать ценностно-смысловые ориентации и культурно-нравственные аспекты личности студента на данном этапе его развития.

Возможными направлениями дальнейших исследований может стать методика классификации студентов по факторам субъективного благополучия, так как этот вопрос требует специального рассмотрения.

Определенный научный интерес будет представлять анализ распределения на 2D-диаграммах групп студентов, различающихся по полу и курсу обучения, а также по факторным переменным – морально-нравственной атмосфере в учебной группе, условиям в студенческой столовой, общежитии, медпункте.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Шамионов Р. М. Критерии субъективного благополучия личности: социокультурная детерминация // Известия Саратовского университета. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 3. С. 213–218. DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-213-218
2. Huang Z., Qiu R. G. A Quantitative and Model-Driven Approach to Assessing Higher Education in the United States of America // Quality in Higher Education. 2016. Vol. 22, Issue 1. Pp. 78–95. DOI: 10.1080/13538322.2016.1147215
3. Lodge J. M., Bonsanquet A. Evaluating Quality Learning in Higher Education: Re-Examining the Evidence // Quality in Higher Education. 2014. Vol. 20, Issue 1. Pp. 3–23. DOI: 10.1080/13538322.2013.849787

4. Фомина Е. Е. Обзор программных продуктов, используемых при проведении социологических исследований // Социосфера. 2016. № 2. С. 99–102. URL: <http://oaji.net/articles/2016/1834-1467117845.pdf> (дата обращения: 27.04.2019).
5. Фомина Е. Е. Применение факторного анализа для обработки результатов анкетирования // Социосфера. 2016. № 3. С. 122–127. URL: <http://oaji.net/articles/2016/1834-1481805159.pdf> (дата обращения: 27.04.2019).
6. Фомина Е. Е. Факторный анализ и категориальный метод главных компонент: сравнительный анализ и практическое применение для обработки результатов анкетирования // Гуманитарный вестник. 2017. Вып. 10. DOI: 10.18698/2306-8477-10-473
7. Фомина Е. Е., Жиганов Н. К. Методика обработки результатов анкетирования с использованием методов многомерной и параметрической статистики // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2017. № 1. С. 106–115. DOI: 10.15593/2224-9354/2017.1.9
8. Баранов В. В., Белоновская И. Д., Чепасов В. И. Факторный анализ как инструментальный педагогического знания о саморазвитии студента университетского комплекса // Вестник ОГУ. 2012. № 2 (138). С. 21–27. URL: http://vestnik.osu.ru/2012_2/4.pdf (дата обращения: 27.04.2019).
9. Баранов В. В. Конкурентный ресурс университетского комплекса как фактор саморазвития студента // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6953> (дата обращения: 27.04.2019).
10. Демченко С. Г., Юсупова Г. Р. Использование метода факторного анализа для выявления особенностей образа «идеального вуза» // Университетское управление: практика и анализ. 2009. № 1. С. 84–91. URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/758/759> (дата обращения: 27.04.2019).
11. Yusoff M., Mcleay F., Woodruffe-Burton H. Dimensions Driving Business Student Satisfaction in Higher Education // Quality Assurance in Education. 2015. Vol. 23, Issue 1. Pp. 86–104. DOI: 10.1108/QAE-08-2013-0035
12. Jehn K. A. A Multimethod Examination of the Benefits and Determinants of Intragroup Conflict // Administrative Science Quarterly. 1995. Vol. 40, No. 2. Pp. 256–282. DOI: 10.2307/2393638
13. Mulaik S.A. The Foundation of Factor Analysis. N.Y.: McGraw Hill, 1972. 452 p.
14. Давыдов А. А. Математическая социология: обзор зарубежного опыта // Социологические исследования. 2008. № 4. С. 105–111. URL: http://ecsocman.hse.ru/data/898/067/1217/016_davydov.pdf (дата обращения: 27.04.2019).
15. Бессокирная Г. П. Факторный анализ: традиции использования и новые возможности // Социология: 4М. 2000. № 12. С. 142–153. URL: <http://jour.isras.ru/index.php/soc4m/article/view/3943/3679> (дата обращения: 25.04.2019).
16. Мальцева А. В., Шилкина Н. Е., Махныткина О. В. Data mining в социологии: опыт и перспективы проведения исследований // Социологические исследования. 2016. № 3. С. 35–44. URL: <http://sosis.isras.ru/en/article/6098> (дата обращения: 25.04.2019).
17. Толстова Ю. Н., Воронина Н. Д. О необходимости расширения понятия социологического измерения // Социологические исследования. 2012. № 7. С. 67–77. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2012/11/12/1251376230/Tolstova.pdf> (дата обращения: 25.04.2019).
18. Орлов А. И. Теория измерений как часть методов анализа данных: размышления над переводом статьи П. Ф. Веллемана и Л. Уилкинсона // Социология: 4М. 2012. № 35. С. 155–174. URL: <http://jour.isras.ru/index.php/soc4m/article/view/3740/3501> (дата обращения: 25.04.2019).
19. Веллеман П. Ф., Уилкинсон Л. Типологии номинальных, ординальных, интервальных и относительных шкал вводят в заблуждение // Социология: 4М. 2011. № 33. С. 166–193. URL: <http://jour.isras.ru/index.php/soc4m/article/view/3725> (дата обращения: 25.04.2019).
20. Stevens S. S. On the Theory of Scales of Measurement // Science. 1946. Vol. 103, No. 2684. Pp. 677–680. URL: http://psychology.okstate.edu/faculty/jgrice/psyc3214/Stevens_FourScales_1946.pdf (дата обращения: 25.04.2019).
21. Tukey J. W. The Collected Works. Belmont, CA: Wadsworth, 1961. Vol. 3. Pp. 187–389. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4612-4380-9_31 (дата обращения: 25.04.2019).
22. Ильясов Ф. Н. Шкалы и специфика социологического измерения // Мониторинг общественного мнения. 2014. № 1 (119). С. 3–16. URL: https://wciom.ru/fileadmin/file/monitoring/2014/119/2014_119_1_Iliassov.pdf (дата обращения: 25.04.2019).



23. Ванисова И. В. Региональная система мониторинга качества образования в республике Мордовия // Интеграция образования. 2010. № 2. С. 19–25. URL: <http://edumag.mrsu.ru/content/pdf/10-2.pdf> (дата обращения: 28.06.2018).

24. Шуметов В. Г., Ляковская О. В. О применении количественных методов анализа в прикладных социологических исследованиях: проблемы и пути их решения // Среднерусский вестник общественных наук. 2014. № 2. С. 74–84. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21642753> (дата обращения: 25.04.2019).

25. Kriesberg L. Social Conflicts. N.Y.: Syracuse University Press, 1982. 180 p.

26. Lawley D. N., Maxwell A. E. Factor Analysis as a Statistical Method. 2nd ed. London: Butterworths, 1971. 117 p. URL: <https://trove.nla.gov.au/work/10480501?q&versionId=45448769> (дата обращения: 25.04.2019).

27. TenHouten W. D. Dimensional Structures of Human Societies: An Alternative Interpretation of Agorametrie-Type Survey Results // Sociology Mind. 2018. Vol. 8, No. 2. Pp. 154–167. DOI: 10.4236/sm.2018.82013

28. van Meter K. M. Studying Survey Interviewers: A Call for Research and an Overview // Bulletin de méthodologie sociologique. 2005. No. 88. Pp. 51–71. URL: <https://journals.openedition.org/bms/810> (дата обращения: 25.04.2019).

29. Пажес Ж.-П. Конфликты и общественное мнение. Новая попытка объединить социологов и математиков // Социологические исследования. 1991. № 7. С. 107–115. URL: <http://ecsocman.hse.ru/rubzh/msg/18797587.html> (дата обращения: 25.04.2019).

Поступила 14.11.2018; принята к публикации 20.02.2019; опубликована онлайн 28.06.2019.

Об авторах:

Гуляева Татьяна Ивановна, ректор ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет» (302019, Россия, г. Орел, ул. Генерала Родина, д. 69), доктор экономических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6046-0242>, rector@orelsau.ru

Коломейченко Алла Сергеевна, заведующий кафедрой информационных технологий и математики ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет» (302019, Россия, г. Орел, ул. Генерала Родина, д. 69), кандидат экономических наук, доцент, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7200-8819>, alla.kolomeychenko@mail.ru

Польшакова Наталья Викторовна, доцент кафедры информационных технологий и математики ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет» (302019, Россия, г. Орел, ул. Генерала Родина, д. 69), кандидат экономических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3057-063X>, polshakovanv@yandex.ru

Шуметов Вадим Георгиевич, профессор кафедры информационных технологий и математики ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет» (302019, Россия, г. Орел, ул. Генерала Родина, д. 69), доктор экономических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1131-2950>, shumetov@list.ru

Яковлев Александр Сергеевич, доцент кафедры информационных технологий и математики ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет» (302019, Россия, г. Орел, ул. Генерала Родина, д. 69), кандидат экономических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0057-5288>, as290186@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Гуляева Татьяна Ивановна – общее научное руководство; обеспечение ресурсной базой исследования; критический анализ текста.

Коломейченко Алла Сергеевна – курирование эксперимента; решение организационных и технических вопросов; сбор данных и доказательств; анализ литературных данных.

Польшакова Наталья Викторовна – сбор данных и доказательств; анализ литературных данных; финальная доработка текста.

Шуметов Вадим Георгиевич – научное руководство исследованием; формирование методологической основы исследования и концепции статьи; постановка цели и задач; теоретический анализ научных подходов; подготовка первоначального варианта текста; анализ литературных данных.

Яковлев Александр Сергеевич – разработка автоматизированной системы анкетирования; сбор данных и доказательств; проведение эксперимента; формализованный анализ данных.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Shamionov R.M. Criteria of Subjective Personal Well-Being: Socio-Cultural Determinancy. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Ser.: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya* = Saratov University Newsletter. Ser.: Acmeology of Education. Developmental Psychology. 2015; 4(3):213-218. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-213-218
2. Huang Z., Qiu R. G. A Quantitative and Model-Driven Approach to Assessing Higher Education. Quality in Higher Education. 2016; 22(1):78-95. (In Eng.) DOI: 10.1080/13538322.2016.1147215
3. Lodge J.M., Bonsanquet A. Evaluating Quality in Higher Education: Re-examining the Evidence. *Quality in Higher Education*. 2014; 20(1):3-23. (In Eng.) DOI: 10.1080/13538322.2013.849787
4. Fomina E.E. The Review of Software Used in Sociological Research. *Sotsiosfera* = Sociosphere. 2016; (2):99-102. Available at: <http://oaji.net/articles/2016/1834-1467117845.pdf> (accessed 27.04.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
5. Fomina E.E. Application of Factor Analysis for Processing the Survey Results. *Sotsiosfera* = Sociosphere. 2016; (3):122-127. Available at: <http://oaji.net/articles/2016/1834-1481805159.pdf> (accessed 27.04.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
6. Fomina E.E. Factor Analysis and Categorical Principal Component Analysis: Comparative Analysis and Practical Application for Processing of Questionnaire Survey Results. *Gumanitarnyy vestnik* = Humanitarian Bulletin. 2017; 10. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.18698/2306-8477-10-473
7. Fomina E.E., Zhiganov N.K. Methodology of Survey Results Processing with the Use of Multivariate and Parametric Statistics. *Vestnik Permskogo natsionalnogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Sotsialno-ekonomicheskie nauki* = Perm National Research Polytechnic University Bulletin. Socio-Economic Sciences. 2017; (1):106-115. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.15593/2224-9354/2017.1.9
8. Baranov V.V., Belonovskaya I.D., Chepasov V.I. [Factor Analysis as a Toolkit of Pedagogical Knowledge About the Self-Development of a Student at the University Complex]. *Vestnik OGU* = OGU Bulletin. 2012; (2):21-27. Available at: http://vestnik.osu.ru/2012_2/4.pdf (accessed 27.04.2019). (In Russ.)
9. Baranov V.V. Competitive Resource of a University Complex as Factor of the Student Self-Development]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education. 2012; (5). Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6953> (accessed 27.04.2019). (In Russ.)
10. Demchenko S.G., Yusupova G.R. The Use of Method of Component Analysis for Showing up the Peculiarities of Image of Ideal University. *Universitetskoye upravleniye: Praktika i analiz* = University Management: Practice and Analysis. 2009; (1):84-91. Available at: <https://www.umj.ru/jour/article/view/758/759> (accessed 27.04.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
11. Yusoff M., Mcleay F., Woodruffe-Burton H. Dimensions Driving Business Student Satisfaction in Higher Education. *Quality Assurance in Education*. 2015; 23(1):86-104. (In Eng.) DOI: 10.1108/QAE-08-2013-0035
12. Jehn K.A. A Multimethod Examination of the Benefits and Determinants of Intragroup Conflict. *Administrative Science Quarterly*. 1995; 40(2):256-282. (In Eng.) DOI: 10.2307/2393638
13. Mulaik S.A. The Foundation of Factor Analysis. NY: McGraw Hill; 1972. (In Eng.)
14. Davydov A.A. [Mathematical Sociology: A Review of Foreign Experience]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2008; (4):105-111. Available at: http://ecsocman.hse.ru/data/898/067/1217/016_davydov.pdf (accessed 27.04.2019). (In Russ.)
15. Bessokirnaya G.P. [Factor Analysis: Traditions of Use and New Opportunities] *Sotsiologiya: 4M* = Sociology: 4M. 2000; (12):142-153. Available at: <http://jour.isras.ru/index.php/soc4m/article/view/3943/3679> (accessed 25.04.2019). (In Russ.)
16. Maltseva A.V., Shilkina N.Ye., Makhnytkina O.V. Data Mining Sociology: Experience and Outlook for Research. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2016; (3):35-44. Available at: <http://socs.isras.ru/en/article/6098> (accessed 25.04.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
17. Tolstova Yu.N., Voronina N.D. [On the Need to Expand the Concept of a Sociological Dimension]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2012; (7):67-77. Available at: <http://ecsocman.hse.ru/data/2012/11/12/1251376230/Tolstova.pdf> (accessed 25.04.2019). (In Russ.)
18. Orlov A.I. [The Theory of Measurement as Part of Data Analysis Methods: Reflections on the Translation of an Article by P.F. Velleman and L. Wilkinson]. *Sotsiologiya: 4M* = Sociology: 4M. 2012; (35):155-174. Available at: <http://jour.isras.ru/index.php/soc4m/article/view/3740/3501> (accessed 25.04.2019). (In Russ.)
19. Velleman P.F., Wilkinson L. [Typologies of Nominal, Ordinal, Interval, and Relative Scales Are Misleading]. *Sotsiologiya: 4M* = Sociology: 4M. 2011; (33):166-193. Available at: <http://jour.isras.ru/index.php/soc4m/article/view/3725> (accessed 25.04.2019). (In Russ.)



20. Stevens S.S. On the Theory of Scales of Measurement. *Science*. 1946; 103(2684):677-680. Available at: http://psychology.okstate.edu/faculty/jgrice/psyc3214/Stevens_FourScales_1946.pdf (accessed 25.04.2019). (In Eng.)
21. Tukey J.W. The Collected Works. Belmont: Wadsworth; 1961. Vol. 3. P. 187-389. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4612-4380-9_31 (accessed 25.04.2019). (In Eng.)
22. Ilyasov F.N. Scales and Specific Sociological Measurement. *Monitoring obshchestvennogo mneniya* = Monitoring of Public Opinion. 2014; (1):3-16. Available at: https://wciom.ru/fileadmin/file/monitoring/2014/119/2014_119_1_Ilyasov.pdf (accessed 25.04.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
23. Vanisova I.V. [Regional System for Monitoring the Quality of Education in the Republic of Mordovia]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2010; (2):19-25. Available at: <http://edumag.mrsu.ru/content/pdf/10-2.pdf> (accessed 28.06.2018). (In Russ.)
24. Shumetov V. G., Lyaskovskaya O. V. Application of Quantitative Analysis Methods in Applied Social Research: Challenges and Solutions. *Srednerusskiy vestnik obshchestvennykh nauk* = Central Russian Bulletin of Social Sciences. 2014; (2):74-84. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21642753> (accessed 25.04.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
25. Kriesberg L. Social Conflicts. N.Y.: Syracuse University Press; 1982. (In Eng.)
26. Lawley D.N., Maxwell A.E. Factor Analysis as a Statistical Method. 2nd ed. London: Butterworths; 1971. Available at: <https://trove.nla.gov.au/work/10480501?q&versionId=45448769> (accessed 25.04.2019). (In Eng.)
27. TenHouten W.D. Dimensional Structures of Human Societies: An Alternative Interpretation of Agorametrie-Type Survey Results. *Sociology Mind*. 2018; 8(2):154-167. (In Eng.) DOI: 10.4236/sm.2018.82013
28. van Meter K.M. . Studying Survey Interviewers: A Call for Research and an Qverview. *A Bulletin de méthodologie sociologique*. 2005; (88):51-71. Available at: <https://journals.openedition.org/bms/810> (accessed 25.04.2019). (In Eng.)
29. Pazhes J.-P. [Conflicts and Public Opinion. New Attempt to Unite Sociologists and Mathematicians]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 1991; (7):107-115. Available at: <http://ecsocman.hse.ru/rubezh/msg/18797587.html> (accessed 25.04.2019). (In Russ.)

Submitted 14.11.2018; revised 20.02.2019; published online 28.06.2019.

About the authors:

Tatyana I. Gulyaeva, Rector of Orel State Agrarian University (69 General Rodin St., Orel 302019, Russia), Dr.Sci. (Economics), Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6046-0242>**, rector@orelsau.ru

Alla S. Kolomeychenko, Head of Chair of Information Technologies and Mathematics, Orel State Agrarian University (69 General Rodin St., Orel 302019, Russia), Ph.D. (Economics), Associate Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7200-8819>**, alla.kolomeychenko@mail.ru

Natalya V. Polshakova, Associate Professor of Chair of Information Technologies and Mathematics, Orel State Agrarian University (69 General Rodin St., Orel 302019, Russia), Ph.D. (Economics), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3057-063X>**, polshakovanv@yandex.ru

Vadim G. Shumetov, Professor of Chair of Information Technologies and Mathematics Orel State Agrarian University (69 General Rodin St., Orel 302019, Russia), Dr.Sci. (Economics), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1131-2950>**, shumetov@list.ru

Aleksandr S. Yakovlev, Associate Professor of Chair of Information Technologies and Mathematics, Orel State Agrarian University (69 General Rodin St., Orel 302019, Russia), Ph.D. (Economics), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0057-5288>**, as290186@yandex.ru

Contribution of the authors:

Tatyana I. Gulyaeva – general supervision; providing the resource base for research; text analysis.

Alla S. Kolomeychenko – supervising the experiment; solving organizational and technical issues; data collection and evidence; literary data analysis.

Natalya V. Polshakova – collection of data and evidence; analysis of literature data; final revision of the text.

Vadim G. Shumetov – scientific management of research; formation of the methodological basis of the research and the concept of the article; formulation of goals and objectives; theoretical analysis of scientific approaches; writing the draft; literary data analysis.

Aleksandr S. Yakovlev – development of the automated questionnaire system; collection of data and evidence; conducting an experiment; formalized data analysis.

All authors have read and approved the final manuscript.



Парадоксы неформального образования студенческой молодежи

Г. З. Ефимова*, Е. В. Зюбан, М. Н. Кичерова, Е. О. Муслимова

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,

г. Тюмень, Россия,

* g.z.efimova@utmn.ru

Введение. Актуальность исследования обусловлена тем, что система формального образования утрачивает способность оперативно реагировать на социально-культурные и технологические изменения в обществе. Цель статьи – описание изучения международного и отечественного опыта неформального образования, выявление практик неформального обучения студенческой молодежи, определение перспектив и парадоксов неформального образования.

Материалы и методы. Процесс неформального образования исследован на макросоциальном, мезосоциальном и микросоциальном уровнях. Методология авторского исследования включала два этапа. Первая часть проходила в формате теоретического исследования. Второй этап включал полевое исследование на основе комбинированной методики, сочетания количественных и качественных методов. Методы полевого исследования: фокус-группы ($N = 126$) и анкетный опрос ($N = 894$).

Результаты исследования. На примере зарубежных стран рассмотрены институциональные возможности, инструменты регулирования и механизмы признания неформального образования. Выявлены тренды распространения неформального образования студенческой молодежи в России, парадоксы, явные и латентные функции. Эмпирическое исследование показало, что абсолютное большинство студентов российских вузов не вовлечены в неформальные образовательные практики. Основным результатом неформального образования является получение в краткие сроки актуальных знаний и компетенций для повседневной жизни и профессиональной деятельности. Лишь треть трудоустроенных респондентов признают, что неформальное образование положительно отразилось на их трудоустройстве.

Обсуждение и заключение. Исследование позволяет углубить знания о процессах трансформации системы образования, определить возможные стратегии действий для сглаживания разрывов в квалификационном отставании молодых специалистов и преодоления барьеров на рынке труда. Результаты исследования могут использоваться для разработки теоретических концепций, проведения сравнительного анализа, а также в практической деятельности образовательных организаций. Перспектива дальнейшего изучения – выявление мнения работодателей относительно готовности признания квалификаций, сформированных в неформальном обучении.

Ключевые слова: формальное образование, неформальное образование, высшее образование, студент, образовательная система, молодежь, трудоустройство, работодатель

Финансирование: статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ «Неформальное образование как фактор развития человеческого капитала» (договор 19-011-00701).

Для цитирования: Парадоксы неформального образования студенческой молодежи / Г. З. Ефимова [и др.] // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 2. С. 303–321. DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.303-321

© Ефимова Г. З., Зюбан Е. В., Кичерова М. Н., Муслимова Е. О., 2019



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.



Paradoxes of Students' Non-formal Education

G. Z. Efimova*, E. V. Zyuban, M. N. Kicherova, E. O. Muslimova

Tyumen State University, Tyumen, Russia,

*g.z.efimova@utmn.ru

Introduction. The research topicality lies in the inference that formal education system loses its ability to respond quickly to socio-cultural and technological changes in society. The purpose of the article is to study the international and domestic experience of non-formal education, to identify the practices of non-formal education among students, and to examine the prospects and paradoxes of non-formal education.

Materials and Methods. The study encompassed such levels as macrosocial, mesosocial, and microsocial. The authors' methodology comprised two stages. The first part of the research was theoretical. The second part included in-depth interviews ($N = 126$) and questionnaire results processing ($N = 894$).

Results. The examples of foreign countries show institutional opportunities, regulation mechanisms, and means of recognition of non-formal education. The scale of distribution of non-formal education in the world is presented. The empirical research shows that the absolute majority of the Russian students are not involved in non-formal educational practices. The main objective of non-formal education is to obtain actual knowledge, living and vocational skills within a short time period. Only a third of respondents admit that non-formal education has had a positive effect on their employment.

Discussion and Conclusion. The study allows to deepen knowledge about the education system transformation, to identify possible strategies to remove young people's qualification gaps and retards and overcome barriers existing on the labor market. The study results can be used to develop theoretical concepts and conduct a comparative analysis, as well as in practical activities of educational organizations. The study will help identify the opinion of employers regarding their readiness to recognize qualifications earned through non-formal education.

Keywords: formal education, non-formal education, higher education, student, educational system, youth, employment, employer

Funding: The research was supported financially by Russian Foundation for Basic Research within the framework of the Project "Non-formal education as a factor in human capital development" (Project No. 19-011-00701).

For citation: Efimova G.Z., Zyuban E.V., Kicherova M.N., Muslimova E.O. Paradoxes of Students' Non-formal Education. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2019; 23(2):303-321. DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.303-321

Введение

Неформальное образование в виде интенсивных программ и тренингов, массовых открытых онлайн курсов позволяет сформировать практически значимые компетенции. Опыт наиболее успешных стран показывает, что именно неформальное образование во всех его проявлениях позволяет наращивать человеческий капитал, что способствует повышению производительности труда, генерации и освоению инноваций, развитию технологического предпринимательства.

В современной России наблюдаются диспропорции между охватом населения формальным образованием, с одной стороны, а с другой – низкой производительностью труда, недостатком высококвалифицированных кадров, способных работать в условиях нового технологического уклада.

Система формального образования «не успевает» за скоростью обновления технологий, социально-экономическими изменениями и новыми потребностями рынка труда. При этом широко развиваются практики неформального образования, которые компенсируют эту ситуацию и обеспечивают приобретение актуальных компетенций для всех социально-демографических групп населения.

Цель статьи заключается в представлении результатов изучения международного и отечественного опыта неформального образования, выявлении практик неформального обучения студенческой молодежи, а также в определении перспектив реализации и рассмотрении парадоксов неформального образования молодежи.

Данная цель обусловила постановку следующих задач.

1. Теоретически интерпретировать и провести анализ основных аспектов современной концептуализации понятия «неформальное образование», рассмотреть его специфику.

2. Провести вторичный анализ результатов научных исследований практик реализации неформального образования.

3. На основе эмпирического исследования проанализировать запросы, интересы и самостоятельную активность молодежи в рамках неформального образования, выявить виды актуальных практик неформального образования.

Основная гипотеза заключается в том, что в условиях перехода к цифровой экономике, или индустрии 4.0, альтернативные формы традиционного образования – неформальное и информальное (самообразование) образование – могут изменить «образовательный ландшафт» как в глобальном масштабе, так и на национальном уровне. Распространение и укрепление практик неформального образования способно трансформировать систему «передачи данных» и вытеснить из нее университет как транслятор знаний.

Формальное образование подразумевает обучение в специальных учреждениях: школах, колледжах, университетах. Неформальное образование – это любой вид организованной и систематической деятельности, которая может не совпадать с деятельностью школ, колледжей, университетов и не обязательно подтверждается дипломом или сертификатом. Самыми популярными видами неформального образования

в современном мире являются курсы, семинары, тренинги, мастер-классы, круглые столы, конференции, занятия с репетитором, видеоуроки на YouTube и видеолекции.

Обзор литературы

Неформальное образование различных социально-демографических групп населения сегодня приобретает новый статус [1]. Востребованность неформального образования как важнейшей составляющей образовательного пространства современного российского общества отражают основополагающие документы социально-экономической политики страны: Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года¹, национальная программа «Цифровая экономика», Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации², Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года³, Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года⁴. В настоящее время в большинстве европейских стран ведется разработка механизмов оценки и признания неформального обучения (ЕСК – Европейская система квалификаций⁵). Однако в России пока отсутствуют такие практики, хотя необходимость развития неформального образования и образования в течение всей жизни декларируется во многих стратегических документах.

Формулировка проблемы исследовательского проекта задает междисциплинарные рамки и предполагает обращение

¹ Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527 (дата обращения: 31.10.2018).

² Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации: утв. Указом Президента Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. № 642 [Электронный ресурс]. URL: <http://sntr-rf.ru/upload/iblock/c80> (дата обращения: 31.10.2018).

³ Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: <https://fadm.gov.ru/documents/download/348> (дата обращения: 31.10.2018).

⁴ Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095 (дата обращения: 31.10.2018).

⁵ Европейская система квалификаций [Электронный ресурс]. URL: <http://fedmet.org/files/Sector%20Skills%20Council/World%20Experience/EQF.pdf> (дата обращения: 31.10.2018).



к научной литературе из нескольких областей исследований, где тематизируются следующие понятия и категории: образование молодежи, неформальное образование, практики нострификации неформального образования.

Первый блок занимают исследования по изучению образования в целом и неформального образования как одного из его элементов. Зарубежные авторы отмечают, что в контексте глобальных изменений в образовании распространяются новые практики, связанные с неформальным обучением, требующие всестороннего и междисциплинарного изучения с позиций педагогики, социологии, антропологии, философии, политических и исторических наук [2]. При этом внедрение подобных практик и валидация компетенций, полученных в результате неформального образования, имеют ряд интересных особенностей. С одной стороны, в новые формы получения образования пока вовлечены в основном представители молодежи (М. Барбер, К. Донелли, С. Ризви [3]). С другой стороны, представители старшей возрастной категории также заинтересованы в получении новых навыков и принимают участие в образовательных мероприятиях различного типа, что доказывает необходимость популяризации неформального образования для людей старшего возраста (Ф. Вилльяр и М. Сельдран [4]). Как показывает опыт зарубежных исследователей, такие практики являются важной составляющей образования во всех научных направлениях: инженерии и точных науках [5], естественных науках [6], гуманитарном знании [7].

И. Аагар представляет обзор отдельных аспектов неформального образования и обучения, а также измерений и возможностей формальных, неформальных и информальных образовательных практик [2]. Х. Л. Эйнворс, С. И. Итэн в исследовании, посвященном связи формального, неформального

и информального обучения в сфере естественных и инженерных наук в Канаде и США, указывают на существенные различия между данными типами, но подчеркивают важность каждого из них⁶. Глубокий анализ признания неформального и информального образования в Европе приводит в своих работах М. Соуто Отеро. Исследования основаны на изучении концептуальных и методологических проблем, возникающих в процессе профессионального образования и обучения на рабочем месте [8]; в результате трудовой или иной миграции [9]; в ходе социально-экономических изменений и образовательной политики в странах Европейского союза [10].

Я. Петнушова, рассматривая важность обучения взрослых в рамках программы непрерывного образования в течение всей жизни (lifelong learning, LLL), подчеркивает, что в последние годы постоянно растет требование к учителям более интенсивно использовать неформальное и информальное обучение [11]. М. Рейм, А. Литтлджон и Б. Рьентис, говоря о перспективах социального вклада в потенциальное информальное обучение, делают акцент на повышении роли информального и онлайн обучения в профессиональном образовании [12]. Б. С. Черкавски подчеркивает, что с повышением роли социального ПО и продвинутых веб-технологий онлайн обучение предоставляет бесчисленные возможности для формального и информального образования. В отличие от формального образования с его иерархичностью (верх – низ), центральной фигурой инструктора/преподавателя и тщательным планированием, информальное обучение переводит акцент на студента, процесс в нем строится снизу – вверх, хотя при этом оно и неорганизовано [13].

Дж. Куинн исследует образование трудящейся молодежи с точки зрения стратегической политики. В основе его исследования лежит гипотеза о том,

⁶ Ainsworth H. L., Eaton S. E. Formal, Non-formal and Informal Learning in the Sciences [Электронный ресурс]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511414.pdf> (дата обращения: 15.06.2018).

что формальное образование сконцентрировано вокруг неолиберальной гуманитарной модели, что продуцирует соответствующие ценности и суждения и выносит социальное неравенство на первый план. В данной ситуации неформальное обучение также подвержено политическому влиянию [14].

Для современного общества актуальным является создание новых коммуникативных площадок для передачи знаний во всех сферах человеческой деятельности. В этих условиях неформальное образование является эффективным инструментом получения новых знаний и умений, профессионального опыта, которые делают их носителей «экономически продуктивными». И. К. Бирюкова отмечает высокую степень мотивации обучающихся, целенаправленность и осмысленность учебной деятельности, гибкость, необходимую для удовлетворения индивидуальных потребностей, относительно невысокую плату за обучение по сравнению с формальным образованием [15; 16]. О. В. Ройтблат говорит о том, что неформальное обучение может стать ответом на вызовы системных изменений современному образованию, одним из условий социального взаимодействия в процессе повышения квалификации⁷. Также, по ее мнению, неформальное образование может быть представлено разнообразными инновационными образовательными структурами и ресурсами, технологиями и формами⁸.

Несмотря на то, что неформальное образование в современных условиях предоставляет обширные предпосылки для саморазвития и мощный потенциал, аккумулированный в неформальных образовательных практиках, авторы отмечают, что в России и за рубежом

нет общей картины реализации неформального образования, согласованного с политикой непрерывного образования, «образования на протяжении жизни»⁹. (Н. Н. Букина [17], Х. Т. Загладина [18], В. В. Краснощеков [19], Т. В. Мухлаева [20], О. В. Павлова [21], А. С. Федосеенко [22]). При этом создание более эффективной системы обучения в течение всей жизни соответствует актуальным потребностям экономики, рынка труда [23]; позволяет сократить затраты на процессы обучения и квалификации [24; 25].

В целом число публикаций по проблематике неформального образования в контексте новых вызовов и проблем современной экономики быстро нарастает. Вместе с тем следует отметить, что, во-первых, они носят фрагментарный характер, отражают отдельные аспекты реализации неформального обучения. Во-вторых, недостаточно раскрыты институциональные возможности неформального обучения, его явные и латентные функции. В-третьих, важно учитывать социокультурные, правовые, экономические особенности неформального обучения в контексте образования молодежи.

В результате анализа зарубежного и российского опыта исследования неформального образования авторами разработан собственный подход к изучению распространения и эффективности неформального обучения молодежи, основанный на триадной исследовательской модели.

Материалы и методы

Методологический конструкт исследования построен по триадному принципу и включает три уровня исследования: макросоциальный (государ-

⁷ Ройтблат О. В. Методика включения неформального образования в систему повышения квалификации // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. С. 198–200.

⁸ Ройтблат О. В. Неформальное образование в рамках постоянных изменений современного мира // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. С. 22–25.

⁹ Там же.



ственная политика в области развития образования, социокультурные особенности социального пространства, социетальный уровень научно-технологического развития и др.), мезосоциальный (специфика институциональной среды, правила и нормы, особенности социально-группового взаимодействия и др.), микросоциальный (статусно-ролевые, мотивационные и личностные особенности).

Исследовательский подход с «переклещением масштабов» позволит продуктивно изучать процессы на нескольких уровнях социального взаимодействия: макропоказатели будут отражать глобальные тренды в развитии образования и человеческого капитала, мезофакторы будут признаками особых условий для стратегий и практик, реализующихся на микроуровне.

Методология авторского исследования включала два основных этапа. Первый этап осуществлялся в формате теоретического исследования, в ходе которого были проанализированы национальные системы формального и неформального образования европейских стран (на примере ЕС, Турции и Республики Корея). Также были определены модели, отражающие характер соотношения формального и неформального образования в этих странах, специфические черты неформальных образовательных практик, способы их развития и регулирования. Второй этап был проведен в виде полевого исследования, организованного на основе комбинированной методики – сочетания количественных и качественных методов. В качестве метода полевого исследования использовались фокус-группы и анкетный опрос. Обоснование выбора метода фокус-групп связано с тем, что именно «глубокое групповое интервью» позволяет осуществлять глубокий зондаж и получать уникальную информацию, более разнообразный массив ответов. Применение данного метода было обусловлено тем, что практики неформального образования весьма хаотичны, имеют разные направления, от-

личаются в возрастных, социальных, профессиональных группах. Поэтому были организованы серии фокус-групп в соответствии с учетом основных методологических требований его проведения: учет групповой динамики при сборе и обработке информации, интерпретация вербальных и невербальных реакций участников фокус-группы, рефлексивный анализ участников. Всего было проведено 10 фокус-групп, в которых приняли участие 126 чел. В качестве модераторов выступили участники исследовательского коллектива. Все фокус-группы проводились на основе гайда модератора, по единой программе. Гайд модератора включал 4 основных блока в соответствии с задачами исследования. Интервью продолжительностью 50–65 мин. сопровождалось аудиозаписью. Тексты были представлены в виде транскриптов и подвергнуты нарративному анализу. Полученные данные позволили расширить представление об изучаемом объекте, выдвинуть новые гипотезы относительно развития неформального образования.

Вторым методом сбора эмпирических данных являлся метод опроса, реализуемый через специально разработанную авторскую анкету, позволяющую выявить готовность студентов получать неформальное образование, их осведомленность о возможностях, рисках и ресурсах получения данного вида образования. Выборку составили 894 студента, обучающихся в российских учреждениях высшего образования.

После сбора основного массива данных социологического исследования проводилась статистическая обработка с помощью лицензионной версии компьютерной программы «SPSS 23».

Результаты исследования

Теоретическое исследование позволило выявить следующие особенности распространения неформального образования в мировой практике.

По отчету Европейского центра по развитию профессионального образования (European Centre for the Development

of Vocational Training, Cedefop)¹⁰ в европейских странах высоко развиты меры по сертификации и признанию неформального и информального образования, информационная поддержка и освещение преимуществ, возможностей и процедур признания подобных навыков, доступность консультативных услуг в данной сфере, соответствие национальных моделей сертификации европейским стандартам. Средне развиты координация между признанием и сертификацией неформального и информального образования и системой образовательных кредитов, а также доступность аудита навыков для безработного населения. Дальнейшего развития требует признание и оценка навыков работников во всех профессиональных секторах, как и повышение роли неформального и информального образования для неблагополучных слоев населения.

Возможными путями признания неформального и информального образования в образовательной сфере в Европе являются присуждение неформальной квалификации сертификата, образовательных кредитов, сертификата о прохождении специализированного тренинга, зачисление образовательных модулей.

В профессиональной среде основным инструментом остается аудит навыков. Он подразумевает применение комбинации или отдельных методов признания компетенций: портфолио, тестирование и экзаменирование, интервью, дебаты или диалог, наблюдение, симуляцию ситуаций, отчеты третьих лиц, декларативные методы.

К европейским странам, где на национальном уровне существуют механизмы координации признания неформального и информального образования, относятся Бельгия, Греция, Дания, Ирландия, Исландия, Испания, Италия, Латвия, Мальта, Нидерланды, Норвегия, Поль-

ша, Португалия, Румыния, Словакия, Турция, Франция, Швейцария, Швеция. В некоторых странах такие механизмы работают и на региональном уровне или в отдельных секторах (Швейцарии, Испании, Дании и Норвегии). Приоритетными целями развития признания неформального и информального образования для европейских стран являются снижение безработицы, укрепление профессиональной ориентации, распространение социальной инклюзии.

Страны с развитой системой признания навыков и компетенций ставят перед ней следующие первоочередные задачи: повышение объема дополнительных навыков у граждан, улучшение менеджмента навыков, доступных для получения на рабочем месте, интеграция граждан в трудовую среду, прогресс карьеры (карьерный рост).

Основными общеевропейскими инструментами регулирования неформального образования молодежи выступают следующие:

– система European Skills Passport/Europass – ресурс для создания и размещения портфолио навыков и компетенций, объединяющий 35 европейских стран (ЕС, страны Балканского полуострова, Норвегия, Турция), запущена в 2005 г.;

– Youthpass – общеевропейский инструмент признания неформального и информального обучения для молодежи; доступен при участии в проектах, финансируемых программой Erasmus+, является частью стратегии Европейской комиссии по развитию признания неформального образования;

– система европейского молодежного профессионального портфолио the Council of Europe Youth Work Portfolio является совместной инициативой Совета Европы, Европейской комиссии и Европейского молодежного форума, предназначена для молодых работников и лидеров, осуществляющих свою дея-

¹⁰ European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning – 2016 Update. Synthesis report [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory#Thematic> (дата обращения: 31.05.2018).



тельность как на региональном, так и на международном уровне;

– система образовательных значков/бейджей UNIQUE Learning Badges Совета Европы объединяет европейские партнерские организации из Литвы, Словении, Германии, Испании, Португалии, Великобритании и сочетает различные типы аудита и признания неформального образования; позволяет получать значки/бейджи за определенные навыки/компетенции.

Социологическое исследование проведено в октябре 2018 г. среди 894 обучающихся в учреждениях высшего образования (бакалавриат и магистратура). Анкетирование проведено в Тюмени (482 чел. из Тюменского государственного университета и Тюменского государственного медицинского университета), Волгограде (135 чел. из Волгоградского государственного технического университета и Волгоградского государственного университета), Екатеринбурге (68 чел. из Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина), Самаре (106 чел. из Самарского государственного национального исследовательского университета имени С. П. Королева), а также суммарно 103 чел. из Удмуртского государственного университета, Северного (Арктического) федерального университета, РГПУ им. А. И. Герцена, Казанского (Приволжского) федерального университета, Камчатского государственного университета им. В. Беринга, Московского государственного юридического университета им. О. Е. Кутафина.

Произведено взвешивание выборки по полу респондентов и курсам обучения. Распределение респондентов по форме обучения – очная (97 %), заочная (3 %), по полу – 24 % мужчин, 76 % женщин.

Респондентам был задан вопрос: «Ответьте из Вашего личного опыта. Приходилось ли Вам получать неформальное образование?». Абсолютное большинство респондентов (89 %) получали неформальное образование (курсы,

тренинги, семинары, занятия с репетитором, обучающие видеоролики на YouTube, занятия в воскресной школе). Как давно в последний раз студенты участвовали в семинарах (за пределами университета), тренингах, посещали мастер-класс или занимались на курсах? Ответы распределились следующим образом: на прошлой неделе – 19 %, в прошлом месяце – 12 %, 2–3 месяца назад – 12 %, 5–6 месяцев назад – 14 %, в прошлом году – 23 %, никогда не участвовали в повышении квалификации – 14 %, не ответили на вопрос – 6 %.

Самым ценным результатом участия в семинарах, тренингах, мастер-классах или занятиях на курсах респонденты назвали получение дополнительных знаний к уже имеющимся (27 %), приобретение актуальных знаний в короткие сроки (26 %), получение практических навыков (17 %), выработка навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности (16 %) и реализация своего творческого потенциала (9 %). Статистически значимых различий в ответах респондентов на данный вопрос не отмечено.

В неформальном образовании у более половины респондентов (60 %) онлайн обучение занимает менее 25 % времени, у каждого четвертого респондента (25 %) – до 50 % и лишь каждый седьмой респондент отметил, что доля онлайн образования составляет 15 %.

Опыт трудовой деятельности имеют 69 % респондентов, в том числе 21 % продолжают работать в настоящее время. Каждый третий респондент не имеет опыта трудовой деятельности. Испытуемым был задан вопрос: Учитывалось ли наличие неформального образования при трудоустройстве? Респонденты, имеющие опыт работы и трудоустроенные в настоящее время, – в каждом третьем случае (32 %) отмечали, что наличие неформального образования повлияло на их трудоустройство (варианты ответа «да» и «скорее да, чем нет») (табл. 1).



Таблица 1. Таблица сопряженности ответов респондентов на вопросы «Есть ли у Вас опыт трудовой деятельности» и «Учитывалось ли наличие неформального образования при трудоустройстве» (% к числу опрошенных)

Table 1. Cross-table of respondents' answering questions "Do you have any working experience?" and "Was your non-formal education considered during the employment?" (in percent to the number of respondents)

Вариант ответа на вопрос «Учитывалось ли наличие неформального образования при трудоустройстве?» / Response option "Was your non-formal education considered during the employment?"	Вариант ответа на вопрос «Есть ли у Вас опыт трудовой деятельности?» / Do you have any working experience?		
	Да, был такой опыт. В настоящее время не работаю / Yes, I do, currently not employed	Да, был такой опыт. Продолжаю работать в настоящее время / Yes, I do, currently employed	Нет, опыта трудовой деятельности не имею / No, I don't have any working experience
Да, учитывалось и положительно отразилось при трудоустройстве / Yes, it was considered and benefited me during the employment	10	14	0
Скорее да, чем нет / Rather yes, than no	15	18	0
Скорее нет, чем да / Rather no, than yes	20	19	0
Нет, наличие неформального образования не отразилось на трудоустройстве / No, non-formal education did not help in finding a job	54	49	0
Опыта трудовой деятельности не имею / I don't have any working experience	0	0	87
Затрудняюсь ответить / Find difficulty in replying	1	0	13
Итого / Total	100,0	100,0	100,0

Респондентам было предложено проанализировать несколько утверждений по пятибалльной шкале в диапазоне оценок от абсолютного несогласия (1 балл) до полного согласия (5 баллов): «Получение диплома об образовании важнее, чем реальные знания» (на 4 и 5 баллов переменную оценили лишь 16 % респондентов); «Бывают обстоятельства, когда необходимо срочно получить знания – тогда на помощь приходит неформальное обучение» (73 %); «Возможности обучения через интернет позволяют получить знания, которые невозможно получить в образовательных учреждениях» (40 %); «Проблема образования нашего времени – отсутствие подготовки к практическим навыкам» (63 %); «Посещать курсы по интересующим предметам полезнее, чем обучаться

в университете» (32 %); «Иногда просмотр обучающего ролика на YouTube полезнее, чем прослушивание лекции преподавателя в университете» (53 %) (табл. 2).

Не отмечено статистически значимой корреляционной связи данного блока переменных с полом респондента.

Успеваемость респондентов в университете взаимосвязана с успеваемостью в школьные годы (табл. 3). Школьные отличники в половине случаев учатся в университете на «хорошо» и «отлично» (52 %) и каждый третий (34 %) продолжает учиться исключительно на «пятерки». Респонденты, получавшие в школе удовлетворительные оценки, в половине случаев не изменили эту стратегию в университете (41 % – на «хорошо» и «удовлетворительно» и 17 % на «удовлетворительно»).



Т а б л и ц а 2. Корреляционная таблица

T a b l e 2. Correlation table

Вариант ответа / Response option	1	2	3	4	5	6
1	1	,000	,084*	,033	,050	,051
2	,000	1	,287**	,177**	,151**	,222**
3	,084*	,287**	1	,236**	,375**	,379**
4	,033	,177**	,236**	1	,358**	,270**
5	,050	,151**	,375**	,358**	1	,522**
6	,051	,222**	,379**	,270**	,522**	1

Примечания: 1 – Получение диплома об образовании важнее, чем реальные знания.

2 – Бывают обстоятельства, когда необходимо срочно получить знания, тогда на помощь приходит неформальное обучение.

3 – Возможности обучения через интернет позволяют получить знания, которые невозможно получить в образовательных учреждениях.

4 – Проблема образования нашего времени – отсутствие подготовки к практическим навыкам.

5 – Посещать курсы по интересующим предметам полезнее, чем обучаться в университете.

6 – Иногда просмотр обучающего ролика на Youtube полезнее, чем прослушивание лекции преподавателя в университете.

* – корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон.).

** – корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон.).

Notes: 1 – Obtaining a diploma is more important than real knowledge.

2 – Sometimes it is important to obtain knowledge in a quick manner – in this case, non-formal learning is useful.

3 – Online learning gives knowledge that is impossible to get in the university/college.

4 – The problem of the actual educational system is in the lack of practical skills.

5 – Attending courses within interesting disciplines is more useful than learning in the university.

6 – Sometimes educational videos on Youtube are more useful than lectures at the university.

* – the correlation is significant on the level 0,05 (bilateral).

** – the correlation is significant on the level 0,01 (bilateral).

Т а б л и ц а 3. Таблица сопряженности ответов респондентов на вопросы: «Ваша успеваемость в школе» и «Ваша успеваемость в университете» (в % к числу опрошенных)

T a b l e 3. Cross-table of respondents' answering questions "What was your academic performance at secondary school?" and "What is your academic performance at university?" (in % to the number of respondents)

Вариант ответа / Response option	Успеваемость в школе / School academic performance			
	Исключительно на «пятерки» / Only highest marks	Преимущественно «хорошо» и «отлично» / Mainly highest marks	Всех оценок поровну («отлично», «хорошо», «удовлетворительно») / Highest, good and satisfactory marks in equal proportion	Учусь преимущественно на «тройки» / Mainly satisfactory marks
1	2	3	4	5
Успеваемость в университете / University academic performance:	34,1	10,7	4,7	11,8
Исключительно на «пятерки» / Only highest marks				
Преимущественно «хорошо» и «отлично» / Mainly highest marks	51,5	60,1	45,7	29,4

1	2	3	4	5
Всех оценок поровну («отлично», «хорошо», «удовлетворительно») / Highest, good and satisfactory marks in equal proportion	9,6	25,5	45,0	41,2
Учусь преимущественно на «тройки» / Mainly satisfactory marks	4,8	3,7	4,7	17,6
Итого / In total	100	100	100	100

Серия фокусированных интервью (фокус-группы) проводилась среди студенческой молодежи г. Тюмени. Всего было проведено 10 фокус-групп. Для вовлечения всех участников в дискуссию и обсуждение проблем неформального образования в каждой фокус-группе участвовало от 10 до 12 респондентов, подобранных с учетом принципа гомогенности.

Всего в групповых интервью приняли участие 126 чел. в возрасте 18–27 лет. Первая и вторая фокус-группы были проведены со студентами Тюменского государственного университета. Третья и четвертая фокус-группы были организованы среди работающей молодежи, обучающейся на заочном отделении по направлениям «Экономика» и «Менеджмент» Тюменского государственного университета. Пятая и шестая фокус-группы состояли из студентов Тюменского индустриального университета, который позиционируется как опорный региональный вуз, нацеленный на подготовку кадров для региональной экономики.

В ходе фокусированного интервью были поставлены задачи – выявить самые распространенные практики неформального образования студенческой молодежи, преимущества и ограничения такого образования, определить социальные факторы, влияющие на распространение неформального образования, мотивацию, оценку эффективности, влияние на трудоустройство и профессиональную деятельность.

Для проведения фокус-групп был подготовлен гайд модератора, который

включал шесть блоков вопросов в соответствии с задачами эмпирического исследования, организованы специальные условия в помещениях для проведения групповой дискуссии. В качестве модераторов, ведущих групповое интервью, выступили участники исследовательского коллектива. При проведении каждой фокус-группы присутствовали модератор и ассистент, что обеспечило высокий уровень коммуникативности, необходимый темп обсуждения и свободу высказываний. Продолжительность интервью составила 45–60 мин., анализ транскриптов интервью и интерпретация результатов проводилась с опорой на качественную методологию исследования.

На первый вопрос о том, приходилось ли Вам лично сталкиваться с неформальным образованием, какие виды и формы неформального образования предпочитаете лично Вы, все участники ответили, что имели опыт такой практики, и среди самых популярных назвали просмотр коротких видеоуроков, посещение семинаров и тренингов, занятия с репетитором. Рассказывая о своем личном опыте, две трети респондентов отметили, что используют такие практики регулярно, каждую неделю, треть опрошенных респондентов обращаются к таким занятиям примерно раз в месяц. Самым ценным в этих занятиях молодые люди считают получение необходимых знаний и полезных навыков, экономию времени, удобство обучения, доступность, новые знакомства с единомышленниками и полезные связи (социальный капитал).



Абсолютное большинство участников фокус-групп отметили, что неформальное образование пользуется большей свободой в отношении содержания, методов и форм обучения, является более гибким и отличается нетрадиционным подходом к организации учебно-познавательной деятельности. Респонденты отметили использование игровых методов, доступную форму подачи материала (*«мне всегда с трудом давалась математика, но я нашел такие видеоуроки, где очень понятно и доступно объясняют трудные вещи, теперь смотрю каждую неделю, подтянул свою математику»*).

Среди значимых характеристик неформального обучения участники групповых интервью отметили стимулирование самообразования и саморазвития (*«я ведь сам выбираю то, что мне интересно и сам пытаюсь научиться»*), *«никто не заставляет, нужно самому себя организовать»*), несколько человек подчеркнули, что такое обучение позволяет экономить время (*«все самое главное можно узнать быстро, за короткое время, никакой “воды”»*). Анализ ответов респондентов позволяет сделать вывод о том, что неформальное образование отличается высокой эффективностью, обусловленной высокой мотивированностью обучающихся.

Обсуждая в ходе группового интервью преимущества и ограничения неформального образования, среди привлекательных характеристик молодые люди назвали следующие: возможность получить актуальные необходимые компетенции, обучение в удобное время, отсутствие жесткого контроля, краткосрочность и разнообразие форм обучения. Среди негативных аспектов и ограничений такого обучения студенты назвали отсутствие государственных сертификатов, в связи с чем такое образование не всегда признается работодателями. Почти четверть опрошенных респондентов указали на отсутствие глубинных знаний, не всегда есть уверенность в том, чему обучают на краткосрочных курсах, бывают случаи мошенничества.

Результаты исследования показали, что в современном обществе проявляются многочисленные противоречия при оценке формального и неформального образования. Так, примерно половина респондентов высказала точку зрения, что получение диплома об образовании важнее, чем реальные знания. Диплом о высшем образовании дает статус «социальной нормальности», однако на рынке труда нужны специалисты, которые реально могут работать, и сегодня реальные знания становятся важнее, чем формальные дипломы и сертификаты. Вот некоторые ответы, которые иллюстрируют такую позицию: *«работодатели смотрят на то, что мы умеем делать реально, когда я был на собеседовании, меня просто попросили выполнить несколько заданий, а мой диплом их не интересует»*.

Весьма противоречивыми оказались отзывы о качестве неформального образования. Примерно четверть респондентов отметили, что иногда просмотр обучающего ролика на YouTube полезнее, чем прослушивание лекции преподавателя в университете (*«если надо срочно получить необходимые знания, то именно неформальное обучение позволяет это сделать»*), *«...целый семестр в университете это проходили, а выучил потом язык программирования по видеоурокам, за пару месяцев»*). При этом больше половины респондентов высказали мнение, что ничего не заменит живое общение с преподавателем, возможность лично задать вопрос, узнать мнение и обсудить. Особенности коммуникации связаны не только с опытом преподавателя, но и с его личностью. Несколько человек отметили, что мотивация преподавателя, его увлеченность своим предметом позволяет повысить мотивацию студентов, способствует усвоению материала. По мнению респондентов, мастер-классы, семинары, тренинги и другие формы неформальных занятий проводят, как правило, именно увлеченные, заинтересованные люди, что способствует привлекательности таких курсов и продуктивности неформального обучения.



По результатам анализа было определено, что студенческая молодежь имеет очень низкую степень осведомленности о возможностях современного онлайн обучения. Большинство студентов только слышали о платформах Coursera, MIT open coursera, Eduardo, Uniweb, Интуит, Универсариум, где представлены видеолекции от ведущих преподавателей из лучших университетов и учебных заведений, однако сами не использовали такие курсы для своего обучения.

Спектр мнений респондентов позволил выявить также ряд противоречий, которые связаны с мотивацией и личностными установками. Так, в качестве целей неформального обучения молодые люди называли в первую очередь получение новых знаний и навыков для будущей работы, затем расширение кругозора, реализацию собственных проектов и творческого потенциала. В основе мотивации у большинства молодых людей оказалось стремление к получению профессиональных компетенций, успешности в будущей работе и конкурентоспособности. Среди работающей молодежи преобладающими целями неформального обучения были названы необходимость соответствовать требованиям рабочего места, желание поменять работу, профессиональный рост и развитие.

Важно отметить, что работающая молодежь рассматривает неформальное обучение как способ саморазвития и дополнения к получаемому образованию.

Обсуждение и заключение

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что неформальное образование становится распространенной практикой в современном обществе. При этом можно выделить некоторые парадоксы в его развитии, которые проявляются на общесоциальном, мезосоциальном и микросоциальном уровнях.

В большинстве европейских стран имеется процедура признания работодателями компетенций, полученных в рамках неформального обучения (но-

стрификация), разработаны национальные стандарты и модели неформального образования. Общеввропейскими инструментами регулирования неформального образования молодежи являются система European Skills Passport/Europass, Youthpass, система европейского молодежного профессионального портфолио the Council of Europe Youth Work Portfolio, система образовательных значков/бейджей UNIQUE Learning Badges Совета Европы. В России подобные инструменты в настоящее время практически отсутствуют.

Авторское исследование показало, что:

1. Абсолютное большинство студентов российских вузов имеют опыт неформального обучения (89 %).

2. Приоритетный результат участия в практике неформального образования: получение дополнительных знаний, актуальных компетенций в короткие сроки, выработка навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

3. Среди трудоустроенных в настоящее время респондентов каждый третий отметил, что неформальное образование положительно повлияло на их трудоустройство.

Преимущество неформального обучения заключается в свободе выбора, методов и форм, отличается нетрадиционным подходом к организации учебно-познавательной деятельности

Проведенное эмпирическое исследование имеет ряд ограничений, не дает оценки масштабов развития практик неформального образования, не отражает специфики профессиональных и социально-демографических групп. В фокусе нашего внимания была исключительно студенческая молодежь, однако на примере этой социально-демографической группы данное исследование позволило выявить основные тенденции развития практик неформального образования, сформулировать парадоксы и определить векторы для дальнейшего его изучения.

1. Среди основных парадоксов неформального образования, которые проявляются на социетальном уровне,



можно выделить следующее: современная система образования находится на этапе кардинальных изменений. Чтобы в полной мере отвечать запросам общества и работодателей, образовательные организации пересматривают подход к своей деятельности. Неформальное образование начинает выполнять в обществе новые функции как явные, так и латентные.

Первый парадокс заключается в том, что несмотря на мощный потенциал неформального образования в России он практически не используется (как показали результаты теоретического анализа и эмпирического исследования неформальных образовательных практик одной социально-демографической группы, студенческой молодежи). Изучение, внедрение и распространение лучших практик реализации неформального образования для всех категорий населения, интеграции механизмов нострификации, модели признания компетенций, полученных в неформальном образовании могут способствовать увеличению скорости освоения новых технологий, восприимчивости инноваций и социальных изменений в обществе.

Второй парадокс неформального образования связан с развитием человеческого капитала. Он заключается в том, что для России в условиях догоняющей модернизации постоянно возрастает потребность в приращении человеческого капитала. При высоких формальных показателях охвата населения высшим образованием наблюдается квалификационное отставание, несоответствие требованиям рынка труда. Неформальное образование может стать драйвером развития и обеспечить быстрое освоение востребованных компетенций, в том числе взрослым населением. Однако такие формы обучения населения и практики признания компетенций, нострификации практически отсутствуют и лишь отдельные компании в России заявили о своей готовности оценивать персонал по фактическим навыкам. Опыт зарубежных стран показывает, что государственная политика в области образования являет-

ся важной составляющей развития человеческого капитала. Страны-лидеры по индексу человеческого развития входят в группу стран с развитыми практиками неформального образования. Практики признания неформального образования позволяют европейской молодежи сертифицировать полученные знания и навыки, расширять образовательные горизонты, а также повышают активность молодежи в волонтерской деятельности, лидерских проектах и университетской мобильности.

Институциональные возможности неформального образования весьма противоречивы: с одной стороны, выступает как замещающий институт (компенсирует инертность формального образования), с другой стороны, обладает потенциалом института опережающего развития (обеспечивает развитие человеческого капитала через освоение новейших компетенций, связанных с технологическим развитием и цифровизацией).

2. Парадокс неформального образования, который проявляется на мезосоциальном уровне (третий парадокс), связан с тем, что работодатели оценивают соискателей по фактическим прикладным компетенциям, однако практики нострификации (признания и сертификации компетенций) в России не развиваются.

3. Парадокс неформального образования, который проявляется на микросоциальном уровне (четвертый парадокс), отражает противоречия личностных установок, стратегий поведения индивидов, связан с тем, что студенческая молодежь осознает важность неформального образования и перспективы, которые оно предоставляет для дальнейшего трудоустройства, но недостаточно мотивирована к поиску и практическому использованию ресурсов для получения необходимых для нее компетенций.

Результаты проведенного исследования позволяют углубить имеющиеся знания о процессах трансформации системы образования, определить возможные стратегии действий для сгла-

живания разрывов в квалификационном отставании молодых специалистов и преодолении барьеров на рынке труда.

Изучение практик неформального образования молодежи позволяет по-новому посмотреть на трансформационные риски системы образования, определить пути для интеграции формального и неформального обучения, построение модели обучения в течении всей жизни. Социальные последствия могут проявиться в том, что инерционность устройства системы формального образования и ее агентов может привести к тому, что начнут развиваться новые рынки образовательных услуг, ключевыми игроками которых станут корпоративные университеты и организаторы практичных интенсивных программ.

Выявление ресурсного потенциала неформальных образовательных практик для молодежи, а впоследствии и других социально-демографических групп, реализация проектов, направленных на поддержку и распространение передовых практик неформального обучения могут способствовать социально-экономическому развитию.

Социальные последствия неформального образования реализуются на микро-, мезо- и макроуровне. Микроуровень: влияние на профориентационный выбор; мотивация к получению образования; формирование индивидуальной образовательной траектории (выбор дисциплин и преподавателей); свободный выбор курсов ведущих вузов (России или мира) на открытых образовательных платформах. Мезоуровень: повышение требований работодателей к стандартам качества профессионального образо-

вания и формирования компетенций выпускников. Макроуровень: трансформация профессионального образования, переход на онлайн образование при подготовке специалиста.

В условиях модернизации образовательной системы возникают новые социальные практики в рамках социального института образования и в смежных с ним (семья, экономика, культура и др.). Последующее рассмотрение данной тематики может быть связано с изучением роли и степени распространения неформального образования в различных социальных группах (подростки и молодежь, зрелый возраст, пожилые люди); а также с формированием новой модели образовательной культуры «молодежь / взрослый» – «пенсионер» (направленной на передачу знаний от представителей молодого поколения, более компетентных в определенной сфере, – к пожилым, не имеющим необходимой квалификации в изучаемой сфере). Последующее использование результатов научной работы может быть связано с изучением мнения работодателей относительно необходимости неформального образования и готовности признавать квалификации, сформированные в рамках неформального обучения; использованием практик неформального образования при подготовке специалистов по работе с пожилыми.

Результаты данного исследования могут быть полезны для специалистов, занимающихся вопросами разработки стратегии действий в мировом образовательном пространстве, построения экспертных сетей в сфере неформального образования, а также для специалистов в области управления человеческими ресурсами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Иванова И. В. Неформальное образование – инвестиции в человеческий капитал // Вестник Томского государственного университета. 2015. № 390. С. 179–184. DOI: 10.17223/15617793/390/30
2. Agar I. F. From Formal to Non-formal: Education, Learning and Knowledge // Andragoška spoznanja. 2014. Vol. 20, No. 3. Pp. 117–118. DOI: 10.4312/as.20.3.117-118
3. Барбер М., Донелли К., Ризви С. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция // Вопросы образования. 2013. № 3. С. 152–236. URL: https://vo.hse.ru/data/2014/08/04/1314334660/2013-3_Barber%20et%20al.pdf (дата обращения: 26.04.2019).



4. Villar F., Celdrán M. Learning in Later Life: Participation in Formal, Non-Formal and Informal Activities in a Nationally Representative Spanish Sample // *European Journal of Ageing*. 2013. Vol. 10, Issue 2. Pp. 135–144. DOI: 10.1007/s10433-012-0257-1
5. Ainsworth H. L., Eaton S. E. Formal, Non-formal and Informal Learning in the Sciences. Canada, 2010. 48 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511414.pdf> (дата обращения: 15.06.2018).
6. Eight-Legged Encounters-Arachnids, Volunteers, and Art help to Bridge the Gap between Informal and Formal Science Learning / E. A. Hebets [et al.] [Электронный ресурс] // *Insects*. 2018. Vol. 9, Issue 1. DOI: 10.3390/insects9010027
7. Formal and Informal Learning and First-Year Psychology Students' Development of Scientific Thinking: A Two-Wave Panel Study / D. Soyylmaz [et al.] // *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. P. 133. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00133
8. Souto-Otero M. Validation of Non-Formal and Informal Learning in Europe: Research, Policies, Legitimacy and Survival // *Education Policy: Mapping the Landscape and Scope*. 2017. Pp. 511–535.
9. Souto-Otero M., Enders J. International Students' and Employers' Use of Rankings: A Cross-National Analysis // *Studies in Higher Education*. 2017. Vol. 42, Issue 4. Pp. 783–810. DOI: 10.1080/03075079.2015.1074672
10. Souto-Otero M. Evaluating European Education Policy-Making. Privatization, Networks and the European Commission [Электронный ресурс]. DOI: 10.1007/978-1-137-28798-4
11. Petnuchova J. Non-formal and Informal Education: Where Does it Go in the Slovak Republic? // *US-China Education Review*. 2012. Vol. 6. Pp. 614–625. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535481.pdf> (дата обращения: 15.06.2018).
12. Rehm M., Littlejohn A., Rienties B. Does a Formal Wiki Event Contribute to the Formation of a Network of Practice? A Social Capital Perspective on the Potential for Informal Learning // *Interactive Learning Environments*. 2018. Vol. 26, Issue 3. Pp. 308–319. DOI: 10.1080/10494820.2017.1324495
13. Czerkawski B. C. Blending Formal and Informal Learning Networks for Online Learning // *International Review of Research in Open and Distributed Learning* [Электронный ресурс]. 2016. Vol. 17, No. 3. DOI: 10.19173/irrodl.v17i3.2344
14. Quinn J. Respecting Young People's Informal Learning: Circumventing Strategic Policy Evasions // *Policy Futures in Education*. 2018. Vol. 16, Issue 2. Pp. 144–155. DOI: 10.1177/1478210317736223
15. Бирюкова И. К. Неформальное образование: понятие и сущность // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2012. № 10 (74). С. 18–20. URL: <http://izvestia.vspu.ru/files/publics/74/18-20.pdf> (дата обращения: 15.06.2018).
16. Бирюкова И. К. Системный подход как методологическая основа анализа неформального образования // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2014. № 1 (86). С. 12–16. URL: <http://izvestia.vspu.ru/files/publics/86/12-16.pdf> (дата обращения: 15.06.2018).
17. Букина Н. Н. Развитие государственной системы неформального образования взрослых в России // *Человек и образование*. 2010. № 1. С. 56–61. URL: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2010-1_p056-061.pdf (дата обращения: 15.06.2018).
18. Загладина Х. Т. Неформальное образование как важнейший фактор социализации детей и подростков в современной России [Электронный ресурс] // *Образовательная политика*. 2014. № 2 (64). С. 101–114. URL: <http://edupolicy.ru/ru/archives/2-64-2014> (дата обращения: 15.06.2018).
19. Краснощеков В. В. Проблемы сопряжения программ формального и неформального образования при реализации международных студенческих проектов [Электронный ресурс] // *Современные проблемы науки и образования*. 2016. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24373> (дата обращения: 06.11.2018).
20. Мухлаева Т. В. Международный опыт неформального образования взрослых // *Человек и образование*. 2010. № 4. С. 158–162. URL: http://www.obrazovanie21.narod.ru/Files/2010-4_p158-162.pdf (дата обращения: 06.11.2018).
21. Павлова О. В. Информальное образование как социокультурная потребность взрослых // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Педагогика*. 2013. Т. 3, вып. 1. С. 78–87. URL: <http://lengu.ru/izdaniya-lgu-im-aspushkina/vestnik-lgu-imeni-a-s-pushkina/arhivnye-vypuski> (дата обращения: 06.11.2018).
22. Федосенко А. С. Неформальное образование как концепция в современной педагогике // *Управление образованием*. 2012. Вып. 1. С. 65–68. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/uxz90inwsy/direct/71724372> (дата обращения: 06.11.2018).

23. Эдерер П., Шуллер В., Виллмс С. Ранжирование систем высшего образования: граждане и общество в эру знаний // Вопросы образования. 2009. № 3. С. 169–202. URL: <https://vo.hse.ru/2009-3/26547441.html> (дата обращения: 06.11.2018).

24. Dhirathiti N. S., Pichitpatja P. Characteristics and Differences of Lifelong Learning Policy Implementation for the Elderly in Thailand // Educational Research for Policy and Practice. 2018. Vol. 17, Issue 1. Pp. 53–68. DOI: 10.1007/s10671-017-9219-x

25. He T., Zhu C., Questier F. Predicting Digital Informal Learning: An Empirical Study Among Chinese University Students. *Asia Pacific Education Review*. 2018. Vol. 19, No. 1. Pp. 79–90. DOI: 10.1007/s12564-018-9517-x

Поступила 26.11.2018; принята к публикации 28.12.2018; опубликована онлайн 28.06.2019.

Об авторах:

Ефимова Галина Зиновьевна, доцент кафедры общей и экономической социологии ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 6), кандидат социологических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4826-2259>, **Scopus ID:** 57195971011, **Researcher ID:** N-8362-2016, g.z.efimova@utmn.ru

Зюбан Евгений Викторович, доцент кафедры экономической безопасности, учета, анализа и аудита ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 6), кандидат экономических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8310-6721>, e.v.zyuban@utmn.ru

Кичерова Марина Николаевна, доцент кафедры общей и экономической социологии ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 6), кандидат социологических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5829-7570>, **Researcher ID:** Q-3629-2019, m.n.kicherova@utmn.ru

Муслимова Екатерина Олеговна, ассистент кафедры новой истории и мировой политики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 6), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3866-450X>, **Researcher ID:** O-4133-2019, e.o.zudova@utmn.ru

Благодарности: авторы выражают благодарность студентам российских университетов за участие в социологическом исследовании, а также рецензентам журнала «Интеграция образования».

Заявленный вклад авторов:

Ефимова Галина Зиновьевна – разработка концепции и программы социологического исследования; проведение фокус-групп; обработка статистических данных в программе SPSS; проведение критического анализа и формулирование выводов; визуализация данных в тексте.

Зюбан Евгений Викторович – разработка концепции и программы социологического исследования; проведение фокус-групп; сбор статистических данных; подготовка текста; проведение критического анализа и формулирование выводов.

Кичерова Марина Николаевна – научное руководство; разработка концепции и программы социологического исследования; проведение фокус-групп; обработка статистических данных; проведение критического анализа и формулирование выводов.

Муслимова Екатерина Олеговна – разработка концепции; поиск и анализ аналитических материалов в отечественных и зарубежных источниках; подготовка текста статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Ivanova I.V. Non-Formal Education as Investment in Human Capital. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* = Tomsk State University Bulletin. 2015; (390):179-184. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: 10.17223/15617793/390/30

2. Aagar I.F. From Formal to Non-formal: Education, Learning and Knowledge. *Andragoška spoznanja*. 2014; 20(3):117-118. (In Eng.) DOI: 10.4312/as.20.3.117-118



3. Barber M., Donnelly K., Rizvi S. An Avalanche is Coming. Higher Education and the Revolution Ahead. *Voprosy obrazovaniya* = Educational Studies. 2013; (3):152-236. Available at: https://vo.hse.ru/data/2014/08/04/1314334660/2013-3_Barber%20et%20al.pdf (accessed 26.04.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
4. Villar F., Celdrán M. Learning in Later Life: Participation in Formal, Non-Formal and Informal Activities in a Nationally Representative Spanish Sample. *European Journal of Ageing*. 2013; 10(2):135-144. (In Eng.) DOI: 10.1007/s10433-012-0257-1
5. Ainsworth H.L., Eaton S.E. Formal, Non-formal and Informal Learning in the Sciences. Canada; 2010. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511414.pdf> (accessed 15.06.2018). (In Eng.)
6. Hebets E.A., Welch-Lazoritz M., Tisdale P., Wonch Hill T. Eight-Legged Encounters-Arachnids, Volunteers, and Art help to Bridge the Gap between Informal and Formal Science Learning [Electronic resource]. *Insects*. 2018; 9(1). (In Eng.) DOI: 10.3390/insects9010027
7. Soyylmaz D., Griffin L.M., Martin M.H., Kucharský S., Psycheva E.D., Vaupotič N., Edelsbrunner P.A. Formal and Informal Learning and First-Year Psychology Students' Development of Scientific Thinking: A Two-Wave Panel Study. *Frontiers in Psychology*. 2017; 8:133. (In Eng.) DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00133
8. Souto-Otero M. Validation of Non-Formal and Informal Learning in Europe: Research, Policies, Legitimacy and Survival. *Education Policy: Mapping the Landscape and Scope*. 2017. p. 511-535. (In Eng.)
9. Souto-Otero M., Enders J. International Students' and Employers' Use of Rankings: A Cross-National Analysis. *Studies in Higher Education*. 2017; 42(4):783-810. (In Eng.) DOI: 10.1080/03075079.2015.1074672
10. Souto-Otero M. Evaluating European Education Policy-Making. Privatization, Networks and the European Commission [Electronic resource]. (In Eng.) DOI: 10.1007/978-1-137-28798-4
11. Petnuchova J. Non-formal and Informal Education: Where Does it Go in the Slovak Republic? *US-China Education Review*. 2012; 6:614-625. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535481.pdf> (accessed 15.06.2018). (In Eng.)
12. Rehm M., Littlejohn A., Rienties B. Does a Formal Wiki Event Contribute to the Formation of a Network of Practice? A Social Capital Perspective on the Potential for Informal Learning. *Interactive Learning Environments*. 2018; 26(3):308-319. (In Eng.) DOI: 10.1080/10494820.2017.1324495
13. Czerkawski B.C. Blending Formal and Informal Learning Networks for Online Learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2016; 17(3). (In Eng.) DOI: 10.19173/irrodl.v17i3.2344
14. Quinn J. Respecting Young People's Informal Learning: Circumventing Strategic Policy Evasions. *Policy Futures in Education*. 2018; 16(2):144-155. (In Eng.) DOI: 10.1177/1478210317736223
15. Biryukova I.K. Informal Education: Notion and Essence. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Volgograd State Pedagogical University Newsletter. 2012; (10):18-20. Available at: <http://izvestia.vspu.ru/files/publics/74/18-20.pdf> (accessed 15.06.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
16. Biryukova I.K. Systemic Approach as a Methodological Basis for Informal Education Analysis. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Volgograd State Pedagogical University Newsletter. 2014; (1):12-16. Available at: <http://izvestia.vspu.ru/files/publics/86/12-16.pdf> (accessed 15.06.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
17. Bukina N.N. [Development of Public System of Non-Formal Adult Education in Russia]. *Chelovek i obrazovaniye* = Man and Education. 2010; (1):56-61. Available at: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2010-1_p056-061.pdf (accessed 15.06.2018). (In Russ.)
18. Zagladina Kh.T. [Non-Formal Education as an Important Factor in Child and Teens Socialization in Modern Russia]. *Obrazovatel'naya politika* = Educational Policy Journal. 2014; (2):101-114. Available at: <http://edupolicy.ru/ru/archives/2-64-2014> (accessed 15.06.2018). (In Russ.)
19. Krasnoshchekov V.V. Problems of Formal and Informal Education Programs Integration in the Implementation of International Student Projects [Electronic resource]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education. 2016; (2). Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24373> (accessed 06.11.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
20. Mukhlaeva T.V. [International Experience of Non-Formal Education for Adults]. *Chelovek i obrazovaniye* = Man and Education. 2010; (4):158-162. Available at: http://www.obrazovanie21.narod.ru/Files/2010-4_p158-162.pdf (accessed 06.11.2018). (In Russ.)
21. Pavlova O.V. [Informal Education as an Adult Socio-Cultural Need]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina. Pedagogika* = Pushkin Leningrad State University Bulletin. Pedagogy. 2013; 3(1):78-87. Available at: <http://lengu.ru/izdaniya-lgu-im-aspushkina/vestnik-lgu-imeni-a-s-pushkina/arhivnye-vypuski> (accessed 06.11.2018). (In Russ.)

22. Fedoseenko A.S. Non-Formal Education as a Concept of Modern Pedagogy. *Upravleniye obrazovaniyem* = Management in Education. 2012; (1):65-68. Available at: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/uxz90inwsy/direct/71724372> (accessed 06.11.2018). (In Russ.)

23. Ederer P., Schuller Ph., Willms St. [University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of the Knowledge]. *Voprosy obrazovaniya* = Educational Studies. 2009; (3):169-202. Available at: <https://vo.hse.ru/2009--3/26547441.html> (accessed 06.11.2018). (In Russ.)

24. Dhirathiti N.S., Pichitpatja P. Characteristics and Differences of Lifelong Learning Policy Implementation for the Elderly in Thailand. *Educational Research for Policy and Practice*. 2018; 17(1):53-68. (In Eng.) DOI: 10.1007/s10671-017-9219-x

25. He T., Zhu C., Questier F. Predicting Digital Informal Learning: An Empirical Study Among Chinese University Students. *Asia Pacific Education Review*. 2018; 19(1):79-90. (In Eng.) DOI: 10.1007/s12564-018-9517-x

Submitted 26.11.2018; revised 28.12.2018; published online 28.06.2019.

About the authors:

Galina Z. Efimova, Associate Professor of Chair of General and Economic Sociology, Tyumen State University (6 Volodarsky St., Tyumen 625003, Russia), Ph.D. (Sociology), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4826-2259>, **Scopus ID:** 57195971011, **Researcher ID:** N-8362-2016, g.z.efimova@utmn.ru

Evgeniy V. Zyuban, Associate Professor of Chair of Economic Security, Accounting, Analysis and Auditing, Tyumen State University (6 Volodarsky St., Tyumen 625003, Russia), Ph.D. (Economics), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8310-6721>, e.v.zyuban@utmn.ru

Marina N. Kicherova, Associate Professor of Chair of General and Economic Sociology, Tyumen State University (6 Volodarsky St., Tyumen 625003, Russia), Ph.D. (Sociology), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5829-7570>, **Researcher ID:** Q-3629-2019, m.n.kicherova@utmn.ru

Ekaterina O. Muslimova, Assistant Professor of Chair of Modern History and International Politics, Tyumen State University (6 Volodarsky St., Tyumen 625003, Russia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3866-450X>, **Researcher ID:** O-4133-2019, e.o.zudova@utmn.ru

Acknowledgements: The authors would like to thank the students of the Russian universities for taking part in the interviews conducted for this research and the reviewers of the journal.

Contribution of the authors:

Galina Z. Efimova – development of the concept and program of sociological research; writing the questionnaires, conducting the interviews; collecting and processing the statistical data with SPSS software; visualization of data in the text; making critical analysis and formulating conclusions.

Evgeniy V. Zyuban – development of the concept and program of sociological research; conducting the interviews; collecting the statistical data; revision of the draft; making critical analysis and formulating conclusions.

Marina N. Kicherova – research supervision; writing the questionnaires, conducting the interviews; collecting and processing the statistical data; making critical analysis and formulating conclusions.

Ekaterina O. Muslimova – concept development; reviewing the relevant literature; revision of the draft; translation.

All authors have read and approved the final manuscript.



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

Научный журнал «Интеграция образования Integration of Education» публикует оригинальные научные исследования в области интеграции образования. Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. **В случае обнаружения одновременной подачи рукописи в несколько изданий опубликованная статья будет ретрагирована (отозвана из печати).** Мониторинг несанкционированного цитирования осуществляется с помощью систем «Антиплагиат» и «CrossCheck».

Журнал приветствует статьи, имеющие потенциально высокий импакт-фактор и/или содержащие материал о значительных достижениях в указанных направлениях. Особое внимание следует уделить качеству перевода. Желательно, чтобы он был выполнен носителем английского языка.

При подготовке статьи к публикации в журнале «Интеграция образования» необходимо учесть следующие пункты:

1. Указать **УДК**.

2. **Заголовок статьи** должен кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. *Приводится на русском и английском языках.*

3. **Аннотация** (200–250 слов.) выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. В ней должны быть четко обозначены следующие составные части:

1) Введение (Introduction);

2) Материалы и методы (Materials and Methods);

3) Результаты исследования (Results);

4) Обсуждение и заключение (Discussion and Conclusion).

Приводится на русском и английском языках.

4. **Ключевые слова** (5–10) являются поисковым образом научной статьи. В связи с этим они должны отражать основные положения, достижения, результаты, терминологию научного исследования. *Приводятся на русском и английском языках.*

5. **Благодарности.** В этом разделе следует упомянуть людей, помогавших автору подготовить настоящую статью, организации, оказавшие финансовую поддержку. Хорошим тоном считается выражение благодарности анонимным рецензентам. *Приводятся на русском и английском языках.*

6. **Основной текст** статьи излагается на русском или английском языках.

1) Введение – постановка научной проблемы, ее актуальность, связь с важнейшими задачами, которые необходимо решить, значение для развития определенной отрасли науки или практической деятельности.

2) Обзор литературы. Необходимо описать основные (последние по времени) исследования и публикации, на которые опирается автор; современные взгляды на проблему; трудности при разработке данной темы; выделение нерешенных вопросов в пределах общей проблемы, которым посвящена статья. Важно провести сравнительный анализ с зарубежными исследованиями по заявленной проблематике.

3) Материалы и методы. В данном разделе описываются процесс организации эксперимента, примененные методики, использованная аппаратура; даются подробные сведения об объекте исследования; указывается последовательность выполнения исследования и обосновывается выбор используемых методов (наблюдение, опрос, тестирование, эксперимент, лабораторный опыт и т. д.).

4) Результаты исследования. Это основной раздел, цель которого – при помощи анализа, обобщения и разъяснения данных доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Результаты исследования должны быть изложены кратко, но при этом содержать достаточно информации для оценки сделанных выводов. Также должно быть обосновано, почему для анализа были выбраны именно эти данные. *Все названия, подписи и структурные элементы графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.* Рисунки могут быть представлены в векторном (cdr) или растровом формате (tiff, jpg) с разрешением не ниже 300 dpi. Они должны допускать перемещение в тексте и возможность изменения размеров. Рисунки и графики должны иметь четкое изображение, выдержаны в черно-белой гамме с применением штриховки. Подрисовочные подписи не должны входить в состав рисунка или графика. Каждое изображение представляется отдельным файлом. Схемы и графики выполняются во встроенной программе MS Word или в MS Excel. Помещаются в текст статьи, а также высылаются дополнительно в виде отдельных файлов.

5) Обсуждение и заключение. В заключении суммируются результаты осмысления темы, делаются выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, подчеркивается их практическая значимость, а также определяются основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

7. **Список использованных источников** (оформляется в соответствии с требованиями ГОСТа Р 7.0.5–2008). Ссылаться нужно в первую очередь на оригинальные источники из научных журналов, включенных в глобальные индексы цитирования. Желательно использовать 30–40 источников. Из них за последние 3 года – не менее 20, иностранных – не менее 15. Следует указать DOI или адрес доступа в сети Интернет. *Оформляется на русском и английском языках.*

8. **Информация об авторах.** Ф.И.О., организация(и), адрес организации(й) (требуется указать все места работы автора, в которых выполнялись исследования (постоянное место, место выполнения проекта и др.)), должность и ученое звание, ORCID ID, Researcher ID, электронная почта, телефон, почтовый адрес для отправки авторского экземпляра. *Приводится на русском и английском языках.*

9. **Вклад соавторов.** В конец рукописи необходимо включить примечания, в которых разъясняется фактический вклад каждого соавтора в выполненную работу. *Приводится на русском и английском языках.*

При подаче статьи в редакцию автор соглашается с положениями прилагаемого лицензионного договора.

Важным этапом в процессе отбора статьи является **рецензирование**. В журнале «Интеграция образования» принято «двойное слепое» (рецензент и автор не знают имен друг друга) рецензирование статей (срок действия рецензии – 1 год).

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение о рекомендации ее к публикации (без доработки или с доработкой) или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

Политика редакционной коллегии журнала базируется на современных юридических требованиях в отношении клеветы, авторского права, законности и плагиата, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций, и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала и Кодексе поведения для издателя журнала, разработанных Комитетом по публикационной этике (COPE).

Допускается свободное воспроизведение материалов журнала в личных целях и свободное использование в информационных, научных, учебных и культурных целях в соответствии со ст. 1273 и 1274 гл. 70 ч. IV Гражданского кодекса РФ. Иные виды использования возможны только после заключения соответствующих письменных соглашений с правообладателем.

Электронные версии статей размещаются на сайте Научной электронной библиотеки. Журнал распространяется по подписке, заявкам высших учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц.

Вдовин Сергей Михайлович – главный редактор. Тел.: +7 (8342) 24-48-88.

Полутин Сергей Викторович – заместитель главного редактора. Тел.: +7 (8342) 32-81-57.

Гордина Светлана Викторовна – ответственный секретарь. Тел.: +7 (8342) 48-14-24.



INFORMATION FOR AUTHORS AND READERS OF THE JOURNAL

Integration of Education publishes original researches in the field of integration of education. **In the case of simultaneous submission of manuscripts to several journals, the published article may later be retracted (i.e. withdrawn from the press).** Monitoring of unauthorized citations is provided by services AntiPlagiat and CrossCheck.

The journal gives preference to the articles with potentially high impact factor or containing significant advances in considered areas of science. Please correct English (either American or British usage is accepted, but not a mixture of both).

To submit an article in the journal *Integration of Education* you should know:

1. It is necessary to indicate the **UDC** code.

2. **The title of the article** should be short and informative (less than 10 words) and should convey your essential points clearly.

The title is to be provided in Russian and English.

3. **The abstract** plays a role of an enhanced title. The abstract should state briefly the purpose of the research, the principal results and major conclusions (200–250 words). It consists of 4 distinct parts:

- 1) Introduction
- 2) Materials and Methods
- 3) Results
- 4) Discussion and Conclusion

The abstract is to be provided in Russian and English.

4. The structure of the paper should contain the **list of keywords** (5–10 words) *in Russian and English*. They should reflect basic statements, results achieved and the terminology of the investigation.

5. **Acknowledgements.** List in this section those individuals who provided help during the research (e.g., providing language help, writing assistance or proof reading the article, etc.). *The acknowledgements are to be provided in Russian and English.*

6. **The main body** of the article should be presented in Russian or in English.

1) Introduction is the formulation of the problem treated, its relevance, its connection with the chief tasks to be solved, its importance for the development of a definite area of science or for practical activity.

2) Literature review. It is necessary to describe the recent principal studies and publications relied upon by the author; modern views on the issue; difficulties in the development of the subject; the allotment of the outstanding issues within the general problem of the article.

3) Materials and methods. This section describes the process of the experiment, using techniques and equipment; provides detailed information about the target of research; indicates the sequence of research and justifies the choice of methods used (observation, survey, test, experiment, laboratory experience, analysis, modeling, learning and generalization, etc.).

4) Results. In this section should be presented systematic analytical and statistical material. The research results should be described adequately, so that the reader can trace the process and assess the validity of the conclusions made by the author. This is the main section, which aims to prove a working hypothesis (or hypotheses) by analysis, synthesis and data clarification. *All titles, signatures, and structural elements of graphs, tables, charts etc. should be in Russian and in English.* Pictures can be presented in vector CDR or raster TIFF, JPG files with a resolution of at least 300 dpi. They must allow the possibility of moving and resizing. Pictures and graphs should have a clear image, sustained in black and white with hatching. The captions should not be part of a picture or graphic. Each image is a separate file. Schemas and graphs are executed in the built-in MS Word program or in MS Excel. They are placed in the text of the article, and also sent as separate files.

5) Discussion and Conclusion. The conclusion must contain a brief summary of research results. The main points of the work must be repeated. It is better to present any repetition of the material with new formulations. It is necessary to compare the results with the target, indicated at the beginning of the article. In conclusion, the results are to be summarized from a theoretical and practical point of view; the main directions for further research are indicated in this area.

7. **Bibliography.** The bibliography should be drawn up strictly according to the GOST P 7.0.5-2008 and in uniform format (in Russian and English).

It would be desirable to refer to papers published in indexed journals with impact factor.

It is advisable to refer to 30–40 sources (at least 20–30 recent sources).

Citations of articles published in “*Integration of Education*” should include author, title, volume number, year, and page number, DOI and/or URL. *The bibliography is to be provided in Russian and English.*

8. **About the authors.** Last name, first name, the name of the institution, the address of the institution, the place where the project occurred, the position and academic title of the author, ORCID ID, Researcher ID, e-mail, phone, postal address for delivery of obligatory copy (in Russian and in English).

9. **Authors' contributions.** At the end of the manuscript, authors should explain in the notes the actual contribution of each collaborator in the work performed. The order of the authors and co-authors of the article should be consistent in itself (in Russian and in English).

The author agrees to the terms of the enclosed license agreement by submission of the article.

As part of the submission, the journal will **peer review** your article before deciding whether to publish it. The journal Integration of Education uses double-blind review, which means that both the reviewer and author identities are concealed from the reviewers, and vice versa, throughout the review process. Validity of reviews is one year. A reviewer analyses an article and decides recommending it for publication (after revision of without it), additional reviewing or refusing of it. In case of noncompliance of an author with the comment of a reviewer, they can address a motivated statement to Editorial Board.

The editorial policy is based on modern legal requirements concerning libel, copyright, legitimacy, plagiarism, ethical principles, kept in community of leading scientific issues publishers. The editorial policy is based upon traditional ethical principles of Russian academic periodicals; it supports Academic Periodicals Ethical Codex, stated by Committee on Publication Ethics (Russia, Moscow) and it is formed in account of standards of ethics of editors' and publishers' work confirmed by Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors and Code of Conduct for Journal Publishers, developed by Committee on Publication Ethics (COPE).

A free reproduction of material of the journal for personal use and a free using of material of the journal for information, research, educational or cultural purposes are permitted in accordance with Art. 1273–1274 of Ch. 70 of Part IV of the Civil Code of the Russian Federation. Other variants of using are only possible after the signing of appropriate agreements with the copyright holders.

Electronic copies of the journal with full text of the articles in PDF are in free access at the website of Academic Electronic Library. The journal is distributed by subscription, requests of universities, educational institutions and individuals.

Sergey M. Vdovin – Editor in Chief. Tel.: +7 8342 244888.

Sergey V. Polutin – Deputy Editor in Chief. Tel.: +7 8342 328157.

Svetlana V. Gordina – Executive Editor. Tel.: +7 8342 481424.

Редактор *Ю. Н. Никонова.*

Компьютерная верстка *А. С. Полутина.*

Информационная поддержка сайта журнала *Р. В. Карасева.*

Перевод *С. В. Голованова, С. И. Янина.*

Выпускающий (редактор по выпуску) *Е. П. Гордина.*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-70142 от 16.06.2017.

Территория распространения – Российская Федерация, зарубежные страны.

Подписано в печать 31.05.2019. Дата выхода в свет 28.06.2019.

Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 15,05.

Тираж 1 000 экз. I завод – 250 экз. Заказ № 1162. Свободная цена.

Редакция журнала «Интеграция образования».

430005, Россия, Республика Мордовия,

г. Саранск, ул. Большевикская, 68/1.

<http://edumag.mrsu.ru>

Адрес типографии: 430005, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Советская, 24
(Издательство федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Национальный исследовательский Мордовский государственный
университет им. Н.П. Огарёва»)

Editor Yu. N. Nikonova.

Desktop publishing A. S. Polutin.

Informational support of the journal website R. V. Karasev.

Translation S. V. Golovanov, S. I. Yanin.

Sub-editor (editor on release) E. P. Gordina

The Journal is registered in the Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications,
Information Technology and Mass Media (Roskomnadzor)
(certificate ПИ № ФС 77-70142 16.06.2017).

Distributed in Russian Federation and foreign countries.

Signed to print 31.05.2019. Date of publishing 28.06.2019.

Sheet size 70 × 108 1/16. Conventional printed sheets 15,05.

Number of copies 1 000. Printing plant 1: 250 copies. Order no. 1162. Free price.

Editorial office:

68/1 Bolshevikskaya St., Saransk 430005, Republic of Mordovia, Russia.
<http://edumag.mrsu.ru>

Address of the Printing House: 24 Sovetskaya St., Saransk 430005, Republic of Mordovia
(Publishing House of National Research Mordovia State University)

Уважаемые ученые!

Принимается подписка на периодическое научное издание
журнал «Интеграция образования Integration of Education»
ISSN 1991-9468

Подписка оформляется в почтовых отделениях. Подписной индекс
 по каталогу Агентства «Роспечать» – «Газеты. Журналы»: 46316

Федеральное государственное унитарное предприятие "Почта России" ФСП - 1																									
Бланк заказа периодических изданий																									
АБОНЕМЕНТ На газету «Интеграция образования» журнал <small>(наименование издания)</small>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> 46316 <small>(индекс издания)</small> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Количество комплектов 1 </div>																								
На 2019 год по месяцам																									
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td> </tr> <tr> <td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12														
Куда <div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 15px; display: inline-block;"></div> <small>(почтовый индекс) (адрес)</small>																									
Кому _____																									
Линия отреза																									
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div> <table border="1" style="width: 100px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>ПВ</td><td>место</td><td>литер</td> </tr> </table> </div> <div style="text-align: center;"> ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА <small>(индекс издания)</small> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> 46316 <small>(индекс издания)</small> </div> </div>		ПВ	место	литер																					
ПВ	место	литер																							
На газету «Интеграция образования» журнал <small>(наименование издания)</small>																									
Стоимость	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">подписки</td> <td style="width: 20%; text-align: right;">руб.</td> <td rowspan="3" style="width: 30%; text-align: center; vertical-align: middle;">Количество комплектов</td> </tr> <tr> <td>каталожная</td> <td style="text-align: right;">руб.</td> </tr> <tr> <td>переадресовки</td> <td style="text-align: right;">руб.</td> </tr> </table>	подписки	руб.	Количество комплектов	каталожная	руб.	переадресовки	руб.																	
подписки	руб.	Количество комплектов																							
каталожная	руб.																								
переадресовки	руб.																								
На 2019 год по месяцам																									
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td> </tr> <tr> <td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td> </tr> </table>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12														
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td> </tr> <tr> <td colspan="5" style="text-align: center;">почтовый индекс</td> </tr> <tr> <td colspan="5" style="text-align: center;">код улицы</td> </tr> <tr> <td>дом</td><td>корпус</td><td>квартира</td><td colspan="2"> </td> </tr> </table>						почтовый индекс					код улицы					дом	корпус	квартира			Город _____ село _____ область _____ Район _____ улица _____ _____ Фамилия И.О. _____				
почтовый индекс																									
код улицы																									
дом	корпус	квартира																							