

DOI: 10.15507/1991-9468.098.024.202001 ISSN 1991-9468 (Print), 2308-1058 (Online)

Том 24, № 1. 2020

(январь – март)

**Сквозной номер выпуска – 98
16+**

Vol. 24, No. 1. 2020

(January – March)

Continuous issue – 98



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. Большевикская, 68

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

430005, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевикская, 68
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 Bolshevistskaya St., Saransk 430005,
Republic of Mordovia, Russia

EDITORIAL OFFICE:

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

Published since January 1996
Periodicity: 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», 2020



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



The **Integration of Education** journal publishes original research in the field of education. The titles and contents of sections correspond to the following branches of science: PEDAGOGY, SOCIOLOGY, PSYCHOLOGY.

In order to permit complex expert evaluation, all manuscripts undergo double-blind peer review. All reviewers are acknowledged experts on the subject of peer-reviewed materials. The reviews are stored at the Journal's editorial office for a period of five years. Reviews (or a substantiated rejection) are forwarded by the Editorial Board to the author(s) of the submitted article. Reviews are also forwarded on request to the Ministry of Education and Science of the Russian Federation.

The Journal adheres to the standards of editorial ethics in accordance with the international practice of editing, reviewing, publishing and authorship of scientific publications and recommendations of the Committee on Publication Ethics.

The Journal is included in the List of peer reviewed scientific journals published by the Higher Attestation Commission in which major research results from the dissertations of Candidates of Sciences (Ph.D.) and Doctor of Science (D.Sc.) degrees are to be published.

Scientific specialties of dissertations and their respective branches of science are as follows:

- 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

The Journal's materials are available under the Creative Commons
"Attribution" 4.0 Global 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 региональной 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@krfu.ru (Казань, Россия)

Гусман Тирадо Рафаэль – профессор кафедры греческой и славянской филологии Гранадского университета, член президиума международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы, доктор филологических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4615-6436>, gyamp@yandex.ru (Гранада, Испания)

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.zagvazinskij@utmn.ru (Тюмень, Россия)

Камильо Анджело – ассоциированный профессор менеджмента Школы бизнеса Университета Сонома, доктор философии, samillo@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)

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)

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, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4711-2072>, 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@mur.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)

Шафранов-Кучев 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@mseam.org.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 the Jovan Cvijic Geographic Institute of the 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 – Associate Professor of Management, School of Business, Sonoma State University, Ph.D., camillo@sonoma.edu (Burbank, USA)

Csaba Földes – Professor of Germanic Linguistics, Faculty of Humanities, University of Erfurt, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4711-2072>, foeldes@foeldes.eu (Erfurt, Germany)

Ilsat 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)

Rafael Guzman-Tirado – Professor of Greek and Slavic Philology, University of Granada, Member of the Presidium of the International Association of Russian Language and Literature Teachers, Dr.Sci. (Philology), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4615-6436>, ryamp@yandex.ru (Granada, Spain)

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 – Associated Professor of Department of Commerce, Swami Shraddhanand College, University of Delhi, Honorary Director: IndoGlobal Institute of Management, Training and Research, Ph.D. (Commerce), M.Com (PIMR & Marketing); MA (Eco); MMS (Fin); GDC&A; MIMA; AMT- AIMA, 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)

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)

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@mseam.org.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

- Р. О. Агавелян, С. Д. Аубакирова, А. Д. Жомартова, Е. И. Бурдина.**
Отношение учителей к инклюзивному образованию в Казахстане 8
- А. И. Сари, Н. Сурьяни, Д. Рочсантинингсх, С. Сухарно.**
Цифровое обучение, использование смартфонов и цифровая
культура в индонезийском образовании 20
- В. Стриелковски, Л. С. Киселева, А. Ю. Синёва.** Тенденции
международной образовательной миграции (на примере Финляндии) 32

Социология образования

- Г. Дрессигер, С. Вдовинскиене.** Факторы, способствующие повышению мотивации
студентов технологических программ для посещения теоретических лекций 50
- С. Джафари, А. Асгари.** Прогнозирование успеваемости студентов
на основе климата в классе, посреднической роли взаимодействия
преподавателей со студентами и мотивации к учебе 62
- С. В. Полутин, Ю. В. Мананникова.** Процессы бюрократизации
и дебюрократизации учительского труда и их влияние на качество
профессиональной деятельности педагогов: результаты
социологического проекта 75

Академическая интеграция

- Э. Квечень-Недзеля, К. Полёк, Э. Мала.** Драматические техники как корреляты
тревожности при говорении на английском языке 98
- С. И. Пахомов, И. М. Мацкевич, В. А. Гуртов, Н. В. Мелех, Е. И. Заугольников.**
Результативность деятельности организаций, получивших право
самостоятельного присуждения ученых степеней 111
- Л. Н. Давыдова, К. Н. Фирсов.** Особенности проявления агрессивного
поведения подростков во внеурочной командно-игровой деятельности 144

Информация для авторов и читателей (на рус. яз.) 159

Информация для авторов и читателей (на англ. яз.) 161

CONTENTS

International Experience in the Integration of Education

R. O. Agavelyan, S. D. Aubakirova, A. D. Zhomartova, E. I. Burdina. Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Kazakhstan	8
A. I. Sari, N. Suryani, D. Rochsantiningsih, S. Suharno. Digital Learning, Smartphone Usage, and Digital Culture in Indonesia Education	20
W. Strielkowski, L. S. Kiseleva, A. Yu. Sinyova. Trends in International Educational Migration: A Case of Finland	32

Sociology of Education

G. Droessiger, S. Vdovinskiene. Factors for Increasing Motivation to Theory Class Attendance among Students of Technology Studies	50
S. Jafari, A. Asgari. Predicting Students' Academic Achievement Based on the Classroom Climate, Mediating Role of Teacher-Student Interaction and Academic Motivation	62
S. V. Polutin, Yu. V. Manannikova. The Processes of Bureaucratization and Debureaucratization of Teachers' Work and Their Influence on the Quality of Teachers' Professional Activity: Sociological Project Results	75

Academic Integration

E. Kwiecień-Niedziela, K. Polok, E. Mala. Drama Techniques as Correlators of the Level of English Language Speaking Anxiety	98
S. I. Pakhomov, I. M. Matskevich, V. A. Gurtov, N. V. Melekh, E. I. Zaugolnikova. Efficiency of Organizations Entitled to Award Academic Degrees	111
L. N. Davidova, K. N. Firsov. Specifics of Teenagers' Aggressive Behavior in Extracurricular Team and Game Activity	144
<i>Information for Authors and Readers of the Journal (In Russian)</i>	159
<i>Information for Authors and Readers of the Journal (In English)</i>	161



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

УДК 37.011.31-051(574)

DOI: 10.15507/1991-9468.098.024.202001.008-019



Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Kazakhstan

R. O. Agavelyan^a, S. D. Aubakirova^{b*}, A. D. Zhomartova^c, E. I. Burdina^c

^a Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

^b Turan-Astana University, Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan,
* sdaubakirova@gmail.com

^c Toraighyrov Pavlodar State University, Pavlodar, Kazakhstan

Introduction. The inclusion of students with special educational needs in regular schools is currently one of the most important issues on the agenda of national and international education communities. A positive attitude of teachers to inclusive education is a factor of its effective implementation. The purpose of this study was to investigate the attitude of teachers to inclusive education in the Republic of Kazakhstan and to determine the factors influencing their positive attitude towards inclusion.

Materials and Methods. The sample consisted of 416 teachers of general secondary schools in the Pavlodar region of the Republic of Kazakhstan. The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised scale feedback form was used. For the processing of the results of the survey, nonparametric statistics (Spearman's correlation coefficient) and multiple regression analysis were used.

Results. A general neutral attitude of teachers towards inclusion was revealed. The experience of interaction between teachers and people with special educational needs does not contribute to the formation of their positive attitude towards inclusion. Educators – people who work in rural schools and are confident in teaching children with special education needs – have the most positive attitude toward inclusion.

Discussion and Conclusion. A more detailed analysis of the respondents' answers indicates the disinclination of teachers to implement inclusive education and the need for special training of teachers to work with children with special education needs that will increase their confidence in teaching children with special educational needs and create a positive attitude towards inclusion. Prospects for the study are to further explore attitudes of subject teachers, special education teachers, and providers of psychological and pedagogical support to inclusion in Kazakhstan and the impact of special training on the attitude of teachers to inclusion. The materials of the article will be useful to researchers interested in the problem of inclusive education, especially its condition in the Republic of Kazakhstan.

Keywords: inclusive education, teacher, attitude, special educational needs, Kazakhstan

For citation: Agavelyan R.O., Aubakirova S.D., Zhomartova A.D., Burdina E.I. Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Kazakhstan. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2020; 24(1):8-19. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.008-019>

© Agavelyan R.O., Aubakirova S.D., Zhomartova A.D., Burdina E.I. 2020



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



Отношение учителей к инклюзивному образованию в Казахстане

Р. О. Агавелян¹, С. Д. Аубакирова^{2}, А. Д. Жомартова³, Е. И. Бурдина³*

¹ ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Россия

*² Университет «Туран – Астана», г. Нур-Султан, Казахстан,
sdaubakirova@gmail.com

³ РГП «Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова», г. Павлодар, Казахстан

Введение. Включение учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные школы является одним из актуальных и важных вопросов, стоящих перед сообществом образования на национальном и международном уровне. Положительное отношение учителей к инклюзивному образованию выступает одним из факторов его эффективной реализации. Целью данного исследования было изучение отношения учителей к инклюзивному образованию в Республике Казахстан и определение факторов, влияющих на их позитивное отношение к инклюзии.

Материалы и методы. Выборка состояла из 416 педагогов общеобразовательных школ Павлодарской области Республики Казахстан. В исследовании был использован опросник шкалы чувств, отношения и опасений по поводу инклюзивного образования (SACIE-R). Для обработки результатов исследования применялись методы непараметрической статистики (коэффициент корреляции Спирмена) и множественный регрессионный анализ.

Результаты исследования. По итогам проведенного исследования выявлено общее нейтральное отношение учителей к процессу включения исследуемых учащихся в педагогический процесс. Опыт взаимодействия учителей с людьми с особыми образовательными потребностями не способствует формированию их позитивного отношения к инклюзии. Педагоги-мужчины, работающие в сельских школах и уверенные в обучении детей с особыми образовательными потребностями, более положительно настроены к инклюзии. Анализ ответов респондентов свидетельствует о неготовности педагогов к реализации инклюзивного образования и необходимости специальной подготовки педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии.

Обсуждение и заключение. Перспективы исследования заключаются в дальнейшем изучении отношения педагогов (предметников, специальных педагогов, педагогов психолого-педагогического сопровождения) к инклюзии в стране, влияния специальной подготовки на отношение педагогов к инклюзии. Материалы статьи будут полезны исследователям, интересующимся проблемой инклюзивного образования, особенно его состоянием в Республике Казахстан.

Ключевые слова: инклюзивное образование, учитель, отношение, особые образовательные потребности, Казахстан

Для цитирования: Отношение учителей к инклюзивному образованию в Казахстане / Р. О. Агавелян, С. Д. Аубакирова, А. Д. Жомартова, Е. И. Бурдина. – DOI 10.15507/1991-9468.098.024.202001.008-019 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 1. – С. 8–19.

Introduction

Including all children in education is the major challenge facing educational systems around the world, in both developing and developed countries [1]. The basis of inclusive education is an ideology that excludes discrimination against children and ensures equal treatment of all people, and, at the same time, creates special conditions for children with special educational needs.

Based on the assumption that the successful implementation of inclusive practices largely depends on the positive attitude of teachers towards it, a large amount

of research was aimed at studying the attitude of teachers to inclusion [2; 3].

The attitude of teachers towards inclusion has been widely studied in different countries: Finland, Australia, South Africa, Ireland, China, Greece, Singapore, Bangladesh, Norway, Zimbabwe, and others. Most of the research was conducted in the United States [4; 5]. However, there are no studies of the attitude of teachers towards inclusive education in the Republic of Kazakhstan.

Inclusive education in Kazakhstan has been developing since 2000, however, the active promotion of inclusion began in 2011 with the adoption of the State Pro-



gram for the Development of Education for 2011–2020¹.

Inclusive education is a process that provides equal access to education for all students, taking into account special educational needs and individual capabilities². Inclusive education in the country implies two forms of its implementation: full and partial inclusion. Full inclusion is realized through the education of children with special educational needs (SEN) in general education classes. Partial inclusion means teaching a child with SEN in a special classroom when they are involved in educational and training activities of a general school or his individual tuition at home, visiting individual lessons in a class with the majority of students³.

There are 96 555 children with SEN of school age in Kazakhstan. They are:

- 13 897 (14.4%) children at special schools;
- 13 333 (13.9%) children in special classes of general education schools;
- 11 390 (11.8%) children tutored at home;
- 2 517 (2.6%) children in private educational institutions;
- 2 558 (2.7%) children in vocational schools and colleges;
- 45 104 (46.7%) children in ordinary classes of general education schools, among them 32.9% without correctional and pedagogical support, 13.8% have correctional and pedagogical support;
- 7 656 (7.9%) children with SEN who are not covered by the education system⁴.

It should be noted that in various documents the data on the number of children covered by inclusive education are different.

“The amount of reliable data on the number of children with disabilities and features of the development is extremely small”⁵.

The latest measures of inclusive policy are aimed at increasing the number of pupils with SEN and disabilities attending general education school. In this connection, the following questions arise: Are teachers of general education schools ready for such changes and what is their attitude towards inclusive education in their schools? What are the factors that determine the positive attitude of teachers towards inclusion? Our research focuses on the search for answers to these questions. It is important to identify the existing attitudes of teachers to more effectively address the problem during the period of their preparation and professional development.

Literature Review

A positive attitude towards inclusion is considered one of the most influential factors and even a prerequisite for the success of inclusive education [4; 6], which has increased the interest of researchers in this topic.

All research in this area can be divided into two large groups. The first group of studies is aimed at studying the attitude of pre-service teachers to inclusion. Moreover, one part of them is cross-cultural research [7; 8], and the other part is aimed at studying pre-service teachers' attitudes in specific countries [9–11]. In a study by P. Subban and D. Mahlo, pre-service teachers in Australia and South Africa show a positive attitude towards inclusion. Most respondents revealed that they intentionally

¹ [Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. State Programme of Education Development in the Republic of Kazakhstan for 2011–2020]. Astana: Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan; 2010. Available at: <https://nao.kz/blogs/view/2/105> (accessed 11.06.2019). (In Russ.)

² [Law of the Republic of Kazakhstan “On Education”]. Astana: Akorda, July 27, 2007. Available at: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747#pos=1972 (accessed 30.05.2019). (In Russ.)

³ [Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. Guidelines for the Organization of an Integrated (Inclusive) Education of Children with Developmental Disabilities 2009]. Astana: Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. Available at: <http://special-edu.kz/index.php?do=static&page=nprbase> (accessed 01.06.2019). (In Russ.)

⁴ Nogaibekova G., Zhumazhanova S., Korokikh E. [Monitoring Framework for Inclusive Education in the Republic of Kazakhstan]. Astana: Information and Analytical Center; 2017. 185 p. Available at: http://iac.kz/sites/default/files/edinaya_ramka_monitoringa_inklyuzivnogo_obrazovaniya.pdf (accessed 01.06.2019). (In Russ.)

⁵ OECD. Reviews of National Policies for Education Kazakhstan, Kyrgyz Republic and Tajikistan 2009. Students with Special Needs and Those with Disabilities. 2009. Available at: <http://www.oecd.org/education/school/43851447.pdf> (accessed 08.06.2019). (In Eng.)

develop their skills and expand their knowledge as a means of improving their proficiency in inclusive education [7]. Pre-service teachers in Mexico have varied perspectives regarding their dispositions towards inclusion and their preparedness for teaching children with SEN in regular schools. The researchers concluded that to improve teachers' dispositions towards including students with SEN, pre-service teachers should be provided with the experience of teaching in inclusive classrooms [11]. A review of 23 studies/surveys published between 1994 and 2017 showed that future teachers have a largely positive attitude towards inclusion. In addition, a conclusion was made about the positive impact of special training of future teachers in the period of their study at the university on the formation of a positive attitude towards inclusion [5].

The second group of studies is aimed at studying attitudes towards the inclusion of in-service teachers, identifying factors affecting this attitude. For example, B. Paju et al. indicate that the perception of special teachers in Finland differs significantly from the class teachers of primary schools and secondary school teachers [12]. Special teachers feel great confidence in teaching children with SEN. Consequently, effective cooperation between special and general education will contribute to the successful learning of children with SEN in practice. In addition, this study did not reveal the relationship between the gender of the respondents and their attitude towards inclusion.

A study by M. Chitiyo et al. aims to identify the attitudes of school teachers of general and special education in Zimbabwe to inclusion and their needs for professional development in teaching children with SEN [13]. At the same time, the link between the attitude of teachers to inclusion and their place of work (rural or urban area) was not found. However, there are differences in the definition by rural and urban teachers of the

most important topics of professional development in teaching children with SEN. E. Avramidis and E. Kalyva, studying the attitude of Greek primary school teachers to inclusion, found a more positive attitude to the inclusion of teachers who have experience in teaching children with SEN than their colleagues with little experience or not having it [14]. The results of a study by T. Štemberger and V. R. Kiswarday show a positive attitude towards the inclusion of teachers in Slovenia. At the same time, preschool teachers are more positive than primary school teachers and having experience working with children with SEN is associated with a less positive attitude towards inclusion [15].

In addition, there are also surveys whose respondents are pre-service and in-service teachers. For example, H. Savolainen et al. state a neutral attitude towards the inclusion of teachers in South Africa and Finland. At the same time, the sentiment of Finnish teachers to interact with people with SEN and to inclusion in general is more positive than that of South African teachers [16].

The aim of our study was to determine the attitude of teachers to inclusion in the Republic of Kazakhstan, their willingness to accept children with SEN in their class and to identify factors affecting the attitude of teachers to inclusion.

Materials and Methods

The survey involved 416 teachers of general education schools in the Pavlodar region of the Republic of Kazakhstan. 333 questionnaires were filled out in Russian, 83 – in Kazakh. Table 1 shows information about the demographic data of teachers participating in the study.

The predominance of rural teachers over urban ones is explained by the specifics of the educational space of the Republic of Kazakhstan: the number of rural schools is more than 70% greater than the number of urban schools⁶.

⁶ [National Report on the State and Development of the Education System of the Republic of Kazakhstan, 2016]/ S. Irsaliyev [et al.]. Astana: Informational-Analytical Center JSC; 2017. 482 p. Available at: <http://iac.kz/ru/project/nacionalnyy-doklad> (accessed 02.06.2019). (In Russ.)



Table 1. Data on survey participants

	Characteristics	Number (%)
Workplace	Primary school	98 (23.6)
	Secondary school	318 (76.4)
Gender	Male	72 (17.3)
	Female	344 (82.7)
Age	25 years or less	49 (11.8)
	26–35 years	120 (28.8)
	36–45 years	124 (29.8)
	46 years or more	123 (29.6)
Level of education	Secondary vocational	45 (10.8)
	Higher (Bachelor's Degree)	358 (86.1)
	Master's Degree	13 (3.1)
Experience of interaction with a person with special needs	Yes	161 (38.7)
	No	255 (61.3)
Special training in teaching people with special needs	No	324 (77.9)
	A little	75 (18.0)
	Good level (not less than 40 hours)	17 (4.1)
Knowledge of legislation and policies of the Republic of Kazakhstan regarding children with special needs	Don't know anything	25 (6.0)
	A little	46 (11.1)
	Average	183 (44.0)
	Good	142 (34.1)
	Excellent	20 (4.8)
Confidence in teaching children with special needs	Not at all	39 (9.4)
	A little confident	89 (21.4)
	Average confidence	150 (36.0)
	Almost confident	86 (20.7)
	Completely confident	52 (12.5)
Experience of teaching children with special needs	No	205 (49.3)
	A little	167 (40.1)
	Good level (not less than 30 full days)	44 (10.6)
Location of school	Countryside	334 (80.3)
	City	82 (19.7)

“The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised Scale” [17] is a 15-point questionnaire designed to identify teachers' attitudes towards inclusion. Respondents rated their agreement with the statements on a 4-point Likert scale (1 = strongly disagree, 4 = strongly agree). The questionnaire

also contains 3 specific subscales, which measure various aspects of the attitudes towards inclusion. The Sentiments subscale (5 item; $\alpha = .67$) assesses sentiments when interacting with people with SEN. The Attitudes subscale (5 item; $\alpha = .68$) measures the acceptance by teachers of students with the SEN. The Concerns



subscale (5 item; $\alpha = .6$) focuses on the teacher's personal concerns about SEN students' inclusion in their own class.

The calculation of the average score for all 3 subscales is a total SACIE-R estimate. The overall Cronbach Alpha coefficient is .751, which is a good indicator of reliability.

With regard to the scale of sentiments and concerns, reverse coding was applied so that the maximum score had a positive value for all questions in the questionnaire and characterized a positive attitude towards inclusion. In addition to SACIE-R to the most important characteristics (gender, age, level of education, etc.), we asked

participants to indicate the area where they work (city or countryside) to determine if there is a difference in attitude to the inclusion of teachers of rural and urban schools.

Results

The general attitude towards inclusive education among teachers is neutral $M = 2.59$ (Table 2).

The subscale of sentiments ($M = 2.76$) is the most important, which shows that teachers are not afraid to interact with people with SEN ($M = 3.09$), they are not afraid to look them straight in the eyes

Table 2. Means and standard deviations for scores on the SACIE-R Scale

Item	Mean	Standard deviation
The Sentiments subscale	2.76	0.62
I am afraid to look a person with a disability straight in the face	3.19	0.84
I tend to make contacts with people with disabilities brief and I finish them as quickly as possible	3.09	0.90
I find it difficult to overcome my initial shock when meeting people with severe physical disabilities	3.00	0.86
I dread the thought that I could eventually end up with a disability	2.25	1.09
I would feel terrible if I had a disability	2.25	1.03
The Concerns subscale	2.55	0.58
I am concerned that I will be more stressed if I have students with disabilities in my class	2.86	0.88
I am concerned that students with disabilities will not be accepted by the rest of the class	2.67	0.94
I am concerned that my workload will increase if I have students with disabilities in my class	2.54	0.98
I am concerned that I do not have knowledge and skills required to teach students with disabilities	2.37	0.93
I am concerned that it will be difficult to give appropriate attention to all students in an inclusive classroom	2.30	0.89
The Attitudes subscale	2.45	0.63
Students who frequently fail exams should be educated in regular classes	2.77	0.99
Students who have difficulty expressing their thoughts verbally should be educated in regular classes	2.65	0.98
Students who are inattentive should be educated in regular classes	2.45	0.90
Students who need an individualized academic program should be educated in regular classes	2.29	0.94
Students who require communicative technologies (for example Braille and sign language) should be educated in regular classes	2.11	0.98
Total SACIE-R	2.59	0.45



($M = 3.19$), they are not shocked meeting with people with severe physical disabilities ($M = 3.00$). However, they are a little frightened by the thought about the possible presence of disability in oneself ($M = 2.25$, $M = 2.25$).

The smallest value is the attitudes subscale ($M = 2.45$). Teachers are more ready to accept students in their class who find it difficult to express their thoughts verbally ($M = 2.65$), as well as students who often have difficulty in examinations ($M = 2.77$). However, they are not ready to accept students in their class who require communication technologies ($M = 2.11$), as well as students who need an individualized curriculum ($M = 2.29$).

The subscale of concerns has an average value of $M = 2.55$. Teachers are concerned that it will be difficult for them to give appropriate attention to all students in the inclusive classroom ($M = 2.30$), and the lack of the necessary knowledge and skills to teach children with disabilities ($M = 2.37$). The ability to be stressed when there are students with disabilities in the classroom is less troubling to them ($M = 2.86$).

The bivariate relationships between the predictor variables were explored using Spearman's correlation (Table 3).

Table 3 provides a statistically significant correlation of such demographic factors as gender and school location with SACIE-R subscales. This means that rural educators are more positive in relation to inclusion than their urban counterparts ($r = -.131$, $p < .01$). Men are more positive about people with SEN than women ($r = -.144$, $p < .01$).

Professional factors (interaction with people with SEN, availability of special training, knowledge of policy, level of confidence, experience in teaching children with SEN) all statistically significantly correlate with SACIE-R subscales. At the same time, interaction experience is negatively correlated with all 3 SACIE-R subscales ($r = -.223$, $p < .01$, $r = -.190$, $p < .01$, $r = -.177$, $p < .01$). This means that the longer the experience of interaction

between teachers and people with the SEN, the less positive is their attitude towards inclusion. Significant correlations were found between the confidence level and the 3 SACIE-R subscales ($r = .271$, $p < .01$, $r = .267$, $p < .01$, $r = .275$, $p < .01$).

A positive correlation is observed between the presence of special training, knowledge of policy, the presence of experience in teaching children with SEN to teachers and 3 SACIE-R subscales. To determine the degree of the interrelation of demographic and professional factors with the perception of inclusion by teachers, a multiple regression analysis was conducted (Table 4). Factors having a statistically significant correlation with the SACIE-R subscales were combined into one block. Variable school location, gender, interaction experience, knowledge of policy, special training, confidence and training experience were used. The regression made use of 7 predictors. The access value for predictors ranges from 0.50 to 0.97, which exceeds the recommended value of 0.10⁷. A high tolerance value indicates the absence of multicollinearity among predictors.

A multiple regression analysis revealed that the model explained 22% of the variance of the Total SACIE-R scale. The model is statistically significant $F(7, 408) = 17.83$, $p < .001$.

Three independent variables are significant predictors of teachers' positive attitudes towards inclusion: gender, school location, and confidence in teaching children with SEN. Educators are men who work in rural schools and confident in teaching children with SEN. They have the most positive attitude toward inclusion.

Discussion and Conclusion

This study demonstrates the neutral attitude of teachers towards inclusive education, their concern about the lack of necessary knowledge and skills to teach children with SEN and the difficulty of distributing attention to all students in an inclusive classroom. This is confirmed by

⁷ Tabachnick B., Fidell L.S. Using Multivariate Statistics Boston, MA: Allyn & Bacon; 2001. (In Eng.)



Table 3. Spearman's correlation between predictors and SACIE-R subscales

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Workplace	1.000												
2 Secondary School location	-.024	1.000											
3 Gender	-.194**	.147**	1.000										
4 Age	-.023	.166**	.139**	1.000									
5 Education	.210**	.117*	-.060	.024	1.000								
6 Interaction	.047	.046	-.011	-.106*	-.074	1.000							
7 Training	-.040	-.023	-.074	-.001	.082	-.395**	1.000						
8 Knowledge of policy	.005	-.048	.069	.225**	.121*	-.348**	.329**	1.000					
9 Level of confidence	-.060	-.082	.065	.132	.119*	-.410**	.370**	.617**	1.000				
10 Experience in teaching	-.066	-.028	.059	.150**	.114*	-.556**	.478**	.347**	.503**	1.000			
11 The Concerns subscale	.081	-.119*	-.108*	-.031	.009	-.223**	.168**	.153**	.271**	.197**	1.000		
12 The Sentiments subscale	.021	-.169**	-.144**	-.006	-.059	-.190**	.101*	.176**	.267**	.146**	.549**	1.000	
13 The Attitudes subscale	.008	-.131**	-.047	.064	-.041	-.177**	.208**	.184**	.275**	.185**	.084	.130**	1.000

Note: ** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed), * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).



Table 4. Multiple Regression Analysis Results

Variable	R ²	F	Adjusted R ²	Predictors	β	Significance
Total SACIE-R	0.2	17.83***	0.22	Gender	-.147	.001
				Level of confidence	.304	.000
				Location of school	-.146	.001
The Sentiments	0.2	10.47***	0.13	Gender	-.149	.001
				Level of confidence	.298	.000
				Location of school	-.118	.010
The Attitudes subscale	0.1	8.39***	0.11	Training	.119	.032
				Level of confidence	.171	.007
				Location of school	-.101	.028
The Concerns subscale	0.1	8.97***	0.11	Gender	-.117	.011
				Level of confidence	.217	.001
				Location of school	-.102	.026

Note: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

the results of international studies on the prevalence of neutral or negative attitudes of teachers towards inclusion, combined with concerns that are quite common in the practice of inclusive education [3].

With a general positive perception of people with SEN, teachers are critical of the idea of inclusion, because they are not ready to accept in their class children who need an individualized curriculum and children with complicated disorders.

Despite the fact that inclusive education in Kazakhstan has been developing since 2000, more than 70% of the surveyed teachers note the lack of necessary training for teaching children with SEN, which indicates a slow development of inclusive education in the country. Research in the field of inclusive education also notes that changes in teacher education are insufficiently slow [18] and teachers often do not feel ready to teach children with SEN [19; 20].

A negative correlation was found between the interaction of teachers with people with the SEN and their attitude toward inclusion. C. Forlin and D. Chambers also reported that the teachers who interacted with people with the SEN the most were more concerned and less favorable in supporting inclusion [21].

In order to determine the significant factors and the degree of their relationship with the perception of inclusion, a multiple regression analysis was conducted using 7 prognostic variables. Of these only 3 variables emerged as significant predictors of teacher attitudes toward inclusive education – school location, gender, and confidence in teaching children with the SEN. The model explained 22% of the total variance of the dependent variable SACIE-R.

Rural school teachers are more positive about inclusion than their urban counterparts. This can be explained by the specifics of rural society in which people know each other well and the specifics of rural schools. Rural teachers have greater tolerance towards children with SEN and disability [22].

Most studies suggest that female teachers have a more positive attitude towards inclusive education than their male counterparts [23–25]. In our study male teachers are somewhat more positive about inclusion than female teachers are. Perhaps this is due to the fact that in the Republic of Kazakhstan men are mainly teachers of physical education and vocational training, who are more focused on the development of students rather

er than the formation of subject knowledge. In T. Saloviita's study, subject teachers who place greater emphasis on the subject and are responsible for learning outcomes are less interested in inclusion [26]. However, this position is hypothetical, and more research is needed to substantiate this conclusion.

The teachers' confidence in teaching children with SEN has a positive effect on their attitude towards inclusive education. A similar result was obtained in K. Poon et al's study [27].

Since the neutral attitude of teachers may have undesirable consequences for pupils with SEN [28; 29], it is necessary to

carry out purposeful work to improve the competence of teachers in working with children with SEN.

Teacher training is a key lever for the effective implementation of inclusive policies and practices. The philosophy of inclusive education requires the continuing professional development of the teacher in order to meet the diverse needs of children with SEN [30]. Therefore, for the effective implementation of inclusive policies in the Republic of Kazakhstan, it is necessary to provide proper training for teachers, including key competencies for working in inclusive classes and strengthen its practical component.

REFERENCES

1. Ainscow M., Sandill A. Developing Inclusive Education Systems: The Role of Organisational Cultures and Leadership. *International Journal of Inclusive Education*. 2010; 14(4):401-416. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
2. Sharma U., Forlin C., Loreman T. Impact of Training on Pre-Service Teachers' Attitudes and Concerns about Inclusive Education and Sentiments about Persons with Disabilities. *Disability & Society*. 2008; 23(7):773-785. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
3. Boer A. de, Pijl S.J., Minnaert A. Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education*. 2011; 15(3):331-353. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
4. Avramidis E., Norwich B. Teachers' Attitudes towards Integration / Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*. 2002; 17(2):129-147. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
5. Lautenbach F., Heyder A. Changing Attitudes to Inclusion in Preservice Teacher Education: A Systematic Review. *Educational Research*. 2019; 61(2):231-253. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596035>
6. Forlin C., Lian M. G. Reform, Inclusion and Teacher Education: Towards a New Era of Special Education in the Asia-Pacific Region. London: Routledge; 2008. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203895313>
7. Subban P., Mahlo D. 'My Attitude, My Responsibility' Investigating the Attitudes and Intentions of Pre-Service Teachers toward Inclusive Education between Teacher Preparation Cohorts in Melbourne and Pretoria. *International Journal of Inclusive Education*. 2017; 21(4):441-461. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197322>
8. Rakap S., Parlak-Rakap A., Aydin B. Investigation and Comparison of Turkish and American Preschool Teacher Candidates' Attitudes towards Inclusion of Young Children with Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*. 2016; 20(11):1223-1237. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1159254>
9. Varcoe L., Boyle C. Pre-Service Primary Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. *Educational Psychology*. 2014; 34(3):323-337. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785061>
10. Cameron D.L. Teacher Preparation for Inclusion in Norway: A Study of Beliefs, Skills, and Intended Practices. *International Journal of Inclusive Education*. 2017; 21(10):1028-1044. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1326177>
11. Forlin C., Cedillo I.G., Romero-Contreras S., Fletcher T., Rodríguez Hernández H.J. Inclusion in Mexico: Ensuring Supportive Attitudes by Newly Graduated Teachers. *International Journal of Inclusive Education*. 2010; 14(7):723-739. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13603111003778569>
12. Paju B., Rättyä L., Pirttimä R., Kontu E. The School Staff's Perception of Their Ability to Teach Special Educational Needs Pupils in Inclusive Settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*. 2016; 20(8):801-815. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>



13. Chitiyo M., Hughes E.M., Changara D.M., Chitiyo G., Montgomery K.M. Special Education Professional Development Needs in Zimbabwe. *International Journal of Inclusive Education*. 2017; 21(1):48-62. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1184326>
14. Avramidis E., Kalyva E. The Influence of Teaching Experience and Professional Development on Greek Teachers' Attitudes towards Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*. 2007; 22(4):367-389. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
15. Štemberger T., Kiswarday V.R. Attitude towards Inclusive Education: The Perspective of Slovenian Preschool and Primary School Teachers. *European Journal of Special Needs Education*. 2018; 33(1):47-58. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>
16. Savolainen H., Engelbrecht P., Nel M., Malinen O.-P. Understanding Teachers' Attitudes and Self-Efficacy in Inclusive Education: Implications for Pre-Service and In-Service Teacher Education. *European Journal of Special Needs Education*. 2012; 27(1):51-68. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
17. Forlin C., Earle C., Loreman T., Sharma U. The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*. 2011; 21(3):50-65. Available at: https://www.researchgate.net/publication/236029132_The_Sentiments_Attitudes_and_Concerns_about_Inclusive_Education_Revised_SACIE-R_scale_for_measuring_teachers'_perceptions_about_inclusion (accessed 05.07.2019). (In Eng.)
18. Griffin C.C., Jones H.A., Kilgore K.L. The Unintended Side Effects of Including Students with Learning Disabilities: Teacher Educators' Perspectives. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*. 2006; 14(3):195-204. (In Eng.)
19. Avramidis E., Bayliss P., Burden R. A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*. 2000; 20(2):191-211. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/713663717>
20. Taylor R.W., Ringlaben R.P. Impacting Pre-Service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*. 2012; 2(3):16-23. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5539/hes.v2n3p16>
21. Forlin C., Chambers D. Teacher Preparation for Inclusive Education: Increasing Knowledge but Raising Concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2011; 39(1):17-32. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
22. Chepel T., Aubakirova S., Kulevtsova T. The Study of Teachers' Attitudes towards Inclusive Education Practice: The Case of Russia. *The New Educational Review*. 2016; 45(3):235-246. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15804/tner.2016.45.3.19>
23. Romi S., Leyser Y. Exploring Inclusion Preservice Training Needs: A Study of Variables Associated with Attitudes and Self-Efficacy Beliefs. *European Journal of Special Needs Education*. 2006; 21(1):85-105. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250500491880>
24. Forlin C., Loreman T., Sharma U., Earle C. Demographic Differences in Changing Pre-Service Teachers' Attitudes, Sentiments and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*. 2009; 13(2):195-209. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110701365356>
25. Ahsan M.T., Deppeler J.M., Sharma U. Predicting Pre-Service Teachers' Preparedness for Inclusive Education: Bangladeshi Pre-Service Teachers' Attitudes and Perceived Teaching-Efficacy for Inclusive Education. *Cambridge Journal of Education*. 2013; 43(4):517-535. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.834036>
26. Saloviita T. Attitudes of Teachers towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2020; 64(2):270-282. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
27. Poon K.K., Ng Z., Wong M.E., Kaur S. Factors Associated with Staff Perceptions towards Inclusive Education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*. 2016; 36(sup1):84-97. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.922047>
28. McDougall J., DeWit D.J., King G., Miller L.T., Killip S. High School-Aged Youths' Attitudes toward their Peers with Disabilities: The Role of School and Student Interpersonal Factors. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2004; 51(3):287-313. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/1034912042000259242>
29. Thaver T., Lim L. Attitudes of Pre-Service Mainstream Teachers in Singapore towards People with Disabilities and Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*. 2014; 18(10):1038-1052. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.693399>

30. Forlin C. Inclusive Education in Australia Ten Years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*. 2006; 21(3):265-277. (In Eng.)

Submitted 01.08.2019; revised 29.11.2019; published online 31.03.2020.
Поступила 01.08.2019; принята к публикации 29.11.2019; опубликована онлайн 31.03.2020.

About the authors:

Ruben O. Agavelyan, Director of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuiskaya St., Novosibirsk 630126, Russia), Dr.Sci. (Psychology), Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6494-8544>**, **Scopus ID: 57142428300**, ruben_h_ag@mail.ru

Saule D. Aubakirova, Associate Professor of Chair of Pedagogy and Psychology, Turan-Astana University (29 Dukenuly St., Nur-Sultan 010000, Kazakhstan), Ph.D., **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7321-3045>**, **Scopus ID: 37096726100**, sdaubakirova@gmail.com

Aisulu D. Zhomartova, Ph.D. Student of Chair of Psychology and Pedagogy, Toraighyrov Pavlodar State University (64 Lomov St., Pavlodar 140008, Kazakhstan), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4433-0485>**, zhomartova_aisulu@mail.ru

Elena I. Burdina, Professor of Chair of Psychology and Pedagogy, Toraighyrov Pavlodar State University (64 Lomov St., Pavlodar 140008, Kazakhstan), Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7757-7612>**, **Scopus ID: 57191997702**, e.i.burdina@mail.ru

Acknowledgements: The authors would like to thank all teachers who volunteered to participate in the study.

Contribution of the authors:

Ruben O. Agavelyan – scientific guidance; text analysis.

Saule D. Aubakirova – theoretical analysis of sources; collection and processing of research materials; analysis and synthesis of the data.

Aisulu D. Zhomartova – organization and conduct of research.

Elena I. Burdina – writing the draft and revision.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах:

Агавелян Рубен Оганесович, директор Института детства ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28), доктор психологических наук, профессор, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6494-8544>**, **Scopus ID: 57142428300**, ruben_h_ag@mail.ru

Аубакирова Сауле Джамбуловна, доцент кафедры педагогики и психологии Университета «Туран – Астана» (010000, Казахстан, г. Нур-Султан, ул. Дуkenулы, д. 29), доктор философии, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7321-3045>**, **Scopus ID: 37096726100**, sdaubakirova@gmail.com

Жомартова Айсулу Далеловна, докторант кафедры психологии и педагогики РГП «Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова» (140008, Казахстан, г. Павлодар, ул. Ломова, д. 64), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4433-0485>**, zhomartova_aisulu@mail.ru

Бурдина Елена Ивановна, профессор кафедры психологии и педагогики РГП «Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова» (140008, Казахстан, г. Павлодар, ул. Ломова, д. 64), доктор педагогических наук, профессор, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7757-7612>**, **Scopus ID: 57191997702**, e.i.burdina@mail.ru

Благодарности: авторы выражают благодарность всем педагогам, принявшим добровольное участие в исследовании.

Заявленный вклад авторов:

Агавелян Рубен Оганесович – научное руководство; критический анализ текста.

Аубакирова Сауле Джамбуловна – теоретический анализ источников; сбор и обработка материалов исследования; анализ и обобщение полученных данных.

Жомартова Айсулу Далеловна – организация и проведение исследования.

Бурдина Елена Ивановна – подготовка первоначального варианта текста и его доработка.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



Digital Learning, Smartphone Usage, and Digital Culture in Indonesia Education

A. I. Sari*, N. Suryani, D. Rochsantiningsih, S. Suharno
Sebelas Maret University, Surakarta, Indonesia,
* ayuistianasari82@gmail.com

Introduction. The rapid development of information and technology has procreated a digital culture in Indonesian education. This article aims to depict the current condition of digital culture in Indonesian education by pointing at the issue of students' digital fluency, particularly the readiness for using digital learning resources and smartphone usage.

Materials and Methods. A combination of the survey and qualitative descriptive method was used to identify the students' intensity of using a smartphone, the description of students' smartphone usage, and the students' perspectives regarding the smartphone usage in learning activities. The data were collected through questionnaires from 384 students in the first grade of senior high schools in Surakarta, Central Java, Indonesia.

Results. The findings of the research show that the students regularly use the smartphone more than 6 to 7 hours a day. The students use the Internet to gather information or download the learning materials. Moreover, they strongly agree that smartphone usage will give benefits to them.

Discussion and Conclusion. The findings of research reflect that the students engage with the smartphone as a device to support their learning activities. The students' engagement reflects the positive impact of smartphone usage on the psychological and cultural dimensions of the students. Moreover, the teachers should uphold the students' digital culture by integrating digital material resources and smartphone usage into classroom activities.

Keywords: digital culture, digital learning resources, smartphone usage, digital fluency, technology utilization

For citation: Sari A.I., Suryani N., Rochsantiningsih D., Suharno S. Digital Learning, Smartphone Usage, and Digital Culture in Indonesia Education. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2020; 24(1):20-31. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.020-031>

Цифровое обучение, использование смартфонов и цифровая культура в индонезийском образовании

А. И. Сари*, Н. Сурьяни, Д. Рочсантинингсих, С. Сухарно
Университет Себелас Марет, г. Суракарта, Индонезия,
* ayuistianasari82@gmail.com

Введение. Быстрое развитие информационных технологий привело к формированию цифровой культуры в системе образования Индонезии. Цель данной статьи – проанализировать современное состояние цифровой культуры в образовании Индонезии, в частности необходимость уверенного владения современными цифровыми учебными ресурсами и смартфонами в образовательном процессе.

© Sari A.I., Suryani N., Rochsantiningsih D., Suharno S., 2020



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

Материалы и методы. Сочетание приведенных опросов и качественного описательного метода применялось для определения интенсивности использования студентами смартфонов в учебной деятельности. В анкетировании приняли участие 384 учащихся первой ступени старших классов средней школы в г. Суракарта (Центральная Ява, Индонезия).

Результаты исследования. Результаты исследования показывают, что обучающиеся регулярно пользуются смартфоном (более 6–7 ч в день) для сбора информации или загрузки учебных материалов. По мнению респондентов, использование мобильных устройств помогает при освоении нового материала, а также положительно влияет на психологические и культурные аспекты студентов. Кроме того, учителя должны поддерживать цифровую культуру учащихся, интегрируя ресурсы цифровых материалов и использование смартфонов в школьные занятия.

Обсуждение и заключение. Статья будет полезна специалистам в области образования, а также всем, кто интересуется использованием новейших технологий в обучении.

Ключевые слова: цифровая культура, цифровые учебные ресурсы, использование смартфонов, цифровая грамотность, использование технологий

Для цитирования: Цифровое обучение, использование смартфонов и цифровая культура в индонезийском образовании / А. И. Сари, Н. Сурьяни, Д. Рочсантинингсих, С. Сухарно. – DOI 10.15507/1991-9468.098.024.202001.020-031 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 1. – С. 20–31.

Introduction

The rapid development of information and technology has procreated a digital culture in Indonesian education. Digital culture refers to the behavior, manners, and engagement of the students to deal with the technology and the nexus of the Internet as part of their learning process and environments [1]. The students become friendlier to digital learning material or mobile devices that simultaneously change their learning [2–4]. The existence of digital culture can be sensed from the usage of digital learning resources and mobile devices in the learning process [5; 6]. Digital learning resources refer to any digital material that contains learning substances, such as audio and multimedia, learning games, graphic images, photos, video, animation, programmed learning modules, electronic textbooks, and journal articles [7]. Meanwhile, mobile devices refer to any kind of portable computing devices such as personal digital assistants, tablet computers, mobile phones, or smartphones [8; 9].

Structurally, two dimensions support the procreation of digital culture in Indonesian education: the big number of Internet users and the regulation provided by the government. The survey data conducted

by *Asosiasi Penyelenggara Jasa Internet Indonesia* or the Indonesian Internet Service Provider showed that 143.26 million people in Indonesia are the active users of the Internet. Widiastuti (2018) mentioned that 26.48% of Internet users are using the Internet for more than 7 hours per day¹. Widiastuti added that 16.68% of Internet users aged 13 to 18 years old. Meanwhile, Indonesia got 5th ranked with approximately 83 million smartphone users in the world. By considering the high number of Internet users, the Minister of Education and Culture of the Republic of Indonesia has issued the Regulation Number 65 of 2013a about the Standard Process of Primary and Secondary Education to manage the use of digital learning resources and technology in the learning activities. The government states, “the utilization of information and communication technology is intended to improve the efficiency and effectiveness of learning”. From this regulation, technology and mobile devices are constituted as a tool to support the learning activities and, consequently, it provides more space for technological usage and digital culture in education.

The students’ intensity in using a smartphone and digital learning resources is the

¹ Widiastuti. [The Speech on the Dies Natalis XXXVIII Slamet Riyadi University: Surakarta: The Directorate of Public Information and Technology]. (In Indonesian).



representation of the digital culture in education. It is because the students are usually carrying their smartphone at school and use it to work with their learning tasks [10]. Conceptually, smartphone usage has a close relationship with students' literacy skills [11]. A smartphone can transform the students' learning culture and experience during the learning process [12]. Huang, Chen, and Ho and Skolverket emphasized that reading digital form provides many innovative and exciting applications to read with new and improved usage contexts² [13]. However, smartphone utilization can also give a paradoxical impact on the students. Bhih, Johnson, and Randles as well as Soikeli, Karikoski, and Hammainen have pointed out the diversity of smartphone usage that reflects the diversity of user behavior and activities in the digital culture [14; 15]. Moreover, Lee, Chang, Lin, and Cheng, as well as Hsiao, Shu, and Huang's, have mentioned a negative impact of smartphone usage in generating psychological traits such as locus of control, the anxiety of social interaction, and materialism [16; 17]. On the other hand, Stachl et al. have found that personality traits also affect smartphone usage [18]. Kolikant marked an ambivalent impact of using ICT for school purposes in which the students feel that ICT is fun but at the same time also serious and problematic [19]. This gap, from Kolikant's perspective, can cause a disconnection between students' learning aspirations and school policies.

Considering the dialectical relationship and the paradoxical impact between smartphone and students' psychological and cultural dimensions, this article aims to depict the students' digital fluency, particularly in the readiness in using digital learning resources and smartphone usage. Four questions have been proposed:

1) How long the students use their smartphones in a day?

2) What kind of technological activities do the students use to support their learning activities?

3) Do the students believe that the smartphone will give a positive impact on their learning activities?

Literature Review

As it was mentioned, digital culture refers to the behavior, manners, and engagement of the students to deal with the technology and the nexus of the Internet as part of their learning process and environments³ [1]. The students become more friendly to digital learning material or mobile devices that simultaneously change their learning culture [2–4]. One aspect of digital culture in education is the students' digital fluency. Students' digital fluency had been categorized as one aspect of digital intelligence [20]. The term of digital fluency can be coined back from Resnick argumentation. In the early 21st century, perceiving the US situation, Resnick had predicted the effect of technologization and digitalization for the learning revolution⁴. Resnick marked digital fluency and teacher and students rethinking about technologies as two important issues of the digital learning revolution in which it determines teachers and students to use the digital technologies and application in the learning process. Meanwhile, regarding the teacher and students rethinking about technologies, Resnick provoked three points of the question, namely: rethink how people learn, rethink what people learn, and rethink where and when people learn. Ming-tso and Chien's research had shown that the technologization and digitalization, as well as teachers' and students' digital fluency in the educational field, had brought a positive impact [21]. In more detail, digital learning generates a third space, where the teachers and learners face a new pattern of the learning process [22].

² Skolverket. Läroplan för grundskolan, föreskoleklassen och fritidshemmet 2011. (Lgr11). [Curriculum for Elementary School, Preschool Class and Recreation Center]. Stockholm: Skolverket; 2011b. (In Swedish).

³ Gere C. Digital Culture. 2nd ed. London; 2008.

⁴ Resnick M. Rethinking Learning in the Digital Age. In: G. Kirkman, ed. The Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World. Oxford University Press, Oxford; 2002. p. 32-37. Available at: <https://ilk.media.mit.edu/papers/mres-wef.pdf> (accessed 23.06.2019). (In Eng.)

Digital fluency can make students be creative and independent participants in the learning process. They have the ability to control and choose technology utilization to support their learning activities [23–25]. Considering this theoretical framework, we decide to highlight four variables in the theory as a stance to examine the students' readiness in using digital learning material and smartphone, namely:

1. Frequency of students' smartphone usage.
2. Description of students' academic activities and smartphone usage.
3. Location where the students use their smartphone.
4. Students' perception regarding the smartphone usage in the learning process.

Materials and Methods

A combination of survey and descriptive qualitative was employed to gather and analyze the data about the students' readiness in using digital material resources and smartphone usage. The participants involved in this study were 384 students from the first grade of Senior High School in Surakarta, Central Java, Indonesia. The questionnaires were employed to investigate and obtain the information regarding (1) the frequency of students' smartphone usage, (2) the description of students' academic activities and smartphone usage, (3) the location where the students use their smartphones, and (4) the students' perception regarding the smartphone usage in the learning process. The instrument of research consists of three forms of ques-

tionnaires. The data were then analyzed quantitatively and qualitatively to find the tendency of the students' readiness in using digital learning resources and smartphone usage. All data provided will remain confidential.

Results

The data of the survey shows the average hours of smartphone usage by a majority of the students are six (24.21%) to seven (23.43%) hours in a day. The minimum hours are spent by the students to use their smartphone is 3 hours. Meanwhile, five students have stated that they use their smartphone more than 10 hours in a day. Table 1 presents the detailed frequency of smartphone usage by the students:

The authors also found that most of the students often use their smartphones to improve the quality of the learning process. The activities that students tend to do are downloading learning material from YouTube (39.32%), downloading learning video (38.80%), downloading learning audio (42.18%), and downloading learning material (39.84%). The detailed percentage of smartphone usage and students' academic activities can be seen in table 2:

The students stated that they did not use their smartphone in the classroom, laboratory or library. However, most of the students regularly used their smartphones elsewhere in school (49.22%), home (50.26%), and public spaces such as the café, food court, and department store (56.77%). Table 3 presents the location of smartphone usage by the students:

Table 1. Frequency of Using Smartphone

Frequency of Using Smartphone in a Day	Number of the Students (n)	Percent
1 hour	0	0
2 hours	0	0
3 hours	11	2.86
4 hours	15	3.90
5 hours	47	12.23
6 hours	93	24.21
7 hours	90	23.43
8 hours	71	18.48
9 hours	42	10.93
10 hours	10	2.60
More than 10 hours	5	1.30



Table 2. Students' Academic Activities, %

Academic Activities	Very Often	Often	Sometimes	Rarely	Never
Opening e-mail	17.70	33.07	34.89	7.81	6.51
Reading documents	14.84	35.93	38.02	8.59	2.60
Downloading learning material from YouTube	39.32	33.59	22.65	4.42	–
Downloading learning video	38.80	34.63	21.35	5.20	–
Downloading learning audio	42.18	38.28	18.22	1.30	–
Downloading learning material	39.84	33.07	22.39	4.68	–
Uploading videos	5.20	10.93	32.55	51.30	–
Accessing digital library	3.12	13.02	33.07	50.00	0.78
Accessing online journal	–	–	8.33	16.66	75.00
Online learning	12.80	41.66	13.54	9.63	1.82

Table 3. The location of smartphone usage by the students, %

Location	Regularly	Often	Seldom	Never
At the library	–	–	–	–
Elsewhere on school	49.22	41.67	9.11	–
On the go (e. g. on the bus, on the car)	45.05	49.74	5.20	–
In the classroom	–	–	–	–
In the laboratory	–	–	–	–
At home	50.26	48.70	1.04	–
Other (café, foodcourt, dept. store)	56.77	43.23	–	–

The students were also asked about their perception regarding the impact of smartphone usage in their learning

process or not. The detailed percentage of students' perception can be seen in table 4:

Table 4. Students' perception towards smartphone usage, %

Items	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
Smartphone positively affects my learning style to be more creative and imaginative	–	–	49.73	50.26
The use of smartphone helps students to find related knowledge and information for learning	–	–	26.04	73.95
The use of smartphone becomes my routine habit to access the learning material	–	3.38	45.31	51.30
The use of smartphone through online learning is more effective	–	7.03	52.86	40.10
Smartphone can be an effective tool for learning	–	3.90	46.87	49.21
The use of smartphone can help the students to study easily	–	4.95	56.51	38.54
The use of smartphone can help students to broaden their knowledge	–	–	71.87	28.12
The use of smartphone enables students to express their ideas and thoughts better	–	4.43	63.54	32.03
The use of smartphone promotes active and engaging lesson for students' best learning experience	–	5.47	11.19	83.33
Smartphone can help the students to express their feeling and their ideas	–	2.86	82.03	15.10

Table 4 shows that the students perceive the positive impact of smartphone usage on their learning activities. The students believe that smartphone can enhance their creativity, imaginative thinking, ideas, and learning experiences.

The findings of the research show that the students normally use their smartphones 6 to 7 hours a day. Most of the students use their smartphones for academic activities and gather the learning material from the Internet. The students tend to use their smartphone outside of the classroom, library or laboratory. Moreover, the students perceive that smartphone usage will give a positive impact on their learning culture.

Considering those findings and results, it can be summed up that the research participants already have digital fluency in which they able to choose and control the utilization of technology in the learning process. Those can be proved by the students' readiness in using digital learning materials and smartphone.

Discussion and Conclusion

The findings of the research, which depicts the current condition of students' readiness in using digital learning resources and smartphones, have shown the nature of digital culture in Indonesian education. To a certain degree, the digital culture can be seen on the level of students' intensity in using digital learning resources [2–4]. From the survey, the authors have marked that the students seem familiar with a smartphone with the average smartphone utilization is up to 6 until 7 hours a day. The students spend their time to gather learning material from the Internet. Moreover, in line with Karaganis, Lam and Tong, Chaka and Govender's findings, the students perceive that smartphone usage will give a positive impact on their learning culture

and learning participation [12; 26; 27]. This positive perspective can affect the psychological and cultural dimensions of the students [16–18]. Moreover, the students' tendency in smartphone usage, which has been highlighted by Bransford, Brown, and Cocking's⁵, Norries, Hossain, and Soloway, and Woodcock's, shows that the students require a smartphone to support their learning activities [10; 28]. Twum has highlighted that smartphone usage will create a new understanding and insights into the ideal concept of learning and education [29]. The students already have an understanding of smartphone usage for educational purposes. The findings of the research have depicted the transformation of students' learning styles when they engage with the technology and the Internet. By considering this nature, therefore, teachers can bring the smartphone into the classroom. As pointed out by Gayle, the students will have a new learning experience through smartphone usage [30]. In line with Pinto, Pouliot, and Garcia's argumentation, the use of digital learning resources and smartphones can offer a broad source of academic knowledge [31]. It means, this kind of learning experiences leads the students to be an independent learner⁶.

The authors highlight the integration of technology, especially smartphones, in teaching and learning activities in Indonesia, can be implemented and potentially will give a positive impact on students' learning outcomes and increase the motivation and self-confidence of the students. This is because digital devices, especially smartphones, enable various learning experiences and support the colorful images, audio and video so that learning materials become interesting and can be easily understood by students. The findings of this study are useful for the students and

⁵ Bransford J., Brown A., Cocking R. eds. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. (ed.). Washington, DC: National Academy Press; 1999. (In Eng.)

⁶ Project Tomorrow "Creating our Future: Students Speak Up about their Vision for 21st Century Learning" March 2010. Available at: <http://www.tomorrow.org/speakup/pdfs/SU09NationalFindingsStudents&Parents.pdf> (accessed 23.06.2019). (In Eng.); Project Tomorrow "Unleashing the Future: Educators Speak Up about the use of Emerging Technologies (May 2010). Available at: <http://www.tomorrow.org/speakup/pdfs/SU09UnleashingTheFuture.pdf> (accessed 23.06.2019). (In Eng.)



teachers, who can use their smartphones to make learning more fun and enjoyable. As pointed out by McAlister, the teachers can blend their pedagogical knowledge with information and technology to produce a “well grounded, engaged students”, who can go beyond the classroom and explore the borderless world of information [32]. As Pierson emphasized that integration of information and technology in education is the essential element of good teaching [33]. Moreover, the utilization of information and technology is categorized as the compulsory skill of the students in facing the 21st century⁷. Therefore, since the findings of this study suggest students’ readiness to use smartphones in the learning process, the teacher should take this opportunity to make learning more enjoyable to promote lifelong learning.

Students’ digital culture should be more accommodated in the curriculum to improve the outcomes of technology utilization in the classroom. Curriculum determines the learning practice and students’ learning environment, which are very useful to support technological utilization at the practical level [34]. The main problem of the curriculum advancement lies in the question regarding the position of technology in curriculum or even in the system education, whether it becomes the complementary element of the existing curriculum or the backbone of the advanced curriculum. Another question is about the direction of curriculum based on technological between supporting individualistic learning and independent learning. Those questions are hard to answer but that will affect the future of Indonesian education. Certainly, the curriculum must be able to anticipate the rapid development of technology and information. However, the authors believe that technology should be posited as the supporting system for educational practices.

In the context of digital learning, connectivism appears as the learning theory that can be adapted for technological and

information development in the classroom. It provides learning space for the students to gather information from online sources independently by using the Internet network such as in the Massive Open Online Course (MOOC) [35]. Despite emphasizing technological utilization, teachers still have a significant role in the connectivism. Teachers become facilitators or absent in the learning process but providing some indirect directions to the students [36]. At the students’ level, following So, Chen, and Wan’s framework, self-regulated learning can be an appropriate framework for the students in dealing with connectivism [37]. Practically, self-regulated learning can be used for the students to manage the use of technology and select an appropriate device in the classroom as an independent learner [38]. However, as pointed by Madsen, Archard, and Thorvaldsen, the top-down educational policy of technological utilization could trigger resistance especially in the term of teachers’ acceptancy towards the educational policy [39]. Madsen, Archard, and Thorvaldsen stated that the resistance of educational policy and technological utilization comes from teachers’ skill deficiency in using technology in the classroom. Therefore, the top-down policy should be accompanied by a pedagogical approach that accommodates teachers’ deficiency and more social interaction on it to enhance the learning process.

As pointed by Jung, social interactions and networks must be considered in connectivism [40]. In the authors’ perspective, socio-connectivism can be defined as an approach that elaborate socio-constructivism and connectivism. The authors called this approach as socio-connectivism rather than post-connectivism. The use of technology can generate individualistic students since they only focus on e-learning without considering their social environment. In many recent studies, such as Alzain’s research, proves the impact of social networks and interaction in connectivism learning practices through collaborative e-learning based on connectivism theory [41]. Social in-

⁷ Trilling B., Fadel C. 21st Century Skills Learning for Life in Our Times. San Francisco: CA Jossey-Bass; 2009. (In Eng.)

teraction and networks become important to diminish the potency of individualistic students in connectivism [42]. Thus, connectivism leads the students to become independent but not individualistic learners. Therefore, the use of technology-based on connectivism approach will be able to anticipate individualism as the negative impact of technological utilization in the classroom. Practically, technological devices should be operationalized in classroom-based on the cooperative or collaborative learning model. It means the use of technology can be implemented in the learning process by elaborating on the technology and emphasizing social interactions and networks. The authors should select suitable technology devices and appropriate learning models to support the utilization of technology in the learning process. For instance, the use of smartphones can be paired with a cooperative learning approach to foster the effectiveness in the learning process or the use of flipped classrooms using unified modeling [43].

Based on the above discussion, technology devices can be inserted in the educational process through an appropriate curriculum that accommodates the demand for connectivism and social interaction and networks. The elaboration of connectivism and cooperative or social interaction and network can be defined as socio-connectivism as the advanced learning approach to accommodate the students' digital fluency and culture and support the effectiveness of the learning process based on technology utilization. The authors believe that the use of technology can be implemented efficiently in the learning process by elaborating on the utilization of technology devices and the cooperative learning model. Teachers should select appropriate technology devices and learning models to foster the impact of technology utilization in the learning process. By appropriate learning approach and technology devices, the students' digital fluency and culture can be directed to strengthen the practice of education and technological utilization.

Overall, this research has depicted the digital culture in Indonesian education in which the students seem to be ready for smartphone utilization and digital learning resources in the learning process. The limitations of this research relate to the research population, which only consists of the Senior High School students in Surakarta area, Central Java; hence, the results cannot be directly generalized to all situations. The authors mark some challenges being faced in implementing digital learning resources, particularly in Surakarta, Central Java, Indonesia, including digital material, technical limitations of the network, the lack of e-learning, and lack of smartphone usage skills. It also should be noted that the population and the sample of the research might not represent the whole condition of digital culture in Indonesia. Thus, in further research, more participants should be analyzed to depict the students' diversity. As pointed out by Bhih, Johnson, and Randles [14] as well as Soikeli, Karikoski, and Hammainen's [15], the student diversity, which reflect on the various types of student intensity in using a smartphone, should be considered more deeply by the educator to completely identify the readiness of the students in using smartphone in the learning process.

The findings of the research have depicted the current condition of digital culture in Indonesian education. The authors highlighted that the students are using their smartphones 6 to 7 hours a day. They are using their smartphones for educational purposes, mainly at home or in public spaces outside of the classroom, laboratory, or library. They also believe that smartphone usage will give benefits and positive impact on them. The authors recommend to the teachers to be concerned with the digital culture by integrating the digital material resources and smartphone usage into classroom activities. The teachers should follow the rapid development of technology. On the other hand, the government should also provide more facilities and Internet connectivity at schools to support the nature of digital culture in Indonesian education.



REFERENCES

1. Collins A., Halverson R. Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and the Schools. *Distance Education*. 2009. Available at: <https://llk.media.mit.edu/courses/readings/Collins-Rethinking-Education.pdf> (accessed 23.06.2019). (In Eng.)
2. Jenkins H. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. Cambridge MA: MIT Press; 2009. (In Eng.)
3. Kirkwood A., Price L. Teaching in Higher Education Missing: Evidence of a Scholarly Approach to Teaching and Learning with Technology in Higher Education. *Teaching in Higher Education*. 2013; 18(3):327-337. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.773419>.
4. Lai K.-W. Digital Technology and the Culture of Teaching and Learning in Higher Education. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2011; 27(8):1263-1275. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.892> (In Eng.)
5. Harley D. Use and Users of Digital Resources. *EDUCAUSE Quarterly*. 2007; (4):12-20. Available at: <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/eqm0742.pdf> (accessed 23.06.2019). (In Eng.)
6. Nussbaum M., Diaz A. Classroom Logistics: Integrating Digital and Non-Digital Resources. *Computers and Education*. 2013; 69:493-495. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.04.012>
7. Buckingham D. Media Education Goes Digital: An Introduction. *Learning, Media and Technology*. 2007; 32(2):111-119. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/17439880701343006>
8. Pachler N., Cook J., Bachmair B., Kress G., Seipold J., Adami E., et al. Mobile Learning: Structures, Agency, Practices. Springer, Boston, MA; 2010. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0585-7>
9. Mehdipour Y., Zerehkaf H. Mobile Learning for Education: Benefits and Challenges. *International Journal of Computational Engineering Research*. 2013; 3(6):93-101. Available at: http://www.ijceronline.com/papers/Vol3_issue6/part%203/P03630930100.pdf (accessed 23.06.2019). (In Eng.)
10. Norries C., Hossain A., Soloway E. Using Smartphones as Essential Tools for Learning: A Call to Place Schools on the Right Side of the 21st Century. *Educational Technology*. 2011; 51(3):18-25. Available at: <https://www.jstor.org/stable/44430003?seq=1> (accessed 23.06.2019). (In Eng.)
11. Kljunić J., Vukovac D.P. A Survey on Usage of Mobile Devices for Learning among Tertiary Students in Croatia. In: Proceedings of The 26th Central European Conference on Information and Intelligent Systems (CECIS 2015). Faculty of Organization and Informatics, University of Zagreb; 2015. p. 97-104. Available at: <https://bib.irb.hr/prikazi-rad?rad=781498> (accessed 23.06.2019). (In Eng.)
12. Jones J.M. Book Reviews. Karaganis J. (2007) Structures of Participation in Digital Culture. *Journal of Business and Technical Communication*. 2009; 23(3):385-390. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/1050651909333283>
13. Huang K.L., Chen K.H., Ho C.H. Enhancement of Reading Experience: Users' Behavior Patterns and the Interactive Interface Design of Tablet Readers. *Library Hi Tech*. 2014; 32(3):509-528. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1108/LHT-01-2014-0002>
14. Bhih A.A., Johnson P., Randles M. Diversity in Smartphone Usage. In: Proceedings of the 17th International Conference on Computer Systems and Technologies – CompSysTech. 2016. p. 81-88. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1145/2983468.2983496>
15. Soikkeli T., Karikoski J., Hammainen H. Diversity and End User Context in Smartphone Usage Sessions. In: NGMAST '11: Proceedings of the 2011 Fifth International Conference on Next Generation Mobile Applications, Services and Technologies. 2011. p. 7-12. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1109/NGMAST.2011.12>
16. Lee Y.K., Chang C.T., Lin Y., Cheng Z.H. The Dark Side of Smartphone Usage: Psychological Traits, Compulsive Behavior and Technostress. *Computers in Human Behavior*. 2014; 31:373-383. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.047>
17. Hsiao K.L., Shu Y., Huang T.C. Exploring the Effect of Compulsive Social App Usage on Technostress and Academic Performance: Perspectives from Personality Traits. *Telematics and Informatics*. 2017; 34(2):679-690. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.11.001>
18. Stachl C., Hilbert S., Au J.Q., Buschek D., De Luca A., Bischl B. et al. Personality Traits Predict Smartphone Usage. *European Journal of Personality*. 2017; 31(6):701-722. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1002/per.2113>



19. Kolikant Y. Using ICT for School Purposes: Is There a Student-School Disconnect? *Computers & Education*. 2012; 59(3):907-914. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131512000966> (accessed 23.06.2019). (In Eng.)
20. Cismaru D.-M., Gazzola P., Ciochina R.S., Leovaridis C. The Rise of Digital Intelligence: Challenges for Public Relations Education and Practices. *Kybernetes*. 2018; 47(10):1924-1940. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1108/K-03-2018-0145>
21. Ming-tso J.C. Digital Media's Transformative Role in Education: Beyond Potential to Essential. *Electronic Theses and Dissertations*. 125. 2012. Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/8d65/52cb06db1e0c05e5497432230cd4528a9247.pdf> (accessed 23.06.2019). (In Eng.)
22. Schuck S., Kearney M., Burden K. Exploring Mobile Learning in the Third Space. *Technology, Pedagogy and Education*. 2017; 26(2):121-137. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1230555>
23. Zhou C., Chen H., Luo L. Students' Perceptions of Creativity Learning Information Technology (IT) in Project Groups. *Computers in Human Behavior*. 2014; 41:454-463. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.058>
24. Kolikant Y.B.-D., Ma'ayan Z. Computer Science Students' Use of the Internet for Academic Purposes: Difficulties and Learning Processes. *Computer Science Education*. 2018; 28(3):211-231. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/08993408.2018.1528045>
25. Dietrich T., Balli S.J. Digital Natives: Fifth-Grade Students' Authentic and Ritualistic Engagement with Technology. *International Journal of Instruction*. 2014; 7(2):21-34. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1085266> (accessed 23.06.2019). (In Eng.)
26. Lam P., Tong A. Digital Devices in Classroom Hesitations of Teachers to Be. *Electronic Journal of e-Learning*. 2012; 10(4):387-395. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ986647> (accessed 23.06.2019). (In Eng.)
27. Chaka J.G., Govender I. Students' Perceptions and Readiness Towards Mobile Learning in Colleges of Education: A Nigerian Perspective. *South African Journal of Education*. 2017; 37(1). Available at: <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/152711> (accessed 23.06.2019). (In Eng.)
28. Woodcock B., Middleton A., Nortcliffe A. Considering the Smartphone Learner: An Investigation into Student Interest in the Use of Personal Technology to Enhance Their Learning. *Student Engagement and Experience Journal*. 2012; 1(1):1-15. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/8767000.pdf> (accessed 23.06.2019). (In Eng.)
29. Twum R. Utilization of Smartphones in Science Teaching and Learning in Selected Universities in Ghana College of Education Studies. *Journal of Education and Practice*. 2017; 8(7):216-228. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1137622> (accessed 23.06.2019). (In Eng.)
30. Gayle R.J. Smartphone and App Usage among College Students: Using Smartphones Effectively for Social and Educational Needs. In: Proceedings of the EDSIG Conference. Conference on Information Systems and Computing Education. 2015. Available at: <http://proc.iscap.info/2015/pdf/3424.pdf> (accessed 23.06.2019). (In Eng.)
31. Pinto M., Pouliot C., Cordon-Garcia J.A. E-Book Reading Among Spanish University Students. *The Electronic Library*. 2014; 32(4):473-492. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1108/EL-05-2012-0048>
32. McAlister A. Teaching the Millennial Generation. *American Music Teacher*. 2009; 59(1):13-15. (In Eng.)
33. Pierson M.E. Technology Integration Practice as a Function of Pedagogical Expertise. *Journal of Research on Computing and Education*. 2001; 33(4):413-430. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/08886504.2001.10782325>
34. Huisman K. Advancing Technology Integration and Curriculum through the Role of a Technology Coach in Elementary Schools. 2019. Available at: https://nwcommons.nwciowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1133&context=education_masters (accessed 08.12.19). (In Eng.)
35. Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *Int J Instr Technol Dis Learn*. 2005; 2:1-8. Available at: https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf (accessed 08.12.19). (In Eng.)
36. Goldie J.G.S. Connectivism: A Knowledge Learning Theory for the Digital Age? *Medical Teacher*. 2016; 38(10):1064-1069. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2016.1173661>
37. So W.W.M., Chen Y., Wan Z.H. Multimedia E-Learning and Self-Regulated Science Learning: A Study of Primary School Learners' Experiences and Perceptions. *Journal of Science Education and Technology*. 2019; 28(5):508-522. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10956-019-09782-y> (accessed 08.12.19). (In Eng.)



38. Agyei D.D., Kafyulilo A. Continuation of Collaborative Curriculum Design Outcomes: Teachers' Transfer of Teaching with Technology. In: Pieters J., Voogt J., Pareja Roblin N. (ed.) Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning. Cham: Springer; 2019. p. 365-384. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-20062-6_20 (accessed 08.12.2019). (In Eng.)
39. Madsen S.S., Archard S., Thorvaldsen S. How Different National Strategies of Implementing Digital Technology Can Affect Teacher Educators: A Comparative Study of Teacher Education in Norway and New Zealand. *Nordic Journal of Digital Literacy*. 2018; 13(4):7-23. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2018-04-02>
40. Jung I. Connectivism and Networked Learning. In: Jung I. (ed.) Open and Distance Education Theory Revisited. Springer Briefs in Education. Singapore: Springer; 2019. p.47-55. (In Eng.) DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-13-7740-2_6
41. Alzain H. The Role of Social Networks in Supporting Collaborative e-Learning Based on Connectivism Theory among Students of PNU. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 2019; 20(2):46-63. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.17718/tojde.557736>
42. Aldahdouh A.A. Individual Learning Experience in Connectivism Environment: A Qualitative Sequence Analysis. *International Journal of Research in Education and Science*. 2019; 5(2):488-509. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1204350> (accessed 08.12.19). (In Eng.)
43. Chien C.F., Chen G.Y.H., Liao C.J. Designing a Connectivist Flipped Classroom Platform Using Unified Modeling Language. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*. 2019; 9(1):1-18. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.4018/IJOPCD.2019010101>

Submitted 04.06.2019; revised 24.12.2019; published online 31.03.2020.

Поступила 04.06.2019; принята к публикации 24.12.2019; опубликована онлайн 31.03.2020.

About the authors:

Ayu I. Sari, Doctoral Student of Department of Education Science, Sebelas Maret University (36 Jl. Ir Sutami, Surakarta Central Java Province 57126, Indonesia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2864-2446>, ayuistianasari82@gmail.com

Nunuk Suryani, Professor of Educational Technology, Department of Education Science, Sebelas Maret University (36 Jl. Ir Sutami, Surakarta Central Java Province 57126, Indonesia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7383-3690>, **Scopus ID:** 57204040462, nunuksuryani@staff.uns.ac.id

Dewi Rochsantiningsih, Lecturer of Department of English Education, Sebelas Maret University (36 Jl. Ir Sutami, Surakarta Central Java Province 57126, Indonesia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7482-3497>, **Scopus ID:** 57193683664, dewi_roch@hotmail.com

Suharno Suharno, Lecturer of Department of Education Science, Sebelas Maret University (36 Jl. Ir Sutami, Surakarta Central Java Province 57126, Indonesia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9425-2951>, **Scopus ID:** 57201070741, suharno.52@gmail.com

Acknowledgements: The authors would like to thank the Directorate of Research and Community Service, Directorate General for Research and Development, Ministry of Higher Technology Research and Education of the Republic of Indonesia, who has funded this research under the research grant of Doctoral Dissertation (2018).

Contribution of the authors:

Ayu I. Sari – visualization/data presentation; computation; manuscript preparation: writing the draft, performing the experiments, methodology development; formal analysis; project administration; study conception.

Nunuk Suryani – critical review; supervision; resources provision.

Dewi Rochsantiningsih – visualization/data presentation; commentary or revision; supervision; data curation.

Suharno Suharno – data curation.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах:

Сари Аю Истяна, докторант департамента педагогических наук Университета Себелас Марет (57126, Индонезия, Провинция Центральная Ява, г. Суракарта, ул. Ир Сутами, д. 36), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2864-2446>, ayuistianasari82@gmail.com

Сурьяни Нунук, профессор образовательных технологий департамента педагогических наук Университета Себелас Марет (57126, Индонезия, Провинция Центральная Ява, г. Суракарта, ул. Ир Сутами, д. 36), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7383-3690>, **Scopus ID:** 57204040462, nunuksuryani@staff.uns.ac.id

Рочсантинингсх Деви, преподаватель департамента английского образования Университета Себелас Марет (57126, Индонезия, Провинция Центральная Ява, г. Суракарта, ул. Ир Сутами, д. 36), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7482-3497>, **Scopus ID:** 57193683664, dewi_roch@hotmail.com

Сухарно Сухарно, преподаватель департамента педагогических наук Университета Себелас Марет (57126, Индонезия, Провинция Центральная Ява, г. Суракарта, ул. Ир Сутами, д. 36), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9425-2951>, **Scopus ID:** 57201070741, suharno.52@gmail.com

Благодарности: авторы выражают признательность Управлению исследований и общественных работ, Генеральному директорату по исследованиям и разработкам Министерства исследований и образования в области высоких технологий Республики Индонезия, финансировавшим данное исследование в рамках исследовательского гранта для докторской диссертации (2018 г.).

Заявленный вклад авторов:

Сари Аю Истяна – визуализация/представление данных; подготовка рукописи: написание проекта, проведение экспериментов, разработка методологии; формальный анализ; управление проектом; разработка концепции исследования.

Сурьяни Нунук – критический обзор; научное руководство; предоставление ресурсов.

Рочсантинингсх Деви – визуализация/представление данных; комментарий и коррекция; научное руководство; курирование данных.

Сухарно Сухарно – курирование данных.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



Тенденции международной образовательной миграции (на примере Финляндии)

В. Стриелковски^{1,2}, Л. С. Киселева^{3*}, А. Ю. Синёва³

¹ Кембриджский институт повышения квалификации,
г. Кембридж, Великобритания

² Пражская бизнес-школа, г. Прага, Чешская Республика

³ ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия,

* kiseleva-l@mail.ru

Введение. Образовательные иммигранты являются наиболее привлекательной категорией иммигрантов в связи с их высокой адаптивностью к рынкам труда в стране получения образования. Цель статьи – изучение современных тенденций образовательной миграции, а также выявление факторов, привлекающих и удерживающих учебных иммигрантов в принимающей стране.

Материалы и методы. Использовались методы традиционного анализа: осмысление и интерпретация содержания документов, методы графического представления данных, анализ российской и зарубежной научной литературы, метод сопоставления российской и зарубежной теории и практики. Эмпирическая база исследования включает результаты дистанционного онлайн-анкетирования посредством приложения Google Forms. Выборка представлена респондентами, проживающими в Санкт-Петербурге и указывающими в своем профиле социальной сети «ВКонтакте» обучение в Финляндии.

Результаты исследования. В ходе исследования установлено, что Финляндия проводит успешную планомерную и системную национальную политику по привлечению образовательных иммигрантов, призванную компенсировать неблагоприятную социально-демографическую ситуацию в стране. За последние десять лет обозначилась тенденция увеличения количества образовательных иммигрантов из азиатских стран. Большинство иностранных студентов обучаются по программам бакалавриата политехнических университетов и программам магистратуры классических университетов. По всем направлениям обучения в Финляндии наблюдается значительное преобладание иммигрантов-девушек.

Обсуждение и заключение. Полученные результаты представляют практический интерес для российских государственных структур, ответственных за разработку стратегических ориентиров иммиграционной образовательной политики, а также для организаций, ответственных за развитие межгосударственного сотрудничества в сфере образования и науки. Руководители и сотрудники департаментов международного сотрудничества высших учебных заведений, занимающиеся вопросами социальной адаптации образовательных иммигрантов, могут принять во внимание выявленные трудности студентов в адаптации. Результаты исследования также заинтересуют представителей научного сообщества по вопросам образовательной миграции.

Ключевые слова: образовательная миграция, драйверы миграции, система образования в Финляндии, эффект миграции, онлайн-анкетирование, географическая близость

Для цитирования: Стриелковски, В. Тенденции международной образовательной миграции (на примере Финляндии) / В. Стриелковски, Л. С. Киселева, А. Ю. Синёва. – DOI 10.15507/1991-9468.098.024.202001.032-049 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 1. – С. 32–49.

© Стриелковски В., Киселева Л. С., Синёва А. Ю., 2020



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

Trends in International Educational Migration: A Case of Finland

W. Strielkowski^{a,b}, L. S. Kiseleva^{c*}, A. Yu. Sinyova^c

^a Cambridge Institute for Advanced Studies, Cambridge, United Kingdom

^b Prague Business School, Prague, Czech Republic

^c Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia,

*kiseleva-l@mail.ru

Introduction. Our paper is focused on the study of the current trends in educational migration in the context of Finland. We aim at identifying the factors that attract and keep educational immigrants in the host country. We suggest that educational immigrants are the most attractive category of immigrants due to their high adaptability and insertion into the labor markets in their respective countries of education.

Materials and Methods. The research employs traditional methods of empirical analysis such as understanding and interpretation of the contents of documents, methods of graphical presentation of the data, analysis of Russian and foreign scientific literature, as well as the method of comparison of Russian and foreign theory and practice. The empirical basis of this study includes the results of a remote online survey using the Google Forms application. The sample of respondents is represented by the individuals residing in Saint Petersburg (Russia) and having in their profiles on the social media VKontakte a mention of the period of study in Finland.

Results. We find that Finland pursues a successful systematic national policy to attract educational immigrants. This approach is designed to compensate for the unfavorable social and demographic situation in the country. Over the past ten years, there has been a tendency in Finland to increase the number of educational immigrants from Asian countries. The majority of foreign students are enrolled in the undergraduate programs of polytechnic universities and at the Master's programs of classical universities. There is a significant predominance of female immigrants in all areas of study in Finland.

Discussion and Conclusion. Our results are of practical interest for the Russian government structures responsible for developing strategic guidelines for immigration education policy, as well as for organizations responsible for the development of interstate cooperation in the field of education and science. Heads and staff of international cooperation departments of higher education institutions dealing with the social adaptation of educational immigrants might take into account the identified difficulties of students in adaptation. The results of the study might also be of some interest to the representatives of the scientific community involved in educational migration.

Keywords: educational migration, migration drivers, education system in Finland, migration effect, online questioning, geographic proximity

For citation: Strielkowski W., Kiseleva L.S., Sinyova A.Yu. Trends in International Educational Migration: A Case of Finland. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2020; 24(1):32-49. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.032-049>

Введение

Феномен образовательной миграции представляет собой явление, присущее человечеству на протяжении значительного периода времени его существования. Образовательная миграция всегда открывала молодым людям доступ к новейшим технологиям, мировой культуре, качественному образованию, международным рынкам труда. В настоящее время увеличение потоков образовательной миграции привело

к тому, что многие страны, занимающие лидирующее положение на международном образовательном рынке, стали рассматривать образовательную миграцию в качестве «важнейшей составной части своей внешней политики, которая направлена как на укрепление экономического, так и политического влияния в мире»¹. За последние 40 лет количество иностранных студентов, ежегодно приезжающих в другие страны с образовательными целями, возросло почти

¹ Трофимов Е. А., Трофимова Т. И. Особенности учебной миграции в условиях глобализации // Тенденции и проблемы в экономике России: теоретические и практические аспекты: материалы Всерос. науч. практ. конф. 23 марта 2017. Иркутск: Изд-во Байкальского государственного университета, 2017. С. 221–222.



в 7 раз – с 800 тыс. чел. в 1975 г. до 5,5 млн чел. в 2015 г. с прогнозом в 8 млн чел. к 2020 г. По данным бюллетеня «Факты образования» Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Россия занимает 6-е место в мире среди стран, принимающих на обучение иностранных студентов (5 % от количества иностранных студентов в мире). Большая часть иностранных студентов (79,2 %) прибывают в российские вузы из стран бывшего Советского Союза, затем следуют страны Азии, Африки, Ближнего Востока; меньше всего – из Северной Америки, Австралии и Океании. Не очень велико количество студентов, приезжающих в Россию из стран Северной, Западной и Южной Европы (3,8 %) и стран Восточной Европы (1,2 %), несмотря на географическую близость и на то, что до распада Советского Союза основной поток студентов прибывал как раз из стран Восточной Европы². Образовательные мигранты воспринимаются правительствами многих стран как серьезный капитал, способствующий укреплению позиций страны в мире. В этой связи иммиграционная политика большинства стран предусматривает сосредоточение усилий на привлечении образовательных мигрантов. Российская система образования имеет в этом отношении значительный потенциал и требуются планомерные и концептуальные усилия по увеличению въездного потока образовательных мигрантов.

Финляндия, выбранная в качестве примера для исследования, является одной из стран, наиболее открытых для образовательной миграции и успешных в этом отношении. В Рейтинге национальных систем высшего образования (Universitas 21), рассчитываемого по методике Института прикладных эконо-

мических и социальных исследований Университета Мельбурна (Австралия), Финляндия занимает 6-е место, что свидетельствует о высоком качестве системы высшего образования в стране³. В связи с этим нам представляется интересным рассмотреть особенности въездных потоков в Финляндию с целью обучения, поскольку эта страна географически близка (пограничная) РФ, и достаточно большое количество российских студентов избирает ее для получения образования.

Цель данной статьи состоит в исследовании трендов образовательной миграции на примере Финляндии и анализе движущих сил и мотивов международной образовательной миграции.

В научной литературе образовательная миграция освещается с различных позиций. В частности, подчеркивается ее огромное социальное значение, которое проявляется посредством четырех ключевых эффектов – социального, политического, экономического, демографического [1; 2]. Е. Браун, Б. Джухасес, М. Темин, Дж. Финни в своих работах делают акцент на существующих возрастных, гендерных, этнических особенностях образовательной миграции, различиях по уровню доходов и социальному статусу мигрантов, имеющих цель получение образования [3–6]. Д. Рокита-Поскарт анализирует влияние образовательной миграции на рынок труда той местности, где наблюдается приток иностранных студентов [7]. Она обращает внимание на положительные эффекты образовательной иммиграции, связанные с увеличением спроса на местные товары и услуги со стороны студентов, который приводит к повышению доходов местных предприятий, в результате чего увеличивается спрос на рабочую силу в компаниях, удов-

² Академическая мобильность иностранных студентов в России [Электронный ресурс] // Факты образования. Вып. № 7 (июль 2016). URL: <https://ioe.hse.ru/data/2016/08/04/1119531130/%D0%A4%D0%9E7.pdf> (дата обращения 01.04.2019).

³ Universitas 21: рейтинг национальных систем высшего образования 2016 года [Электронный ресурс] // Гуманитарные технологии. URL: <https://gtmarket.ru/news/2016/08/25/7298> (дата обращения 12.04.2019).

летворяющих потребности мигрантов. В свою очередь, К. Дагманн, А. Глиц, Е. Кофман изучают уровень образования и навыков иммигранта в связи с последующим экономическим успехом [8; 9]. По сравнению с обширными исследованиями образовательной миграции зарубежными учеными, следует обратить внимание на довольно скромный исследовательский интерес к данной проблеме со стороны российских ученых. Тем не менее можно выделить интересные исследования по учебной иммиграции китайских, вьетнамских студентов в Россию [10–12], анализу масштабов и специфике миграции российских студентов [13; 14] и региональных аспектов международной образовательной миграции [15]. Однако научных работ, посвященных анализу успешного зарубежного опыта привлечения образовательных мигрантов, на наш взгляд, недостаточно.

Обзор литературы

Международная образовательная миграция трактуется авторами как перемещения людей между странами с целью получения образования различного уровня и на различные сроки. Такая широкая трактовка международной образовательной миграции охватывает перемещения школьников, студентов, аспирантов, докторантов, стажеров, профессионалов, повышающих свою квалификацию в зарубежных учебных заведениях, структурах и компаниях. Наряду с термином «образовательная миграция» в российских источниках встречается понятие учебной миграции, под которым понимается «миграционный поток, возникший в результате формирования предпосылок для получения высшего образования бакалаврами, магистрантами, специалистами» [14]. В рамках нашего исследования мы используем термин «образовательная миграция».

Образование, по мнению Е. Браун, не часто выступает основным двигателем миграции. Только в ситуациях, когда было принято добровольное и сознательное решение учиться в зарубежном университете, образование можно счи-

тать важной причиной миграции. Основными же движущими силами всех видов внутренней и международной миграции выступают проблемы безопасности, возможности получения средств к существованию и экономические стимулы. Образование обычно рассматривается как вторичный фактор или как один из многих социально-экономических факторов, способствующих улучшению жизни [3]. В последние годы на фоне нестабильной военно-политической обстановки в различных регионах мира возросло количество публикаций, исследующих пересечения проблем миграции из пострадавших от конфликтов государств и образовательной миграции [16; 17]. Например, Дж. Хаген-Занкер и Р. Маллетт, рассуждая о том, что мотивы людей меняются со временем и во время перемещений, указывают на то, что, мигрируя из затронутых конфликтами регионов, беженцы первоначальным местом назначения имеют широкую идею «Европы» как места, в котором можно обрести физическую и социальную безопасность. Затем, по мере своего закрепления в стране пребывания и обретения стабильности, мотивы становятся более определенными, а возможности получения образования и занятости выступают наиболее важными факторами, влияющими на представление людей о дальнейшей траектории перемещения. Для молодых людей и людей с детьми, думающих о долгосрочной перспективе, образование является центральным мотивом [17].

Довольно большой объем исследований образовательной миграции касается ее детерминант [18–21]. Так, Э. Эббот и М. Сайлс установили статистическую зависимость общего языка и общей часовой зоны для межстрановой студенческой миграции [18]. Д. Бесси выявила факторы, влияющие на образовательную миграцию в Германии. К ним относятся расстояние между «принимающим» и «отправляющим» городами, «сетевой эффект», выражающийся в наличии знакомых родом из того же города, что и мигрант, в настоящее время проживающие в «принима-



ющем» городе [19]. Т. Агасисти и А. Даль Бьянко доказали важность социально-экономического благополучия «принимающей территории» на примере данных об образовательной иммиграции в Италию [20].

А. А. Вартанян, анализируя факторы, имеющие существенное значение для потенциального студента-мигранта при принятии решения о выборе страны для получения образования, выделяет географическую, языковую, культурную и социально-экономическую близость, наличие/отсутствие платы за обучение и ее размер, репутацию страны в сфере предоставления высшего образования, наличие национальных образовательных программ по поддержке зарубежного обучения и привлечению международных студентов, а также разработку совместных межуниверситетских программ [15].

С. В. Рязанцев и соавторы, исследуя неравномерность распределения иностранных студентов в России, отмечают следующие факторы, обуславливающие данное явление: «столичность» положения городов; количество жителей принимающего города (количество иностранных обучающихся будет выше в городах с большей численностью населения); приграничность положения регионов, принимающих иностранных студентов; репутация учебных заведений, наличие специальных программ и особых форм набора [22].

Относительно характеристик образовательных мигрантов эксперты единодушны в данном вопросе и отмечают, что вопросы образования в основном затрагивают молодежь в возрасте от 15 до 25 лет. Это та группа, которая наиболее решительно настроена на миграцию с целью получения качественного образования с перспективой трудоустройства и желанием изучать иностранные языки [3]. Несмотря на существующие исследования гендерных аспектов миграции, остаются значительные пробелы в вопросах взаимосвязи между полом, образованием и миграцией. Б. Джухасес, А. Пето и другие ученые отмечают, что возможности образовательной миграции важны для женщин. В качестве мотивов

выбора обучения за рубежом девушки называют доступ к библиотечным ресурсам, изучение иностранного языка, интерес к спецкурсам, которые не предлагаются в своей стране, улучшение карьерных возможностей, получение специфической квалификации [4, с. 182]. М. Темин и соавторы, исследующие миграцию девушек из африканских стран, в качестве мотивов выезда с образовательной целью называют следующие: возможность пользоваться большей свободой, избежать раннего брака, реализовать себя [5]. Анализ уровня доходов и принадлежности к социальному классу образовательных мигрантов позволяет сделать вывод о том, что это, как правило, не самые бедные люди и неважно, касается ли это легальных или нелегальных мигрантов [23]. Образование выступает в качестве фактора миграции в основном для молодежи среднего класса, со средним уровнем дохода семьи, которая может позволить себе оплатить учебу и проживание обучающемуся [24].

В российской научной литературе представлено несколько исследований, посвященных изучению миграционного поведения российских студентов. Г. Карташев приводит следующие характеристики образовательного мигранта из России: «возрастной диапазон составляет от 19 до 35 лет, причем каждый второй студент имеет возраст 23–25 лет; каждый второй имеет законченное высшее российское образование, каждый десятый окончил аспирантуру без защиты диссертации, а ряд лиц даже защитили кандидатскую диссертацию» [13]. 28 % студентов из России, проходящих обучение за рубежом, – это студенты естественно-технического профиля и 12 % – общественно-гуманитарного. «При поездке для обучения за рубеж ведущую роль для россиян играет не столько материальный достаток семьи, сколько набор личных качеств самого студента (высокий уровень подготовки, профессионализм, инициативность и т. п.), позволяющих ему успешно привлекать внешние источники финансирования» [13]. Девушки также активно участвуют в меж-

дународной образовательной миграции, как и юноши (48 и 52 % соответственно). Е. Н. Шпет, исследуя миграционные установки томских студентов, говорит, что в качестве мотивов «обучения за рубежом студенты отмечали повышение уровня владения иностранным языком, приобретение профессиональных навыков по своей специальности; увеличение конкурентоспособности на рынке труда как специалиста» [14].

Д. Н. Митин указывает на то, что «образовательных мигрантов можно считать самой желательной категорией, поскольку, как правило, ее составляют молодые и инициативные люди, которые отличаются открытостью и готовностью воспринимать новые знания и технологии, получающие национальное образование и квалификацию, приспособленные к местному рынку труда, адаптированные к языковой и культурной среде» [1]. Согласно данным статистики, в настоящее время примерно 25 % иностранных студентов обосновываются в стране своего обучения. Этот показатель выше в Германии, Австралии, Канаде, Франции, Нидерландах, Чехии»⁴. В частности, А. Лободзинска, анализируя иммиграционную политику Финляндии в контексте старения финского населения, подчеркивает, что образовательные программы, профессиональное обучение и содействие долгосрочной занятости иммигрантов способствуют решению проблемы сокращения рабочей силы стареющей страны [25].

Материалы и методы

Для целей нашего анализа мы использовали статистические данные Финского Национального агентства образования, отчеты Центра международной мобильности (CIMO) Национального агентства образования «International mobility in Finnish higher education in 2015: degree students», Института миграции Университета Турку «International Degree Students. A survey of studying, working and living in Turku» (2016). Аналити-

ческие отчеты позволили нам изучить структуру и динамику потоков образовательной иммиграции в Финляндию, выявить наиболее распространенные страны происхождения иностранных студентов и востребованность различных направлений обучения в финских университетах.

Помимо вторичных данных в работе представлены результаты дистанционного опроса, проведенного с целью выявить особенности иммиграционного поведения российских студентов, которые для получения образования выбрали финские вузы. Для целей нашего анализа в декабре 2018 – январе 2019 г. в г. Санкт-Петербург было проведено онлайн-анкетирование с помощью приложения Google Forms. Тип исследования – разовое (точечное). Выборка – невероятностная, проведенная методом отбора на основе принципа удобства. Респонденты для опроса отбирались в наиболее популярной российской социальной сети «ВКонтакте». Выборка включала респондентов, проживающих в г. Санкт-Петербург и упоминающих в своих профилях обучение в финских университетах. Потенциальным респондентам (128 чел.) направлялась ссылка для прохождения опроса. Опрос предусматривал как закрытые, так и полужакрытые вопросы. В качестве социально-демографических показателей уточнялись пол, возраст, род занятий.

Для анализа результатов опроса мы выделили следующие параметры:

- мотивы выбора Финляндии в качестве страны для получения образования;
- преимущества обучения в финском учебном заведении;
- факторы, которые усложняют обучение в зарубежном вузе;
- наиболее востребованные направления обучения в Финляндии;
- планирование дальнейшего обучения за рубежом.

Для обработки и интерпретации полученных данных использовали следующие методы традиционного анализа:

⁴ Трофимов Е. А., Трофимова Т. И. Особенности учебной миграции в условиях глобализации. С. 225.

смысловая интерпретация данных, методы графического представления данных, сравнение, обобщение, метод неполной индукции.

Результаты исследования

Современная система начального, профессионального и высшего образования Финляндии сравнительно молода. Свое формирование она начала в конце 60-х – начале 70-х гг. XX в. В настоящее время в Финляндии имеется 16 классических и 27 политехнических университетов (население Финляндии – 5,4 млн чел.), сеть которых охватывает всю территорию страны. Стратегическим приоритетом политехнических университетов в Финляндии выступает взаимосвязь и взаимодополнение теоретической и практической подготовки. В связи с этим при каждом политехническом университете при поддержке бизнеса открыт собственный технопарк, где студенты имеют возможность приобретать практические компетенции [26]. Мы выделили несколько характерных особенностей системы высшего образования в Финляндии, способствующих образовательной иммиграции:

– развитие университетских кластеров (открыто 6 стратегических научно-образовательных центров с участием

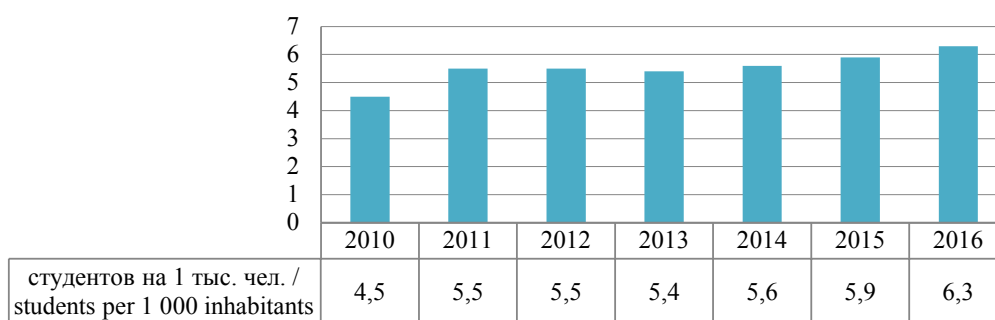
университетов, призванных объединить науку, технологии и инновации для целей различных отраслей хозяйства);

– расширение межвузовского взаимодействия, тенденция к слиянию и укрупнению университетов (вузовские консорциумы, создание трансграничного университета с участием 4-х финских и 6-ти российских вузов при финансировании правительства Финляндии);

– международное сотрудничество (расширение спектра учебных программ на английском языке, академическая мобильность, сотрудничество с зарубежными вузами, обязательное изучение студентами хотя бы одного иностранного языка).

Результаты отчетов Организации экономического сотрудничества и развития о международной миграции свидетельствуют о постепенном и неуклонном повышении количества иностранных студентов в Финляндии⁵ (рис. 1).

Анализ сведений Центра международной мобильности студентов позволил нам сопоставить данные об образовательной иммиграции в Финляндию за десятилетний период (с 2005 по 2015 гг.) (рис. 2). Отчетливо проявляется тенденция к увеличению количества студентов из азиатских стран как в классических, так и в политехнических университетах. Заметным является сокращение

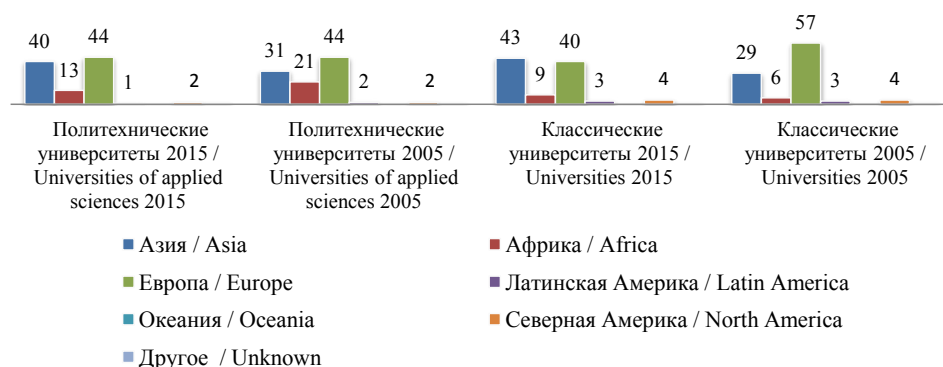


Р и с. 1. Количество иностранных студентов в Финляндии, 2010–2016 гг.

F i g. 1. International degree students in Finland, 2010–2016

Источник: составлено авторами на основе International Migration Outlook 2018.

⁵ International Migration Outlook 2018. Paris: OECD publishing, 2018. 412 p. DOI: <https://doi.org/10/1787/migr.outlook-2018-en>



Р и с. 2. Соотношение иностранных студентов в университетах Финляндии в зависимости от региона происхождения, % [27]

F i g. 2. International degree students in universities by country of origin 2005 and 2015, % [27]

числа студентов из европейских стран в классических университетах, а в политехнических университетах – из стран Африки. Образовательная иммиграция из других регионов не претерпела значительных изменений.

Более интересным, на наш взгляд, является анализ происхождения образовательных иммигрантов в разрезе стран (табл. 1). Как видим, Китай на протяжении десятилетия – самая распространенная страна происхождения сту-

Т а б л и ц а 1. Десять наиболее распространенных стран происхождения иностранных студентов в классических и политехнических университетах Финляндии, 2005 и 2015 гг., чел. [27]

T a b l e 1. Most common countries of origin of international students in universities and universities of applied sciences in Finland, 2005 and 2015, person [27]

Классический университет / Universities				Политехнический университет / Universities of applied sciences			
2015		2005		2015		2005	
Китай / China	1 215	Китай / China	696	Россия / Russia	2 112	Китай / China	748
Россия / Russia	933	Россия / Russia	556	Вьетнам / Vietnam	1 495	Россия / Russia	558
Индия / India	625	Эстония / Estonia	352	Непал / Nepal	896	Эстония / Estonia	277
Пакистан / Pakistan	574	Швеция / Sweden	314	Китай / China	591	Швеция / Sweden	253
Иран / Iran	548	Германия / Germany	241	Эстония / Estonia	418	Кения / Kenya	252
Вьетнам / Vietnam	418	Индия / India	146	Нигерия / Nigeria	307	Нигерия / Nigeria	119
Германия / Germany	392	США / United States	146	Кения / Kenya	279	Гана / Ghana	110
Эстония / Estonia	316	Великобритания / United Kingdom	135	Германия / Germany	253	Германия / Germany	82
Непал / Nepal	308	Испания / Spain	108	Швеция / Sweden	217	Вьетнам / Vietnam	79
Бангладеш / Bangladesh	307	Италия / Italy	107	Бангладеш / Bangladesh	205	Эфиопия / Ethiopia	77



дентов в классических университетах; в политехнических университетах Россия к 2015 г. перехватила первенство у Китая. Большинство стран происхождения в обоих университетских секторах изменились за последние десять лет, за исключением России. К 2015 г. среди классических университетов практически исчезли из первой десятки европейские страны (в 2005 г. – 6 стран, в 2015 г. – 2 страны (Германия, Эстония)). В секторе политехнических университетов Китай потерял лидирующую позицию, которую теперь занимают Вьетнам и Непал.

В классических университетах наибольшим спросом у иностранных студентов пользуются инженерные специальности, а в политехнических – бизнес-администрирование и право (табл. 2). Примерно одинаковое количество студентов в обоих университетских секторах обучаются информационно-коммуникационным технологиям. Безусловное лидерство принадлежит классическим университетам по естественным, со-

циальным, гуманитарным наукам, образованию и сельскохозяйственным специальностям.

Анализ структуры образовательных иммигрантов в Финляндии показал, что практически половину составляют студенты бакалавриата в политехнических университетах (47 %) и треть – студенты магистратуры в классических университетах (рис. 3). Существует также возможность получить степень бакалавра в классическом университете и степень магистра в политехническом. Однако на данных уровнях имеется лишь несколько учебных программ на английском языке, поэтому на них обучаются мало иностранных студентов.

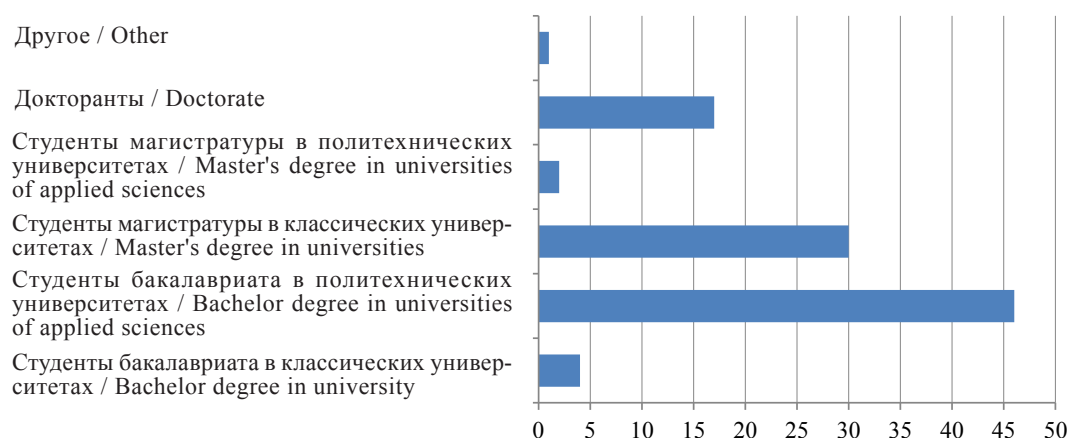
Анализ соотношения иностранных студентов, обучающихся в финских университетах, по половому признаку демонстрирует преобладание девушек абсолютно по всем направлениям обучения. По некоторым специальностям количество девушек превосходит количество студентов мужского пола в 1,5–2 раза (рис. 4).

Т а б л и ц а 2. Количество иностранных студентов в Финляндии в зависимости от направления обучения, чел.

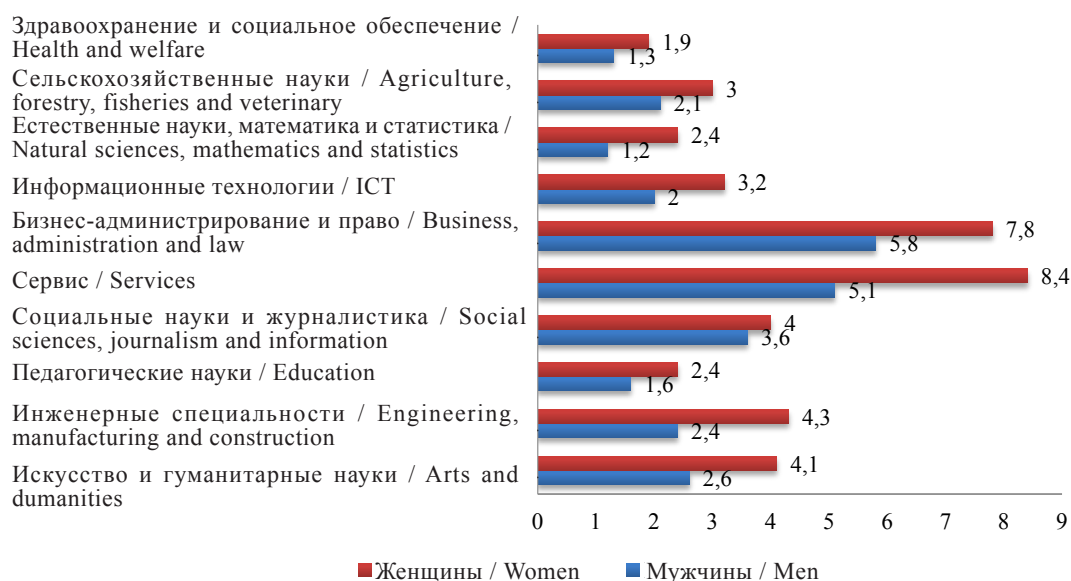
Table 2. International students in Finland by field of education, persons

Направление обучения / Field of education	Классический университет / Universities	Политехнический университет / Universities of applied sciences
	2016	2016
Инженерные специальности / Engineering	2 188	1 947
Информационные и коммуникационные технологии / Information and ICT	1 912	1 868
Искусство и гуманитарные науки / Arts and humanities	1 693	257
Бизнес-администрирование и право / Business, administration and law	1 482	3 633
Естественные науки / Natural sciences	1 417	28
Социальные науки / Social sciences	981	1
Здравоохранение и социальное обеспечение / Health and welfare	611	1 192
Образование / Education	513	33
Сельскохозяйственные специальности / Agriculture and forestry	285	8
Сервис и туризм / Services	112	901
Итого / Total	11 194	9 868

Источник: Finnish National Agency for Education.



Р и с. 3. Структура иностранных студентов в финских университетах по уровням обучения в 2015 г., % [27]
 Fig. 3. Structure of international students at Finnish universities by level of study in 2015, % [27]



Р и с. 4. Структура обучающихся в университетах Финляндии иностранных студентов по половому признаку и в разрезе направлений обучения в 2016 г., %
 Fig. 4. Structure of international students studying at universities in Finland by gender and in the context of areas of study in 2016, %

Источник: Finnish National Agency for Education.

Напомним, что россияне составляют значительную долю во въездном потоке образовательных иммигрантов в Финляндию. Для исследования ситуации с иммиграцией молодых людей

из г. Санкт-Петербурга с целью учебы в Финляндии нами было проведено онлайн-анкетирование, которое охватывало респондентов, обучавшихся в финских университетах. Из них 31 % –

женского пола, 69 % – мужского. Возраст: 92 % – 20–25 лет, 8 % – 25–30 лет. В числе респондентов 92 % обучались в Финляндии в течение одного и более семестров на программах бакалавриата или магистратуры, 8 % участвовали в краткосрочном обучении, в рамках зимних/летних школ. В зависимости от рода деятельности опрошенных структура респондентов такова: 32 % – студенты, 18 – аспиранты, 50 % – выпускники, уже работающие по специальности.

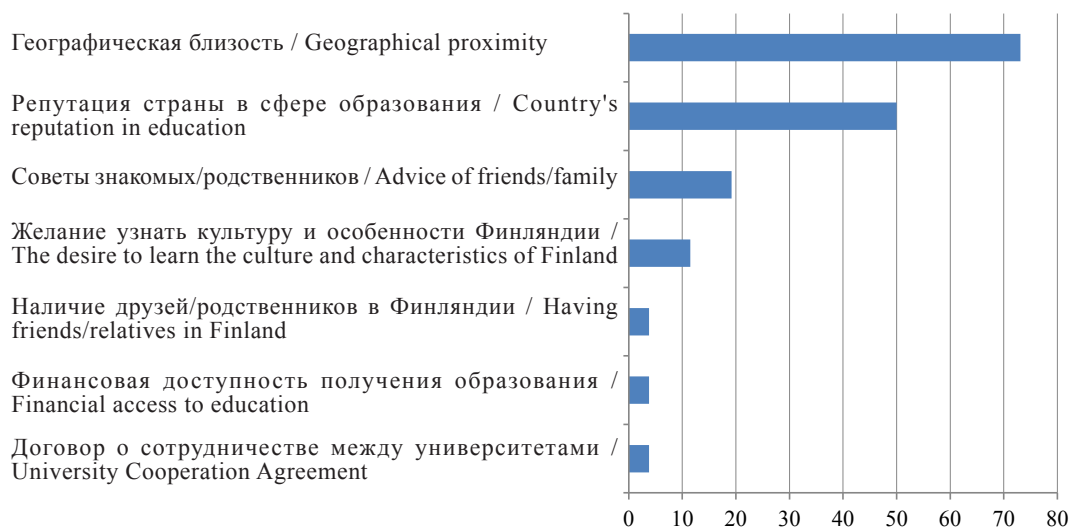
Изучение мотивации образовательной миграции молодых людей из Санкт-Петербурга в Финляндию иллюстрирует важность географической близости при выборе страны обучения (73, 1 %); для половины опрошенных – репутация Финляндии в сфере высшего образования; 1/5 часть последовала советам знакомых, родственников; 11 % выразили желание узнать культуру и особенности страны-соседа (рис. 5). Наши исследования подтверждают выводы Д. Бесси относительно «сетевого эффекта», т. е. наличие соотечественников, проживающих в «принимающем» городе. Для некоторых респондентов важ-

ными факторами выступали финансовая доступность получения образования по сравнению с другими странами, возможность участия в программе двойного диплома, налаженное сотрудничество между университетами или просто единственный вариант мобильности, предложенный университетом.

Относительно преимуществ получения образования в Финляндии 92,3 % респондентов заявили, что финское образование лучше российского, для 4 % оно не имеет преимуществ и столько же отметили, что везде имеются свои плюсы и минусы.

На вопрос «Что бы Вы отнесли к преимуществам обучения в финском университете?» ответы распределились следующим образом (рис. 6). По мнению респондентов, финские университеты располагают отличной инфраструктурой, учебный процесс предусматривает современные образовательные технологии и широкие возможности для построения индивидуальной образовательной траектории.

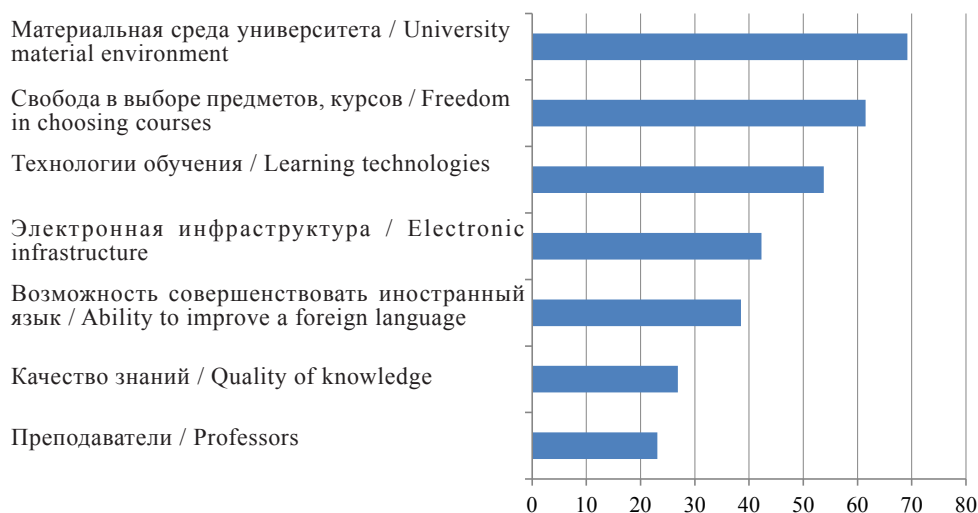
96,2 % респондентов уверены, что обучение в зарубежном вузе однозначно поможет в построении карьеры в России,



Р и с. 5. Мотивы выбора Финляндии в качестве страны для образовательной иммиграции, %

F i g. 5. Motives for choosing Finland as a country for educational migration, %

Источник: составлено авторами.



Р и с. 6. Преимущества обучения в финском университете по мнению российских студентов, %

F i g. 6. Advantages of studying at the Finnish universities according to Russian students, %

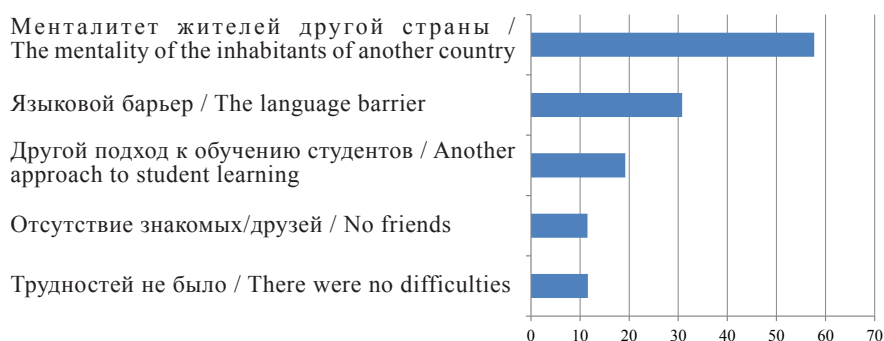
Источник: составлено авторами.

65,4 – впоследствии хотели бы продолжить обучение за рубежом, но уже не в Финляндии, 19,2 – готовы продолжать учебу в Финляндии, для 7,7 – достаточно полученного опыта обучения за рубежом, 3,8 % пришли к выводу, что учеба в России для них предпочтительнее.

По субъективным оценкам респондентов наиболее развитыми и востребованными направлениями обучения в Финляндии являются «Информационно-коммуникационные технологии»

(30,8 %), «Экономика и менеджмент» (19,2 %), естественные науки (11,5 %), инженерные специальности (8 %), «Сервис и туризм» (7,7 %), что в целом повторяет и объективные данные относительно востребованности соответствующих направлений обучения у образовательных иммигрантов.

Распределение ответов на вопрос «Какие обстоятельства учебы в Финляндии были для Вас наиболее трудными?» представлены на рисунке 7.



Р и с. 7. Трудности в адаптации к учебе в Финляндии, %

F i g. 7. Difficulties in adapting to study in Finland, %

Источник: составлено авторами.



Сравнивая полученные нами оценки барьеров в адаптации российских студентов в Финляндии с результатами социологического исследования Е. Е. Письменной [28], выделившей основные проблемы, с которыми сталкиваются образовательные иммигранты в России, мы делаем вывод о том, что большинство проблем, затрудняющих социальную адаптацию учебных иммигрантов (например, невозможность легального заработка, плохие бытовые условия, сложность получения правового статуса), в Финляндии отсутствуют.

Обсуждение и заключение

В результате проведенного исследования и анализа статистических данных по международной образовательной иммиграции в Финляндию мы выделили несколько тенденций, сложившихся к настоящему времени.

Во-первых, образовательные иммигранты являются одной из наиболее желательных категорий мигрантов в связи с высокой адаптивностью к языковой и культурной среде, облегчающей возможную последующую интеграцию на рынок труда принимающей страны. Образовательная иммиграция позволяет частично компенсировать негативные последствия депопуляции и старения населения, в частности, европейских стран за счет пополнения рынка труда работниками трудоспособного возраста. В Концепции государственной миграционной политики РФ до 2025 г. признано, что в стране слабо используется потенциал образовательной иммиграции⁶. Опыт Финляндии показывает, что эта страна успешно использует систему образования, чтобы сформировать из числа иностранных студентов тот резерв, который можно было бы использовать для стабилизации социально-демографической ситуации в стране.

Во-вторых, за последнее десятилетие обозначился четкий тренд на увеличение количества образовательных иммигрантов из азиатских стран. Следовательно, фактор географической близости для большинства иммигрантов перестает быть определяющим. На первый план выходят характеристики качества системы высшего образования в стране, наличие национальных программ по привлечению международных студентов, направленность университетов на международное сотрудничество, тесная связь теоретической подготовки и практики. Большое количество образовательных иммигрантов в Россию прибывают из бывших республик Советского Союза (Казахстана, Таджикистана, Узбекистана), подтверждая тем самым как фактор географической близости, так и азиатское происхождение иммиграции. Тем не менее авторы полагают, что потенциал образовательной иммиграции азиатского региона в Россию реализован недостаточно.

В-третьих, в научной литературе обозначилась тенденция «специализации» исследователей на изучении «традиционных» потоков образовательной иммиграции и «новой» образовательной иммиграции из нестабильных и затронутых конфликтами стран и регионов [3; 29].

В-четвертых, мы отмечаем увеличение количества девушек в общем числе учебных мигрантов. В Финляндии по всем направлениям обучения наблюдается превышение количества иностранных студентов-девушек по сравнению с юношами. Для девушек факторами-мотиваторами иммиграции являются разнообразие учебных курсов, которые не всегда возможно получить в своей стране, возможность расширения карьерных перспектив после обучения за рубежом, совершенствование знания иностранного языка. Для юношей первостепенным

⁶ Хаджаев З. III. Образовательная иммиграция в Россию: сущность, проблемы и последствия // Миграционные мосты в Евразии: модели эффективного управления миграцией в условиях развития Евразийского интеграционного проекта: материалы IX междунар. науч.-практ. форума. М.: Экономическое образование, 2018. С. 26–31. URL: <https://docplayer.ru/68249964-Migracionnye-mosty-v-evrazii-modeli-effektivnogo-upravleniya-migraciy-v-usloviyah-razvitiya-evraziyskogo-integracionnogo-proekta.html> (дата обращения: 30.04.2019).



является выбор престижного учебного заведения, который впоследствии будет стимулировать их к хорошей карьере. Полагаем, что гендерные особенности образовательной иммиграции нуждаются в дополнительном изучении.

Таким образом, практическая польза проведенного исследования очевидна для нескольких заинтересованных групп:

1) руководство правительственных структур, причастных к разработке стратегических ориентиров системы образования и занятых в реализации Концепции государственной миграционной политики РФ на 2019–2025 гг., должно принимать во внимание показатели Рейтинга национальных систем высшего образования Universitas 21, в котором Россия пока находится лишь на неудовлетворительном 34-м месте из 50;

2) руководство российских вузов должно проявлять заинтересованность в решении проблем, затрудняющих социальную адаптацию учебных мигрантов, и расширять штат преподавателей и со-

трудников для работы с иностранными студентами;

3) государственным структурам, ответственным за расширение межгосударственных образовательных и культурных связей необходимо способствовать более агрессивному продвижению образовательных услуг российских вузов в азиатском регионе.

Подводя итог проведенному исследованию, авторы делают вывод, что образовательная миграция является перспективным для изучения явлением. Научный потенциал данного явления может послужить важным ресурсом для понимания и регулирования процессов, которые происходят в настоящее время в обществе, системе образования, экономике и политике. Образовательные иммигранты, обладающие высоким коммуникативным ресурсом и высокой степенью адаптивности, являются более привлекательным сегментом для принимающего сообщества, чем остальные группы иммигрантов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Митин, Д. Н. Образовательная (учебная) миграция: понятие, проблемы и пути решения / Д. Н. Митин // Вестник РУДН. Серия: Политология. – 2010. – № 3. – С. 123–134. – URL: <http://journals.rudn.ru/political-science/article/view/8976/8427> (дата обращения: 01.04.2019). – Рез. англ.
2. Замотин, М. П. Образовательная миграция в миграционных исследованиях российских авторов / М. П. Замотин // Дискурс. – 2016. – № 5. – С. 77–86. – URL: [https://discourse.etu.ru/assets/files/zamotin-m.p\(1\).pdf](https://discourse.etu.ru/assets/files/zamotin-m.p(1).pdf) (дата обращения: 02.04.2019). – Рез. англ.
3. Browne, E. Evidence on Education as a Driver for Migration / E. Browne // K4D Helpdesk Report. Brighton, UK: Institute of Development Studies, 2017. – 23 p. – URL: <http://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/123456789/13050> (дата обращения: 15.05.2019).
4. Pető, A. Educational Migration and Gender: Women's Studies Students' Educational Mobility in Europe / A. Pető, B. Juhasz // Doing Women's Studies. Employment Opportunities, Personal Impacts and Social Consequences / ed. by G. Griffin. London, New York : Zed Books, 2005. – Pp. 168–195.
5. Girls on the Move: Adolescent Girls & Migration in the Developing World / M. Temin, M. R. Montgomery, S. Engebretsen, K. M. Barker. The Population Council, Inc., 2013. – 136 p. – URL: https://www.popcouncil.org/uploads/pdfs/2013PGY_GirlsOnTheMove.pdf (дата обращения: 15.05.2019).
6. Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being: An Interactional Perspective / J. S. Phinney, G. Horenczyk, K. Liebkind, P. Vedder. – DOI 10.1111/0022-4537.00225 // Journal of Social Issues. – 2002. – Vol. 57, issue 3. – Pp. 493–510. – URL: <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/0022-4537.00225> (дата обращения: 02.04.2019).
7. Rokita-Poskart, D. Educational Migration and the Labor Market / D. Rokita-Poskart // Czech Journal of Social Sciences, Business and Economics. – 2016. – Vol. 5, issue 1. – Pp. 6–17. – URL: <http://www.zbw.eu/econis-archiv/bitstream/handle/11159/569/Rokita-Poskart%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения: 15.05.2019).



8. Dustmann, C. Migration and Education. Chapter 4 / C. Dustmann, A. Glitz. – DOI 10.1016/B978-0-444-53444-6.00004-3 // Handbook of the Economics of Education / ed. by E. A. Hanushek, S. Machin, L. Woessmann. – 2011. – Vol. 4. – Pp. 327–439. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780444534446000043> (дата обращения: 15.05.2019).
9. Kofman, E. Gender and Skilled Migration in Europe / E. Kofman. – DOI 10.5209/rev_CRLA.2012.v30.n1.39115 // Cuadernos de Relaciones Laborales. – 2012. – Vol. 30, no. 1. – Pp. 63–89. – URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/43f5/a0441965df1664c80391f6857d7b849738f0.pdf> (дата обращения: 15.05.2019).
10. Самофалова, Е. И. Роль социальных сетей в образовательной миграции (на примере Китая) / Е. И. Самофалова. – DOI 10.17223/1998863X/36/31 // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2016. – № 4 (36). – С. 302–315. – URL: http://journals.tsu.ru/philosophy/&journal_page=archive&id=1533&article_id=33398 (дата обращения: 02.04.2019). – Рез. англ.
11. Миграционные установки китайских студентов / Е. Ю. Кошелева, Е. И. Самофалова, И. Я. Пак [и др.] // International Journal of Experimental Education. – 2015. – № 6. – С. 14–16. – URL: <https://www.expeducation.ru/pdf/2015/6/7645.pdf> (дата обращения: 15.05.2019). – Рез. англ.
12. Рязанцев, С. В. Вклад миграции в демографическое и социально-экономическое развитие России / С. В. Рязанцев // Наука. Культура. Общество. – 2018. – № 4. – С. 19–27. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36547142> (дата обращения: 15.05.2019).
13. Карташов, Г. Масштабы миграции российских студентов / Г. Карташов // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 128–131. – URL: <http://vovr.ru/upload/11-07.pdf> (дата обращения: 15.05.2019).
14. Шпет, Е. Н. Учебная миграция студентов вузов и подходы к ее организации / Е. Н. Шпет // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1 (142). – С. 94–99. – URL: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/shpet_e_n_94_99_1_142_2014.pdf (дата обращения: 15.05.2019). – Рез. англ.
15. Вартамян, А. А. Международная образовательная миграция: региональный аспект / А. А. Вартамян // Мировая экономика и международные отношения. – 2016. – Т. 60, № 2. – С. 113–121. – URL: https://www.imemo.ru/jour/meimo/index.php?page_id=1248&file=https://www.imemo.ru/files/File/magazines/meimo/02_2016/113-121_Vartanyan_.pdf (дата обращения: 15.05.2019). – Рез. англ.
16. Kirkegaard, A. O. Fleeing through the Globalized Education System: The Role of Violence and Conflict in International Student Migration / A. O. Kirkegaard, S. M. Nat-George. – DOI 10.1080/14767724.2016.1151769 // Globalisation, Societies and Education. – 2016. – Vol. 14, issue 3. – Pp. 390–402. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14767724.2016.1151769> (дата обращения: 15.05.2019).
17. Hagen-Zanker, J. Journeys to Europe. The Role of Policy in Migrant Decision-making / J. Hagen-Zanker, R. Mallet. London : Overseas Development Studies Institute, 2016. – 50 p. – URL: <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/10297.pdf> (дата обращения: 14.05.2019).
18. Abbott, A. Determinants of International Student Migration / A. Abbott, M. Silles. – DOI 10.1111/twec.12319 // The World Economy. – 2016. – Vol. 39, issue 5. – Pp. 621–635. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/twec.12319> (дата обращения: 14.05.2019).
19. Bessey, D. International Student Migration to Germany / D. Bessey. – DOI 10.1007/s00181-010-0417-0 // Empirical Economics. – 2012. – Vol. 42. – Pp. 345–361. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs00181-010-0417-0> (дата обращения: 14.05.2019).
20. Agasisti, T. Determinants of College Student Migration in Italy: Empirical Evidence from a Gravity Approach / T. Agasisti, A. Dal Bianco. – DOI 10.2139/ssrn.1063481. – Текст : электронный // Social Sciences Research Network. – 2007. – URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1063481 (дата обращения: 14.05.2019).
21. Gargano, T. (Re)conceptualizing International Student Mobility: The Potential of Transnational Social Fields / T. Gargano. – DOI 10.1177/1028315308322060 // Journal of Studies in International Education. – 2009. – Vol. 13, issue 3. – Pp. 331–346. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315308322060> (дата обращения: 14.05.2019).
22. Миграционный потенциал Вьетнама в контексте образовательной миграции в Россию / С. В. Рязанцев, Е. Е. Письменная, Тоан Нгуен Кань, А. С. Лукьянец // Научное обозрение. Серия 1: Экономика и право. – 2015. – № 2. – С. 55–65.
23. Brooks, J. S. School Leadership, Social Justice and Immigration / J. S. Brooks, A. H. Normore, J. Wilkinson. – DOI 10.1108/IJEM-12-2016-0263 // International Journal of Educational Management. – 2017. – Vol. 31, no. 5. – Pp. 679–690. – URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJEM-12-2016-0263/full/html> (дата обращения: 14.05.2019).

24. Tremblay, K. Academic Mobility and Immigration / K. Tremblay. – DOI 10.1177/1028315305277618 // Journal of Studies in International Education. – 2005. – Vol. 9, issue 3. – Pp. 196–228. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1028315305277618> (дата обращения: 14.05.2019).
25. Lobodzinska, A. Immigrants and Immigration Policy in Ageing Finland / A. Lobodzinska. – DOI 10.2478/v10089-011-0003-z // Bulletin of Geography. Socio-Economic Series. – 2011. – Vol. 15, issue 15. – Pp. 43–55. – URL: <https://content.sciendo.com/view/journals/bog/15/15/article-p43.xml> (дата обращения: 14.05.2019).
26. Мехренцев, А. В. Технопарки при университетах: нереализованные возможности / А. В. Мехренцев, А. А. Добрачев // Дискуссия. – 2013. – № 1 (31). – С. 67–70. – URL: <https://www.journal-discussion.ru/storage/app/uploads/public/5ad10eae55ad10eae53c3a717461918.pdf> (дата обращения: 15.05.2019).
27. Garam, I. International Mobility in Finnish Higher Education in 2015: Degree Students / I. Garam. – Текст : электронный. – Centre for International Mobility CIMO, 2016. – 19 p. – URL: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/111327_facts_and_figures_5b_2016.pdf (дата обращения: 02.04.2019).
28. Письменная, Е. Е. «Утечка умов» из России и формирование российской научной диаспоры / Е. Е. Письменная // Научное обозрение. – 2011. – № 2. – С. 82–93.
29. Punch, S. Youth Transition and Migration: Negotiated and Constrained Interdependencies Within and Across Generations / S. Punch. – DOI 10.1080/13676261.2014.944118 // Journal of Youth Studies. – 2015. – Vol. 18, issue 2. – Pp. 262–276. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13676261.2014.944118> (дата обращения: 02.04.2019).

Поступила 30.07.2019; принята к публикации 29.11.2019; опубликована онлайн 31.03.2020.

Об авторах:

Стриелковски Вадим, старший научный сотрудник Кембриджского института повышения квалификации (CB1 1AH, Великобритания, г. Кембридж, Кинг-стрит, д. 23), профессор Пражской бизнес-школы, директор Пражского института повышения квалификации (15200, Чехия, г. Прага 5, ул. Верихова, д. 145/29), доктор философии, профессор, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6113-3841>**, **Scopus ID: 36620065300**, **Researcher ID: J-6112-2017**, strielkowski@pbs-education.cz

Киселева Людмила Сергеевна, доцент кафедры социального управления ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (191186, Россия, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48), кандидат экономических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8980-2821>**, **Scopus ID: 56677513700**, **Researcher ID: V-7287-2017**, kiseleva-l@mail.ru

Синёва Анна Юрьевна, аспирант факультета географии ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (191186, Россия, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д. 48), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8188-9902>**, annsinyova@gmail.com

Заявленный вклад авторов:

Стриелковски Вадим – научное руководство; развитие методологии; критический анализ и доработка текста; представление данных в тексте.

Киселева Людмила Сергеевна – обзор литературы; анализ данных; визуализация; подготовка начального варианта текста; компьютерные работы.

Синёва Анна Юрьевна – дистанционное анкетирование; визуализация данных; отбор статистической информации.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Mitin D.N. Educational Migration: The Notion, Problems and Ways of Solutions. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov* = Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Political Science. 2010; (3):123-134. Available at: <http://journals.rudn.ru/political-science/article/view/8976/8427> (accessed 01.04.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
2. Zamotin M.P. Educational Migration in Migratory Research of Russian Authors. *Diskurs* = Discourse. 2016; (5):77-86. Available at: [https://discourse.etu.ru/assets/files/zamotin-m.p\(1\).pdf](https://discourse.etu.ru/assets/files/zamotin-m.p(1).pdf) (accessed 02.04.2019). (In Russ., abstract in Eng.)



3. Browne E. Evidence on Education as a Driver for Migration. K4D Helpdesk Report. Brighton, UK: Institute of Development Studies; 2017. Available at: <http://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/123456789/13050> (accessed 15.05.2019). (In Eng.)
4. Peto A., Juhasz B. Educational Migration and Gender: Women's Studies Students' Educational Mobility in Europe. In: G. Griffin (ed.) *Doing Women's Studies. Employment Opportunities, Personal Impacts and Social Consequences*. London: New York: Zed Books; 2005. p. 168-195. (In Eng.)
5. Temin M., Montgomery M.R., Engebretsen S., Barker K.M. Girls on the Move: Adolescent Girls & Migration in the Developing World. 2013. 136 p. Available at: https://www.popcouncil.org/uploads/pdfs/2013PGY_GirlsOnTheMove.pdf (accessed 15.05.2019). (In Eng.)
6. Phinney J.S., Horenczyk G., Liebkind K., Vedder P. Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being: An Interactional Perspective. *Journal of Social Issues*. 2002; 57(3):493-510. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00225>
7. Rokita-Poskart D. Educational Migration and the Labor Market. *Czech Journal of Social Sciences, Business and Economics*. 2016; 5(1):6-17. Available at: <http://www.zbw.eu/econis-archiv/bitstream/handle/11159/569/Rokita-Poskart%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (accessed 15.05.2019). (In Eng.)
8. Dustmann C., Glitz A. Migration and Education. In: E.A. Hanushek, S. Machin, L. Woessmann (ed.) *Handbook of the Economics of Education*. 2011; 4:327-439. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53444-6.00004-3>
9. Kofman E. Gender and Skilled Migration in Europe. *Cuadernos de Relaciones Laborales*. 2012; 30(1):63-89. (In Eng.) DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_CRLA.2012.v30.n1.39115
10. Samofalova E.I. The Role of Social Media in Educational Migration (A case of China). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya* = Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political Science. 2016; (4):302-315. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.17223/1998863X/36/31>
11. Kosheleva E.Yu., Samofalova E.I., Pak I.Ya., Shevel E.A., Ishutina I.A. Chinese Students' Migration Attitudes. *International Journal of Experimental Education*. 2015; (6):14-16. Available at: <https://www.expeducation.ru/pdf/2015/6/7645.pdf> (accessed 15.05.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
12. Ryzantsev S. [Migration Contribution to Demographic and Social and Economic Development of Russia]. *Nauka. Kultura. Obshchestvo* = Science. The culture. Society. 2018; (4):19-27. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36547142> (accessed 15.05.2019). (In Russ.)
13. Kartashov G. [The Scale of Migration of Russian Students]. *Vysshye obrazovaniye v Rossii* = Higher Education in Russia. 2007; (11):128-131. Available at: <http://vovr.ru/upload/11-07.pdf> (accessed 15.05.2019). (In Russ.)
14. Shpet E.N. Study Migration of the Students of the Institutions of Higher Education and Approaches to Its Organization. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2014; (1):94-99. Available at: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/shpet_e_n_94_99_1_142_2014.pdf (accessed 15.05.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
15. Vartanyan A.A. International Student Migration: Regional Aspect. *Mirovaya ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniya* = World Economy and International Relations. 2016; 60(2):113-121. Available at: https://www.imemo.ru/jour/meimo/index.php?page_id=1248&file=https://www.imemo.ru/files/File/magazines/meimo/02_2016/113-121_Vartanyan.pdf (accessed 15.05.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
16. Kirkegaard A.O., Nat-George S.M. Fleeing Through the Globalized Education System: The Role of Violence and Conflict in International Student Migration. *Globalisation, Societies and Education*. 2016; 14(3):390-402. (In Eng.) DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2016.1151769>
17. Hagen-Zanker J., Mallet R. Journeys to Europe. The Role of Policy in Migrant Decision-making. Insight Report. London: Overseas Development Studies Institute; 2016. Available at: <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/10297.pdf> (accessed 14.05.2019). (In Eng.)
18. Abbott A., Silles M. Determinants of International Student Migration. *The World Economy*. 2016; 39(5):621-635. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1111/twec.12319>
19. Bessey D. International Student Migration to Germany. *Empirical Economics*. 2012; 42:345-361. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s00181-010-0417-0>
20. Agasisti T., Dal Bianco A. Determinants of College Student Migration in Italy: Empirical Evidence from a Gravity Approach. *Social Sciences Research Network*. 2007. (In Eng.) DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1063481>



21. Gargano T. (Re)conceptualizing International Student Mobility: The Potential of Transnational Social Fields. *Journal of Studies in International Education*. 2009; 13(3):331-346. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315308322060>
22. Ryazantsev S.V., Pismennaya E.E., Nguyen K.T., Lukyanets A.S. The Migration Potential of Vietnam in the Context of Educational Migration to Russia. *Nauchnoye obozreniye. Seriya 1. Ekonomika i pravo* = Scientific Review. Series 1. Economics and Law. 2015; (2):55-65. (In Russ.)
23. Brooks J.S., Normore A.H., Wilkinson J. School Leadership, Social Justice and Immigration. *International Journal of Educational Management*. 2017; 31(5):679-690. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2016-0263>
24. Tremblay K. Academic Mobility and Immigration. *Journal of Studies in International Education*. 2005; 9(3):196-228. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315305277618>
25. Lobodzinska A. Immigrants and Immigration Policy in Ageing Finland. *Bulletin of Geography. Socio-Economic Series*. 2011; 15(15):43-55. (In Eng.) DOI: <http://dx.doi.org/10.2478/v10089-011-0003-z>
26. Mekhrentsev A.V., Dobrachev A.A. [Technoparks at Universities: Unrealized Opportunities]. *Discussion* = Discussion. 2013; (1):67-70. Available at: <https://www.journal-discussion.ru/storage/app/uploads/public/5ad10e/ae5/5ad10eae53c3a717461918.pdf> (accessed 15.05.2019). (In Russ.)
27. Garam I. International Mobility in Finnish Higher Education in 2015: Degree Students. Centre for International Mobility CIMO, 2016. Available at: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/111327_facts_and_figures_5b_2016.pdf (accessed 02.04.2019). (In Eng.)
28. Pismennaya E.E. ["The Drain of Brains" from Russia and the Formation of the Russian Scientific Diaspora]. *Nauchnoye obozreniye* = Scientific Review. 2011; (2):82-93. (In Russ.)
29. Punch S. Youth Transition and Migration: Negotiated and Constrained Interdependencies Within and Across Generations. *Journal of Youth Studies*. 2015; 18(2):262-276. (In Eng.) DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2014.944118>

Submitted 30.07.2019; revised 29.11.2019; published online 31.03.2020.

About the authors:

Wadim Strielkowski, Senior Researcher of Cambridge Institute for Advanced Studies (23 King St., Cambridge CB1 1AH, United Kingdom), Professor of Prague Business School, Director of Prague Institute for Qualification Enhancement (145/29 Werichova, Praha 5 15200, Czech Republic), Ph.D., Professor, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-6113-3841>, **Scopus ID:** 36620065300, **Researcher ID:** J-6112-2017, strielkowski@pbs-education.cz

Liudmila S. Kiseleva, Associate Professor of Chair of Social Management, Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moyka Emb., St. Petersburg 191186, Russia), Ph.D. (Economics), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-8980-2821>, **Scopus ID:** 56677513700, **Researcher ID:** V-7287-2017, kiseleva-l@mail.ru

Anna Yu. Sinyova, Post-Graduate Student of Faculty of Geography, Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moyka Emb., St. Petersburg 191186, Russia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8188-9902>, annsinyova@gmail.com

Contribution of the authors:

Wadim Strielkowski – scientific management; development of methodology; critical analysis and revision of the text; the presentation of data in the text.

Liudmila S. Kiseleva – literature review; data analysis; visualization; writing the draft; computer works.

Anna Yu. Sinyova – remote questioning; data visualization; selection of statistical information.

All authors have read and approved the final manuscript.



СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ / SOCIOLOGY OF EDUCATION

УДК 37:316.628-057.87

DOI: 10.15507/1991-9468.098.024.202001.050-061



Factors for Increasing Motivation to Theory Class Attendance among Students of Technology Studies

G. Droessiger, S. Vdovinskiene**Vilnius Gediminas Technical University, Vilnius, Lithuania,*** grazina.droessiger@vgtu.lt*

Introduction. The article examines factors for a potential increase in student motivation to theory class attendance. Scientific research presents various factors for students' non-attendance, beginning with personal reasons and nuances of study organization and ending with the teacher approach to their work. This article looks specifically into the factors controlled by the teacher, more precisely, their competences.

Materials and Methods. The qualitative study was conducted in the academic year 2018–2019, through the analysis of study motivation opinions of Vilnius Gediminas Technical University students majoring in technology studies. The article presents the analysis of one aspect of the conducted survey, i.e., what teachers could or should do to motivate students to attend theory classes.

Results. The processed data indicated that students link motivation to study to three primary teaching competences: the didactic, communicative and personal ones. According to students, the teaching staff's didactic competence should include the ability to create a reasonable balance between theory and practical application, the capability to visually present and impart focal points of the study material, the capacity to plan out lectures, the skill to apply interactive studying methods, and the potential to motivate students by introducing accumulative bonus grades.

Discussion and Conclusion. While there was a clear differentiation between three teacher competences, the weight placed on each one differs. The didactic competence carries the most weight, and teachers should, therefore, reflect on whether they establish an optimal state of balance between theory and praxis; prepare visually appealing lectures, and consistently and structurally convey the study material, etc.

Keywords: technology studies, student motivation, non-attendance, theory lectures, teachers' competences

For citation: Droessiger G., Vdovinskiene S. Factors for Increasing Motivation to Theory Class Attendance among Students of Technology Studies. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2020; 24(1): 50–61. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.050-061>

Факторы, способствующие повышению мотивации студентов технологических программ для посещения теоретических лекций

Г. Дрессигер, С. Вдовинскиене**Вильнюсский технический университет им. Гедиминаса,**г. Вильнюс, Литва,*** grazina.droessiger@vgtu.lt*

Введение. В настоящее время в образовательном процессе используются много современных технологий, открывающих доступ к новейшим научным источникам и позволяющих учиться дистанционно.

© Droessiger G., Vdovinskiene S., 2020



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

В связи с этим в настоящей статье авторы анализируют факторы, мотивирующие студентов к посещению теоретических лекций.

Материалы и методы. В 2018–2019 учебном году в Вильнюсском техническом университете им. Гедиминаса было проведено стандартизированное открытое интервью, в ходе которого были проанализированы мнения студентов технологических программ о мотивации учиться. В интервью приняли участие 110 студентов. В статье представлены результаты ответов на следующий вопрос: каким образом преподаватель может/должен мотивировать студентов к посещению теоретических лекций? Анализ ответов на этот вопрос выявил в общей сложности 243 высказывания, которые были разделены на три категории, а те, в свою очередь, на подкатегории.

Результаты исследования. Студенты связывают факторы мотивации с дидактической, коммуникативной и личностной компетенциями преподавателя. По мнению студентов, дидактическая компетенция преподавателя подразумевает умение наглядно связывать теоретический материал с практикой и доступно его излагать, планировать и организовывать лекцию, при проведении лекционных занятий применять различные интерактивные методы, а также поощрять студентов дополнительными накопительными баллами. Коммуникативная компетенция подразумевает умение активно и неформально общаться, а личностная – доброжелательное отношение к студенту и поддержание обратной связи с обучающимися. Выделенные компетенции преподавателя различаются по своей значимости. Важную роль при мотивации студентов играет дидактическая компетенция преподавателя. Преподаватели, стремящиеся своими лекциями заинтересовать студентов, должны критически оценить, связывают ли они теоретический материал с практикой, достаточно ли визуализируют его, а также насколько последовательно и структурированно излагают материал.

Обсуждение и заключение. Результаты данного исследования могут быть полезны для дальнейшего изучения мотивации студентов, а также преподавателям теоретических дисциплин в области технических наук.

Ключевые слова: технологические науки, мотивация студентов, пропуск лекций без уважительной причины, теоретическая лекция, компетенции преподавателей

Для цитирования: Дрессигер, Г. Факторы, способствующие повышению мотивации студентов технологических программ для посещения теоретических лекций / Г. Дрессигер, С. Вдовинскиене. – DOI 10.15507/1991-9468.098.024.202001.050-061 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 1. – С. 50–61.

Introduction

The motivation to study and the factors for participating in various class activities is a common research object. Research indicates that regular class attendance has a direct and positive effect on the students' results [1]. The introduction of compulsory attendance, however, has had only a minuscule positive influence on academic achievement and has even shown the potential to decrease the students' sense of obligation towards mandatory classes [1]. Consequently, it is obvious that attendance should not be obligatory, and it only produces results when achieved in alternate ways.

This article aims to analyze scientific literature encompassing possible means of motivating students along with the basis for non-attendance and, by utilizing the gathered data of the conducted qualitative study, to present possible factors for impelling students of technological sciences to attend their respective theory lectures. The study limits itself to the factors directly

correlating with the teachers' competences. Therefore, the drawn conclusions could serve as guidelines for teachers on how to increase students' attendance.

Teachers of higher education institutions note that it is getting increasingly more difficult to get students to attend theory lectures. One reason being the incorporation of modern technology into the studying process. Open access, university subscriptions to databases, the vast variety of e-books and other electronically available prints, MOOCs and virtual learning environments have, without doubt, enriched and accelerated the studying process. Conversely, however, such numerous opportunities for self-study have also greatly decreased the relevance of theory classes. The second reason could be the unique traits and distinct ways of studying the current generation of students. Generation Z are digital natives and prioritize virtuality over reality, they "show a higher degree of narcissism and are more disconnected from the real



world” [2]. They are accustomed to processing huge amounts of information and extensive multitasking, but they also encounter more issues when it comes to keeping focus for prolonged periods of time. Consequently, the traditional 90-minute-long lecture seems unappealing and obsolete.

The question arises of whether or not a frontal instruction approach to theory lectures conforms to the constructivist teaching model, which defines the learning process as one with a proactive student in its center and the teacher acting merely as a consultant and counselor. The teacher does no longer impart knowledge, and the student is no longer a passive receiver of that knowledge. The teaching paradigm has been replaced by the learning paradigm. In the studying process, this paradigmatic change is established by the concept of student-centered learning and teaching. The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) underline the necessity of ensuring student-centered learning and teaching, i.e., by utilizing different modes of delivery, a flexible usage of variety of pedagogical methods, encouraging a sense of autonomy in the learning process, etc.¹. One of the pivotal reasons for that being the encouragement of autonomy: “Student-centered learning and teaching play an important role in stimulating students’ motivation, self-reflection, and engagement in the learning process”². Student-centered learning and teaching correspond to the problem-based learning (PBL) method notably more in contrast to the conventional lecture design. PBL is practiced mostly in western European universities, especially in the area of medical studies. In Lithuania, PBL has since been successfully adapted and is being continually executed in the Lithuanian University of Health Sciences [3]. The transition to PBL, however, requires the managing authorities of a higher education institution to perform a systemic change in the study programs. As a result, the traditional approaches to studies, which cannot

function without theory lectures, remain vastly popular in many countries, including Lithuania: “(...) the current practice, where the educational model and structure applied at national level is based on lecture-type classes, oriented at large groups” [4].

Despite everything, scientific research shows that even the old-fashioned conventional lecture can be appropriate and serviceable. According to Bligh, common lectures are by far the least suitable method of learning, when the overall goal is the comprehension of complex concepts, the application of abilities, the formation of world view, the encouragement of taking interest in a particular subject and the furthering of social integrity. If the overall goal is to simply convey knowledge, however, lectures are no less effective than discussions, individual work, and projects [1].

Literature Review

Motivation. According to Teresevičienė et al., the motive is a state of the human mind, compelling an individual to consciously strive towards a given goal. When a person is confronted with an activity, which has the potential to satisfy a particular individual need, that basic need transforms into motive [5]. Many motives compel a person to act, and such a state is known as motivation. Among other functions, motive helps understand the purpose of one’s actions and plays a significant part in controlling and changing activities. The causal relationship between motivation and study results is undeniable [5].

Ryan and Deci, in their Self-Determination Theory, differentiate between autonomous motivation and controlled motivation. Autonomous motivation comprises both intrinsic motivation and certain types of extrinsic motivation, i.e., when the activity does not contradict moral values and needs. Controlled motivation consists of external regulation and introjected regulation. External regulation is tied to external pressure (e.g. reward and punish-

¹ [Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)]. 2015. Available at: https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (accessed 30.02.2019). (In Eng.)

² Ibid.

ment), while introjected motivation refers to a partial correspondence to the activity when an individual feels internal pressure due to a feeling of shame, dignity, etc. [6].

Intrinsic motivation comes into question when people commit to certain activities without external influences as the activity itself appears worthwhile. The Self-Determination Theory claims that intrinsic motivation depends on the satisfaction of three innate psychological needs: competence, relatedness, and autonomy [6; 7]. The higher the degree of satisfaction, the more the performed activity appears rewarding, thus also creating stronger intrinsic motivation. These needs are basic and universal, making them independent of cultural differences. They are, therefore “essential for optimal functioning in a broad range of highly varied cultures” [6].

According to various scholars and research results, actions driven by autonomous motivation and controlled motivation lead to divergent results. When compared to one another, autonomous motivation comes out ahead as it leads to greater psychological health, more effective performance on heuristic types of activities and greater long-term persistence [6].

Autonomy does not mean that a person acts independently of their surroundings. It is imperative that the action complements the individual's values and objectives. Applying said autonomy to the study process, the following example situation could be presented. A student will feel autonomous and independent during an examination of their knowledge at any given time and place when they themselves have chosen the subject and are able to feel the importance of the contents to their overall study goals. The need for competence is dictated by a subjective sense of achievement. Continuous failures and setbacks (e.g. poor exam results) weaken one's intrinsic motivation and give rise to passivity. However, the opposite, constant success without much effort, carries with it the same effect of demotivation [1].

Student attendance and its potential influences. Various reasons for absenteeism can be distinguished. In their research, Billings-Gagliardi and Mazor revealed

that students do not make deliberate attendance decisions as a staggering 83% of respondents described making the decision on whether or not to attend lectures on a case-by-case basis [8].

Overall, attendance depends on whether the lecture notes prepared and materials presented are adequate for the learning process, lecturer – lecture – student quality, the scope and difficulty of the subject, the possibility of learning about the same subject outside of lectures and other reasons (e.g. stress level, time management and difficulty travelling to the university) [9]. Various research indicates that students attend lectures believing that attendance is a necessity and that it affects academic achievement [9; 10], whereas the by students stated reasons for non-attendance are predominantly individual and external: “In our study, it is apparent that reasons such as illness and lack of sleep play an important role in absenteeism” [9].

Westrick data shows that a low level of attendance does not only depend on a student's personal circumstances (disease, fatigue, etc.) and the organization of the learning process (e.g. preparation for exams and tests) but the activity itself as well, especially when any additional gain of the activity is opaque [11].

Kusurkar, Croiset and Ten Cate have formulated 12 tips on how to boost the intrinsic motivation of medical students: identify and nurture what students need and want; have students' internal states guide their behavior; encourage active participation; encourage students to accept more responsibility for their learning; provide structured guidance; provide optimal challenges; give positive and constructive feedback; give emotional support; acknowledge students' expressions of negative effect; communicate value in uninteresting activities; give choices; direct with ‘can, may, could’ instead of ‘must, need, should’ [12]. The authors add that these 12 tips can be applied in different types of teaching sessions including large groups, interactive lectures, clinical presentations, etc., and also in problem-based learning sessions. It would not be wrong to assume that these



tips apply to other programs other than medical studies too.

Following the Self-Determination Theory, intrinsic motivation can easily be affected by external sources of motivation: parents, friends, and teachers. Research shows that a materialistic reward for any kind of achievement lowers the level of intrinsic motivation, while praise raises it. If the teacher creates a connection between a boring and unappealing assignment and the students' inner values and goals, the students will experience an increase in morale and willingness to dedicate more time to their work. Unclear evaluation criteria and discrepancies between the course material and contents of tests and exams will ultimately impede the students' ability to achieve their goals and high grades, creating growing passivity [1]. So the general level of attendance largely depends on how a teacher organizes and conducts their lecture, making the teacher's personal, didactic, communicative and other competences major factors for the increase or decrease in student attendance in their classes. The study conducted by Billings-Gagliardi and Mazor revealed that 82% of students cited previous positive or negative experiences with a particular lecturer as a major factor in their decisions. The factors, which had an impact on student attendance, included providing clear, understandable explanations, discussing concepts rather than listing facts and integrating information [8].

Continuing on the topic of the teacher's influence on attendance, student absenteeism is affected by a lack of active learning, dull and boring instructors and disorganization within the layout of the lecture [13]. Research by Bati et al. found that instructive lectures, emphasis on important topics, the opportunity to ask questions and receive guidance, enthusiastic and keen lecturers increase student attendance, while boring lectures and lecturers, much too simple and easy classes increase absenteeism [9]. Other research distinguishes, among others, a feeling of inferiority and fear of the lecturer [14] and disrespect towards the students [10] as causes of non-attendance.

Also mentioned are cases in which the increase of extrinsic motivation carries value as well, i.e., when a teacher has to explicate an unappealing and dry topic. At the beginning of a dull course, grades, compulsory attendance, mediate assessments, etc. can be valuable and effective means of stimulating extrinsic motivation. That way, factors for extrinsic motivation may ensure learning success and an increase in interest in a particular topic. That in turn, leads to a better understanding of the presented material and a long-term rise in intrinsic motivation [1].

Materials and Methods

Diverse and extensive technical education counts as one of the most vital prerequisites of human evolution [15]. In the academic year 2018–2019, a qualitative study was conducted to thoroughly analyze the opinions of students on the factors that motivate them to study. At the beginning of the semester, a total of 110 first-year VGTU students within the area of technology studies participated in a written standardized open-ended interview: 51 students from environmental engineering and 59 from construction engineering. This article presents one of the constituents of the analyzed data, i.e., potential factors for an increase in theory class attendance. The students were asked to submit detailed answers to the open-ended question "How should/could a teacher motivate them to attend theory classes?"

Before commencing the interview, the students were introduced to the objective of the study. All interviews were anonymous and submitted voluntarily. A content-based analysis method was opted to examine the collected data. A grand total of 243 statements were analyzed and, based on their content, divided into respective categories and subcategories. The establishment of categories and subcategories is based on differing corresponding quotes.

Qualitative studies are deemed valid when they aim to constitute a list of opinions, evaluations, and statements on a particular question [16]. The goal of the conducted study was to collect a large variety of differing viewpoints and perspectives; thus no time or answer length limit was

set. Open-ended questions present a great opportunity to collect numerous and differing answers, giving the interviewees more freedom of choice and encouragement, they “let the researcher understand and present the world as it is seen and experienced by the participants without predetermining those standpoints” [17]. Only a qualitative study has the capacity to reveal the reasons for choosing a particular answer. Thus only a qualitative, not a quantitative, study will prove to be resultative when the goal is to conclude what factors influence students to attend theory lectures. The internal validity (credibility) of the research is further constituted by the fact that the study and data analysis has been conducted by two researchers, the data has been recorded in written form, and that the respondents answered the same questions, which increased the comparability of responses and reduced interviewer bias. The latter also accredits the conducted study in terms of objectivity as the interviewees’ statements are frequently quoted in the presentation of the results of the analysis. The external validity (transferability) of the research is guaranteed by the applicability of the results, i.e., granting the reader the understanding of where to apply the results [16], especially to increase student motivation in the study process.

Within the context of qualitative studies, what is commonly associated with them is not their reliability, but their dependability in terms of the stability of the acquired data [18; 19]. The study is deemed dependable if the study findings were replicated with similar participants in similar conditions. This study has been conducted with two distinct student groups at different times. The data gathered from both groups led to greatly similar results, though the two are not subject to comparison in this article. Therefore, it can be concluded that the conducted study is dependable.

Results

The submitted answers to the open-ended question represent the students’ opinions on the factors for theory class attendance. 18 of the interviewees attested that intrinsic motivation encourages students to attend

theory classes. That comprises 7.4% of all statements, in other words, every 13th student attends theory classes motivated by the will to acquire more knowledge on the subject and “the wish to understand and pass the exam”. This is testified by the following student quotes: “the information presented in these lectures is a sufficient argument for regular attendance”, “difficult subject”, “great amounts of relevant information”. The remaining 225 statements indicate that students primarily expect external influences and sources of motivation, independent of themselves. It is believed that these factors are largely dependent on individual personality traits [20].

The analyzed data revealed three main groups of factors for theory class attendance for students within the area of technology studies linked to didactic, communicative and personal teacher competences. So that research could progress smoothly, these categories of competences were divided into two to six subcategories for each main one.

The first category: the factors related to the didactic teacher competence. The majority, 170 statements, claim that the main factor that has an influence on the attendance of theory classes is the teacher’s ability to plan out educational content and organize student-centered learning processes. This competence affects the choice of study material and its delivery to the students along with the capacity and willingness to convey information in a comprehensive and serviceable manner. Based on student statements, six subcategories can be assigned to this category.

1.1. The ability to combine theory with praxis. A total of 31 participants agree that the presented material should come together with empirical real-life examples, i.e., it is imperative “to only convey specific theoretical information, which can be applied practically”. Furthermore, the students believe that course material is easier to commit to memory when presented together with real-life examples (“more real-life situations should be described and presented during lectures as that would make memorization easier”), which they

believe should be visualized using videos and other media (“to show how theory is applied practically”, “using short films”, etc.). Another 10 state that the material from theory classes should be connected to their target career (“to show us where we will be able to utilize this knowledge in the future”) and be up-to-date (“more contemporary examples and cases within the subject”, “the class material should match modern standards, i.e., must not be obsolete”). Having guests within that specific scientific area hold lectures and speeches could help convince the students of the necessity and practical use of the course material, as illustrated by the following quote: “invite guests from the industry”.

1.2. Visualization of the course material. Any kind of information presented in an appealing manner arouses people’s curiosity. It is therefore not surprising that 28 students expressed the desire of having theoretical material presented in an attractive way by visualizing it as much as possible (“do not force dry information onto us”). They are convinced that this can be achieved by introducing “more illustrations, examples”, “related video footage” and “intriguing facts, pictures”. They ask that teachers “do not read from their slides as that is extremely boring” and suggest that teachers “do not limit their lectures to dull and stale theoretical information”. It is obvious that by employing a variety of visual tools the amount of textual data shrinks. This satisfies those students who enjoy having “less text in the slides” and “not having to copy and write too much”.

1.3. The ability to emphatically present course material. The statements of 9 students claim that they not only value the application of visual tools when holding theory classes but also the teacher’s capacity to clearly present and comment on their material. The students, therefore, underline that theoretical material should be presented “comprehensively and simply” as well as “quickly and clearly”. That can be achieved when the teacher is capable of “using their own words to talk on a given subject instead of reading from their slides”.

It is significantly easier to memorize systematically structured information in comparison to repetitive and dull data without underlining focal points or addressing related topics, etc. As a result, four students stressed the importance of “systemized and easily accessible information” to their learning process along with the teacher’s ability to “structure the course material to simplify the learning process in preparation for tests and to minimize the need to look up additional information in thick and uncomfortable course books”.

1.4. The ability to plan out and organize lectures. A poorly established working or learning environment is a greatly demotivating factor causing tension and boredom [21]. To avoid this, scientists suggest alternating between intense work and short periods of repose. They even suggest presenting interesting and engaging situations or utilizing audio or video files during these short relaxation intervals [5]. The ability to plan out and organize lectures does not only help the teacher deliver all the material prepared for the course but also to do so in a highly efficient fashion, i.e., using in advance prepared tools, structuring the material, setting a comfortable pace for the lectures with all the breaks in-between and even the time of the lecture itself (“so that it is not the first lecture”). The statements of 12 students confirmed that they would like to have short breaks during the lecture, while three of them would enjoy listening to music or watching a video in that time (“show information that is not related to the lecture’s topic”). While another two would opt for a session of active rest, i.e., engaging activities unrelated to the lecture (“take breaks and do some brain activity stimulating tests”), another seven would prefer passive rest (“take 5-minute-long breaks”). Meanwhile, a group of three wish for a short spell of “peace and quiet”.

For any activity to bear resultative fruit, not only the volume and structure of the lecture must be considered but also the pace and audio aspect. According to two students, teachers should “speak with a microphone” so that all the information they convey is intelligible and can be picked up with ease.

Every teacher has their own method of ensuring their material's commitment to lasting long-term memory. Normally, this process is followed by a large-scale course review. It is therefore unsurprising that "formulating questions, discussions" play a major role in every student's learning process. Three students suggest "asking the audience questions from previous slides" and, at the end of the lecture, "reviewing the lecture's material".

One student stated that the establishment of rules for active participation in class and behavior at the beginning of activities are of great importance to them ("immediately sets up rules").

1.5. The application of various methods for active participation. The teacher's objective should not only be accounting for and planning break periods during class but also considering the employment of diverse and creative methods for inspiring the active participation of students during the lecture. In addition, by learning actively, a considerably larger amount of information is retained as activeness intensifies the strengthening of neural pathways in the brain, resulting in memory [22]. A considerably large number of 30 students would like to do topic-related exercises during class activities as exemplified by the following extracts from the quotes: "create tasks, which would enthuse and encourage students as well as help them understand schematics and diagrams"; "try and draw the attention of students using various exercises"; "not only by listening but also by introducing tasks for the students to do by themselves". Students wish to see more challenging assignments as well ("more exercises, which would have us rack our brains more"). Students find themselves especially engaged in group projects so, as a result, a whole 19 of them declared that they would like to have group activities during theory classes. To that end, they suggest that teachers "assign more group work" and "organize more group activities".

The quoted statement "a public declaration and presentation of the best work or works" suggests that active participation in lectures would not only increase overall

attendance but also encourage constructive academic competition between the students. One student's idea of "inventing compelling games, which are related to the topic of the lecture and would help learn and memorize" would, undoubtedly, impose quite the challenge for the teachers concerned.

In the evaluated data of other scientific research by different authors concerning the subject of class attendance, a significant number of students cited active learning experiences as an important, positive factor [8]. In addition, this competence grants the teacher the opportunity to ensure a fitting choice of teaching methods and the relevance of the material in modern day society. Six interviewees stated that they would feel more obligated to attend their classes if the teacher were to employ more diverse state-of-the-art techniques. Quotes such as "try and present everything in a contemporary manner" and "diversify the teaching methods" confirm this claim. Information technology is already an inseparable part of the modern world. Therefore, students demand that "more smart technologies" are made use of during lectures.

1.6. Motivation through bonus grades. A staggering 39 interviewees supported the idea of being motivated through bonus grades. The majority of 33 of them stated that a reward system for consistent attendance should be seriously considered, i.e., giving bonus points on tests and exams. Statements such as "I believe that bonus points for attendance are a greatly motivating factor to attend and participate in class activities" and "getting an extra amount of points on a test to raise the final grade would be a great motivator" are just a couple of many other statements favoring this idea. "Receiving bonus points for achieving at least 80% on a test based on the contents from a previous lecture" and "being asked additional questions to earn bonus points" are quotes of six students who think that this form of bonus grades would have to be earned in some way (e.g. answering certain question or completing extra tasks).

The second category: the factors related to communicative teacher compe-

tence. Communication is the exchange of information between individuals forming a group. The statements of 16 interviewees indicate that the way a teacher interacts with the students is of great importance, including the way they communicate information to the audience and how they respond to feedback. It may at times be difficult to differentiate this competence from the personal one as an individual's personality traits directly affect their social behavior and interpersonal interaction. They are also closely interrelated in the educational process [23].

2.1. The ability to interact actively. A teacher's active contact with others could be described as consistent communication with students on lecture-topic-related and unrelated matters. A total of 10 students support this idea. They fault the teacher's inability to organize an open discussion with and in-between the students as a cause for boredom, especially when the teacher has their back turned to the audience for extended periods of time ("speaks to the wall or blackboard/whiteboard"). As a result, students feel more prompted to attend lectures when the audience is an active participant in the class activities and the teacher speaks to the students and not himself". "Active cooperation between the students and the teacher" and "interesting discussions on the subject at hand" are dominating factors for the students' engagement in class activities. That, in turn, makes classes greatly more appealing and the course material becomes easier to remember.

2.2. The ability to interact colloquially. Interpersonal interaction is crucial to any form of social interaction. Humans directly affect one another. They have the ability to influence another's feelings, views and behavior. By interacting with their students adequately, the teacher is able to help their audience better understand the lecture's material and create a personal link with their listeners in order to receive more genuine feedback. In their interviews, six students expressed the wish "to be treated by the teacher as equals without blatantly boasting about their higher scholarly status". That may be a necessary prerequisite for "natural interaction and the use of

everyday real-life examples for general explanations" and "informal and simple conversations".

The third category: the factors related to the personal competence of teachers. The personal competence of a teacher encompasses personal ability and human values, personality traits, which help establish a suitable learning environment, interpersonal relationships, adequate emotional climate [24]. A favorable learning environment not only influences student attendance but also affects their general view on the study process [25].

The statements of 39 students confirm the importance of a teacher's personal qualities: their behavior during various class activities, the learning environment and the atmosphere they create. Although the deep-rooted conservative way of teaching of a several decades ago should have already subsided in current years, certain student requests such as "stop calling us dumb" are cause for much concern and call for a more detailed examination of their statements. Following the interviewees' answers to the questions, the personal competence of a teacher has been divided into two subcategories: accommodativeness and response to feedback.

3.1. Accommodativeness. A total of 33 participants put significant weight and priority on the personal qualities belonging to this subcategory. Students are most motivated by "the teacher being in a good mood". Other student statements like "the teacher has a good sense of humor" and "are not afraid to deviate from the main topic to lift the audience's mood and alleviate some of the tension in the room" affirm this. Honesty, friendliness, empathy and all the other core human qualities are also positive contributors to an increase in student attendance. The following quotes support this claim: "the friendliness of teachers encourages studying", "occasionally giving casual real-life tips", "a wholehearted teacher", "the possibility to find compromises", "a charismatic teacher".

All of the above stated human qualities create the required conditions for a friendly learning environment. An atmosphere of

this kind is necessary for students to work without pressure (“not feeling any tension”, “a lighthearted atmosphere”). To make that a reality, the students suggest “not mind people eating in class”, “not restrict student freedom”, “allow to send mobile texts”. The conclusion can be drawn that a lecturer must not only possess the compulsory qualities exemplifying a teacher but also become a “friend” to the students as well as a psychologist who would “never forget to consider that some students may be extraverted, while others are introverted”.

3.2. Response to feedback. This teacher quality defines their flexibility when it comes to making necessary changes to the curricular activities, tools used and other factors according to the wishes and abilities of the audience [26]. In their interviews, six students stated that they greatly appreciate a constantly changing and evolving lecture structure: “ask us if any changes to the lectures are necessary”, “the teacher matches their pace to ours”, “our comments and wishes are considered”.

In figure, the summarized results of the conducted qualitative analysis are shown.

Discussion and Conclusion

Various academic sources analyze the varying factors having an influence on student attendance. The qualitative study conducted by the authors of this article created an opportunity to have a more detailed look

at those particular factors directly affected by the teacher. The study concluded that students link factors for increased motivation for theory class attendance to three main teacher competences: the didactic, the communicative and the personal. It is also important to note, however, that students weigh these competences rather unevenly. Although students crave a state of parity between students and teachers and appreciate informal casual interaction, it is obvious that didactic competence has the biggest influence. Teachers who aim to get students to consistently attend their theory lectures should, therefore, reflect on their own methods and determine whether they apply student activity inspiring techniques, employ enough tools for visualization, organize their lectures suitably, establish a logical connection between theory and praxis, and present their material in a cohesive and structured manner. The most favored means related to the didactic competence, however, proved to be the extrinsic motivator employing a bonus grades/points system. Conversely, only a small portion of interviewees stated that they attend lectures spurred by intrinsic motivators. That leads to the conclusion that the majority of students lack internal maturity. A potential cause for this might be the fact that the participants of the study were first-year students. A lack of maturity is, however, a common characteristic of generation Z,

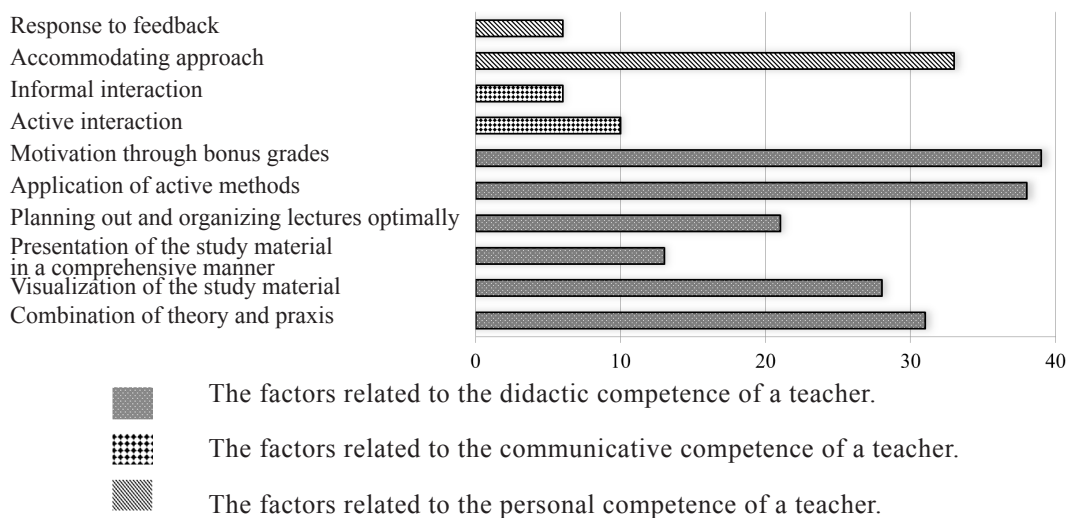


Figure. The teacher-related factors for potential increase in student attendance



as “they still have immature expectations, requirements and behavior” [3]. Consequently, teachers are and will continue to face a variety of challenges trying to find effective means of motivating students.

REFERENCES

1. Schneider M., Mustafic M. [Good Higher Education: An Evidence-Based Orientation Guide. How to Effectively Structure Lectures, Seminars, and Projects]. Berlin Heidelberg: Springer; 2015. (In Germ.) DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-45062-8>
2. Kremenkova L., Kvintova J. Generational and Sex Differences in Relation to Empathy among Pre-Graduate Teachers. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2017. p. 956-965. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.10.91>
3. Kirikova L., Brunevičiūtė R., Gudaitytė D., Šveikauskas V., Ramanauskas I. Advantages and Downsides of the Problem-Based Learning Process: Teachers' Approach. *Coactivity: Philology, Educology*. 2013; 21(1):24-34. (In Lith., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3846/cpe.2013.03>
4. Bencsik H.A. The Most Preferred Methods in Higher Education. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2017. p. 305-319. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.10.29>
5. Tresevičienė M., Gedvilienė G., Zuzevičiūtė V. [Andragogy]. Kaunas: VDU; 2006. 352 p. (In Lith.)
6. Deci E.L., Ryan R.M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*. 2008; 49(3):182-185. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1037/a0012801>
7. Deci E.L., Ryan R.M. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 2000; 55(1):68-78. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
8. Billings-Gagliardi S., Mazor K.M. Student Decisions about Lecture Attendance: Do Electronic Course Materials Matter? *Academic Medicine*. 2007; 82(10):73-76. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31813e651e>
9. Bati A.H., Mandiracioglu A., Orgun F., Govsa F. Why do Students Miss Lectures? A Study of Lecture Attendance Amongst Students of Health Science. *Nurse Education Today*. 2013; 33(6):596-601. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.07.010>
10. Kottasz R. Reasons for Student Non-Attendance at Lectures and Tutorials: An Analysis. *Investigations in University Teaching and Learning*. 2005; 2(2):5-16. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/36771681.pdf> (accessed 02.03.2018). (In Eng.)
11. Westrick S.C., Helms K.L., McDonough S.K., Breland M.L. Factors Influencing Pharmacy Students' Attendance Decisions in Large Lectures. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2009; 73(5):83. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2739066> (accessed 08.03.2019). (In Eng.)
12. Kusrurkar R.A., Croiset G., Ten Cate, Th.J. Twelve Tips to Stimulate Intrinsic Motivation in Students through Autonomy-Supportive Classroom Teaching Derived from Self-Determination Theory. *Medical Teacher*. 2011; 33(12):978-982. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.599896>
13. Persky A.M., Kirwin J.L., Marasco, S.J., May D.B., Skomo M.L., Kennedy K.B. Classroom Attendance: Factors and Perceptions of Students and Faculty in US Schools of Pharmacy. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*. 2014; 6(1):1-9. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2013.09.014>
14. Rijavec M., Miljkovic D. Reasons for Missing Classes in College; the Role of Personality Traits. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; 205:480-484. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.046>
15. Franc M. The Dimensions of Creativity in Technical Education. *Integration of Education*. 2016; 20(2):245-253. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.083.020.201602.245-253>
16. Rupšienė L. [Data Collection Methodology of Qualitative Research]. Klaipėda: KU; 2007. 157 p. (In Lith.)
17. Yilmaz K. Comparison of Quantitative and Qualitative Research Traditions: Epistemological, Theoretical, and Methodological Differences. *European Journal of Education*. 2013; 48(2):311-325. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12014>
18. Cope D.G. Methods and Meanings: Credibility and Trustworthiness of Qualitative Research. *Oncol Nurs Forum*. 2014; 41(1):89-91. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1188/14.ONF.89-91>
19. Elo S., Kääriäinen M., Kanste O., Pölkki T., Utriainen K., Kyngäs H. Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *Sage Open*. 2014; 4(1):1-10. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>

20. Meshkov N.I. Motivation as the Key Problem of Personality Psychology. *Integration of Education*. 2015; 19(1):37-43. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15507/Inted.078.019.201501.037>
21. Čapienė A., Merkienė R. Students Motivation Factors and Measures to Ensure Active Participation in Entrepreneurship Educational Practice. *Management Theory and Studies for Rural Business and Infrastructure Development*. 2014; 36(2):244-254. Available at: <http://mts.asu.lt/mtsrbid/article/view/817/841> (accessed 25.03.2019). (In Lith, abstract in Eng.)
22. Swanson E., McCulley L.V., Osman, D.J., Scammacca N.L., Solis M. The Effect of Team-Based Learning on Content Knowledge: A Meta-Analysis. *Active Learning in Higher Education*. 2019; 20(1): 39-50. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/1469787417731201>
23. Navickienė V., Sederevičiūtė-Pačiauskienė Ž., Valantinaitė I., Žilinskaitė-Vytienė V. The Relationship between Communication and Education through the Creative Personality of the Teacher. *Creativity studies*. 2019; 12(1):49-60. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3846/cs.2019.6472>
24. Galkienė A. Image of a Modern Teacher in Pupils' Perception. *Pedagogy Studies*. 2011; 101:82-90. Available at: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=54740> (accessed 30.03.2019). (In Lith., abstract in Eng.)
25. Kember D., Leung D.Y., McNaught C. A Workshop Activity to Demonstrate that Approaches to Learning are Influenced by the Teaching and Learning Environment. *Active Learning in Higher Education*. 2008; 9(1):43-56. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/1469787407086745>
26. Gevorgianienė V. The Significance of Personal Competencies in the Work of an Interdisciplinary Team. *Social Theory, Empirics, Policy and Practice*. 2014; 9:81-93. (In Lith., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15388/STEPP.2014.0.3775>

Submitted 28.06.2019; revised 30.10.2019; published online 31.03.2020.
Поступила 28.06.2019; принята к публикации 30.10.2019; опубликована онлайн 31.03.2020.

About the authors:

Grażina Droessiger, Lecturer at the Faculty of Creative Industries, Vilnius Gediminas Technical University (11 Saulėtekio al., Vilnius LT-10223, Lithuania), Ph.D. in Humanities, Associate Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7549-6149>**, grazina.droessiger@vgtu.lt

Sonata Vdovinskiene, Lecturer at the Faculty of Fundamental Sciences, Vilnius Gediminas Technical University (11 Saulėtekio al., Vilnius LT-10223, Lithuania), Ph.D. in Physical Sciences, Associate Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4077-863X>**, **Scopus ID: 14061389300**, **Researcher ID: AAA-9765-2020**, sonata.vdovinskiene@vgtu.lt

Contribution of the authors:

Grażina Droessiger – study conception; scientific management; development of methodology; data analysis; drafting of manuscript; critical revision.

Sonata Vdovinskiene – study conception; development of methodology; performance of the empirical study; data collection and analysis; visualization of data in the text; drafting of manuscript; critical revision.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах:

Дрессигер Гражина, преподаватель факультета творческих технологий Вильнюсского технического университета им. Гедиминаса (LT-10223, Литва, г. Вильнюс, ул. Саулетекио, д. 11), кандидат гуманитарных наук, доцент, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7549-6149>**, grazina.droessiger@vgtu.lt

Вдовинскиене Соната, преподаватель факультета фундаментальных наук Вильнюсского технического университета им. Гедиминаса (LT-10223, Литва, г. Вильнюс, ул. Саулетекио, д. 11), кандидат физических наук, доцент, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4077-863X>**, **Scopus ID: 14061389300**, **Researcher ID: AAA-9765-2020**, sonata.vdovinskiene@vgtu.lt

Заявленный вклад авторов:

Гражина Дрессигер – концепция исследования; научное руководство; развитие методологии; анализ данных; составление рукописи; критическая ревизия.

Вдовинскиене Соната – концепция исследования; развитие методологии; проведение эмпирического исследования; сбор и анализ данных; визуализация данных в тексте; составление рукописи; критическая ревизия.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



Predicting Students' Academic Achievement Based on the Classroom Climate, Mediating Role of Teacher-Student Interaction and Academic Motivation

S. Jafari^{a*}, A. Asgari^b

^a Semnan University, Semnan, Iran,

* sjafari.105@semnan.ac.ir

^b University of Birjand, Birjand, Iran

Introduction. The present study aims to predict students' academic achievements based on the classroom climate, the mediating role of teacher-student interaction and academic motivation among Semnan University students.

Materials and Methods. This study relied on correlation-and-description method of data collection. The sample population consisted of all undergraduate and postgraduate students at the Faculty of Engineering of Semnan University in the academic year of 2017–2018. Using a random stratified method, 200 subjects were selected as the sample (135 undergraduate and 65 master). Questionnaires of Patrick, Kaplan and Ryan's classroom climate, Hernandez-Lopez' teacher-student scale, Vallerand's academic motivation questionnaire and Pace and Kuh's student academic achievement scale were used. Reliability of the questionnaires was confirmed using Cronbach's alpha test.

Results. There is significant positive relationship between academic achievement and classroom climate, teacher-student interaction and academic motivation. Classroom climate has a direct and meaningful effect on students' academic achievements. Also, the climate of the classroom by mediating the teacher-student interaction has indirect and significant effects on students' academic achievements. Classroom climate by mediating educational motivation has an indirect and significant effect on students' academic achievement.

Discussion and Conclusion. The results of this study suggest the importance of openness to the classroom climate, interaction between teacher-student and academic motivation is to increase students' academic achievements.

Keywords: classroom climate, teacher-student interaction, academic motivation, academic achievement, Lisrel, Path analysis

For citation: Jafari S., Asgari A. Predicting Students' Academic Achievement Based on the Classroom Climate, Mediating Role of Teacher-Student Interaction and Academic Motivation. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2020; 24(1):62-74. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.062-074>



Прогнозирование успеваемости студентов на основе климата в классе, посреднической роли взаимодействия преподавателей со студентами и мотивации к учебе

С. Джафари^{1*}, А. Асгари²

¹ Семнанский университет, г. Семнан, Иран,

* sjafari.105@semnan.ac.ir

² Университет Бирдженда, г. Бирдженд, Иран

Введение. Настоящее исследование нацелено на прогнозирование академических достижений студентов с учетом психологического климата в учебной группе, посреднической роли взаимодействия преподавателя и студента, а также академической мотивации студентов на примере Семнанского университета.

Материалы и методы. Данное исследование опирается на корреляционно-описательный метод сбора данных. В состав выборки вошли все студенты уровней бакалавриата и магистратуры инженерного факультета Семнанского университета в 2017–2018 учебном году. С помощью метода случайной стратификации в качестве выборки было отобрано 200 студентов (135 бакалавров и 65 магистров). Использованы анкеты Х. Патрика, А. Каплана и А. Райана по изучению психологического климата в учебной группе, шкала взаимодействия преподаватель – студент Л. Эрнандеса-Лопеса, анкета академической мотивации Р. Валлеранда и шкала академической успеваемости студента Пэйса и Куха. Надежность анкет была подтверждена с помощью коэффициента α (альфа) Кронбаха.

Результаты исследования. Имеется существенная положительная связь между академической успеваемостью и климатом в учебной группе, взаимодействием преподавателя со студентом и академической мотивацией. Климат в аудитории оказывает прямое и значимое влияние на успеваемость учащихся. Кроме того, климат учебной группы, посредничающий во взаимодействии преподавателя и студентов, оказывает косвенное и существенное влияние на их успеваемость.

Обсуждение и заключение. Статья представляет интерес для специалистов в области методики обучения, университетских психологов и студенческих активистов.

Ключевые слова: микроклимат в группе, взаимодействие преподавателя и студента, академическая мотивация, успеваемость, программа Lisrel, анализ путей развития

Для цитирования: Джафари, С. Прогнозирование успеваемости студентов на основе климата в классе, посреднической роли взаимодействия преподавателей со студентами и мотивации к учебе / С. Джафари, А. Асгари. – DOI 10.15507/1991-9468.098.024.202001.062-074 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 1. – С. 62–74.

Introduction

Higher education in any country is one of the most important institutions that play an undeniable role in the development of societies. From the University as a knowledgeable and innovative thinker in society, it is expected that by fulfilling its missions in the three areas of education, research and the provision of scientific and social services, it will be able to take more effective steps towards the realization of the aspirations of society and will always lead the country to progress [1]. In this regard, one of the important issues in higher education institutions is to evaluate and improve the achievements of students.

This concern about academic achievement has created a national emphasis on the assessment of the outcomes of universities, which was first introduced in the early 1980s and considered in the guidelines of today's evaluation as a criterion. For this reason, activities related to the assessment of achievements in many higher education institutions are considered as external demands for accountability. Considering that students are customers of educational institutions, they can pay attention to their beliefs and expectations and provide feedback to them. As an acceptable tool for evaluating the quality of educational centers. Studying academic achievements can



be the basis for guidance for students and an indicator for improving the performance and show the success of the university. Student achievements include their degree of achievement in achieving major educational goals and one of the determinant factors in the assessment of educational excellence [2].

Obviously, the academic achievements of learners play a very important role in creating the best graduate qualifications that make up national capital and contribute to the economic and social progress of society [2]. Pace and Kuh argue that academic achievement has four components: 1) professional achievement (results that lead to the learning of art and applied technology); 2) individual achievement achievements (results that enhance individual personality traits); 3) educational achievements (results that promote the knowledge of the individual); and 4) mental achievements (results that lead to intellectual and intellectual growth)¹. Obviously, in order to achieve these achievements, we must focus on two important factors of individual characteristics and academic experiences of students². Many academic experiences are learned in the classroom, so the factors that can affect academic achievement are classroom climate. The climate of the classroom and the atmosphere surrounding the learning environment, which relates more to the implementation of curriculum, attitudes and educational and educational attitudes towards learning and the behavioral and organizational culture of the educational institution, is of particular importance [3]. The status and importance of the learning environment and the classroom atmosphere are considered to be the forefront of educa-

tion and training in educational institutions and universities [4].

Literature Review

The researches in various fields of education have come up with various definitions of classroom climate, each of which refers to one or more aspects of classroom climate. Hoy and Miskel argue that the classroom climate is a general concept for describing, explaining and explaining the quality of classroom sustainability that provides context and learning [5]. In another definition, Adelman and Taylor describe the classroom atmosphere as the perceived quality of a set, that in this climate, to some extent, the fluid state of the complex interactions of environmental factors associated with the class, such as physical, material, operational, organizational and social variables³. Also, Deci described the classroom climate as a set of features that indicate the specific condition and state of the class, so it can be said that the class climate and its desirability are largely a function of the texture⁴, demographics and quality of individual and collective action of class members as a community.

Accordingly, classrooms as a social system consist of different people from the point of view of experience, culture, personality, etc.⁵ Each of the individuals can bring positive or negative characteristics into the classroom, which can affect the creation of an optimal or undesirable climate. Based on the results of previous studies, the classroom climate was influenced by factors such as motivation of learners [6–8]; social skills and competencies [9]; development and academic achievement [10]. It is clear that in order

¹ Pace R., Kuh G. College Student Experiences Questionnaire. India University; 2002.

² Williams J.M. College Student Experiences Questionnaire Research Program. In: 47th Annual Forum of the Association for Institutional Research. Kansas: MO; 2007. Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/90fa/73ed4058d29d40ea0cf0f400850f7158487e.pdf> (accessed 20.11.2019).

³ Adelman H.S., Taylor L. Classroom Climate. In: S.W. Lee, P.A. Lowe & E. Robinson (eds.). Encyclopedia of School Psychology. Thousand Oaks, CA: Sage; 2005. Available at: [http://smhp.psych.ucla.edu/publications/46classroom climate.pdf](http://smhp.psych.ucla.edu/publications/46classroom%20climate.pdf) (accessed 20.11.2019).

⁴ Deci E.L. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Kluwer; 2003.

⁵ Pintrich P.R., Schunk D.H. Motivation in Education: Theory, Research, and Applications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall; 1996.

for the teaching and learning to be done in a good way, there should be a favorable and appropriate climate in the classroom since the classroom climate's utility can be based on the learning process, the optimal use of educational time [11; 12], teacher and student interaction, and finally the academic achievement of students [13; 14] have constructive effects.

Student-teacher interaction is another issue that can affect students' academic achievement. Students' interactions and communication with teachers is one of the main areas of communication in higher education and one of the most important academic assets [15]. In this regard, one of the most important elements of the higher education system and universities is university professors who play a decisive and undeniable role in achieving the goals and missions of higher education in quantitative and qualitative terms. Therefore, scrutiny their competency and performance in different dimensions, especially in the field of their interaction with students in order to motivate them through the classroom's favorable climate, can play an important role in increasing the quality of learners learning and their achievements in education. The involvement of inclusive activists during teaching and interactions between them leads to the growth of individual students and affects students' professional, mental, educational and individual achievements [16–18]. In the other words, the involvement of students during teaching and the activities between the teacher and the student leads to individual student growth⁶; increasing confidence and academic motivation [19; 20] and academic achievements [16–18]. On the other hand, a motivational factor can also affect students' academic achievements. Motivation plays an important role in all activities of the person's life, including study, education and research [21]. The motive is the direction and the level of behavior that guides the fulfillment of the

goals set and provides a sign of the quality and quantity of the effort⁷.

Motivation is a three-dimensional phenomenon that includes the person's beliefs about the ability to perform the desired activity, the reasons or goals of the individual to do it and the emotional response associated with it, and is the most important foundation for academic achievement in students [22]. Students are burdened by extreme pressure from cultural expectations of high academic success and future occupational concerns; therefore, motivation is a factor that can lead students to a higher social position and greater success [23]; therefore, academic motivation, while providing the student's educational and educational interest, contributes to the academic achievement of students [24].

Several studies have shown that classroom climate can be a significant determinant of academic motivation and learning outcomes⁸. Maurer et al. [25] pointed out in their research that significant differences in motivation during the study for learners were created, which depended on the role of the teacher [26; 27], attachment to the university [28], the quality of learning experiences [29], the existence of a learning system [30], and the relationship between learners and factors affecting the learning environment [31]. Lee pointed out the significant positive effects of educational quality on learners' learning success [23]. Also, Gottfredson et al. [32] and Waters, Cross and Runions [33] in their research concluded that it was found that school context and climate can affect the educational quality and academic achievement. Other research suggests that feedback from the teacher's interaction with students increases internal motivation and academic achievement [34; 35].

Guay et al. [36] and Agbaria [37] have shown the significant impact of motivation on behavioral performance and academic achievement. Also, according to the results of Ugoani's research [38], there

⁶ Wentzel K. Part III commentary: Socio-Cultural Contexts, Social Competence, and Engagement at School. In: *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston, MA: Springer; 2012. p. 479–488.

⁷ Dörnyei Z., Ushioda E. *Teaching and Researching Motivation*. New York, NY: Routledge; 2011.

⁸ Dörnyei Z. *Teaching and Researching Motivation*. London: Longman; 2007.

is a positive relationship between the competencies of teachers and improving the improvement of classroom teaching management and academic achievement. Academic motivation is a key determinant of academic performance and success [39]. Researchers Reindl et al., also found that even with the control of the gender as a mediator, the classroom's unfavorable climate has a negative impact on learner's learning motivation [40]. As a result, the classroom climate can have an impact on learner's learning motivation. Some findings suggested that students' perceptions of competence of faculty members could directly affect students' academic achievements [41]. Bahador et al., conducted research on effective factors in establishing between the teacher and the student [42]. The results show that maintaining student respect and dignity, respect for justice in dealing with students, criticism and flexibility are the most effective factors in Communication a teacher with a student.

Findings of Salimi, Heidari and Keshavarz's research indicate that there is a great gap between the existing and desirable faculty member competencies; this in itself can affect the academic achievement of the students [43]. In his research, Mosavi acknowledged the significance of the relationship between the dimensions

of academic engagement and academic achievement⁹. Nabavi et al. argue that the professional competency of faculty members has a direct and significant effect on students' academic achievement [44]. Regarding what has been posed and studying the history of the research, it is clear that although several studies have been done on the variables of the classroom climate, teacher-student interaction, academic motivation and academic achievement, but so far, research that deals with the relationship of these variables simultaneously has not taken place. Therefore, the present study has considered a relationship between these variables with respect to the above mentioned issues. In the conceptual model, the classroom climate as an exogenous variable directly affects students' academic achievement as an intrinsic variable. Also, teacher-student interaction and academic motivation in relation to classroom interactions play a mediating role with student achievement (Fig. 1).

Research questions. In line with the purpose of the research and according to the conceptual model and theoretical foundations, the following questions were considered and followed up.

1. Is the classroom climate is a direct and significant predictor of students' academic achievement?

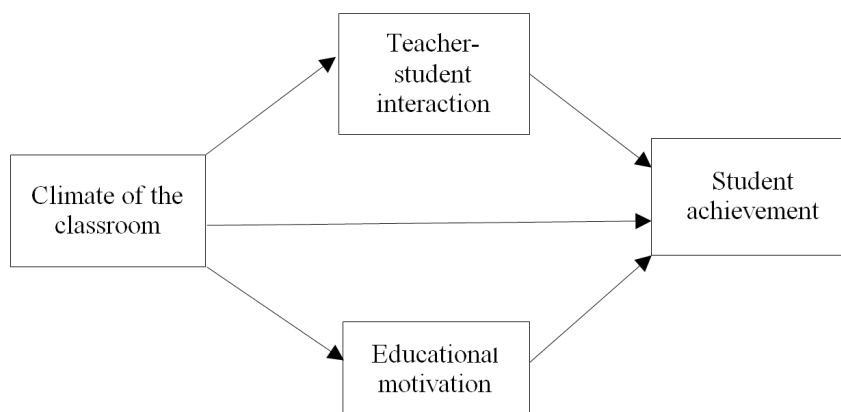


Fig. 1. The conceptual model of the effect of the classroom climate on student achievements with the mediators of interaction between teacher-student and educational motivation

⁹ Mousavi S.M. Educational Psychology. Tehran: Savalan; 2015.

2. Is the classroom climate by mediating teacher-student interaction is an indirect and significant predictor of students' academic achievement?

3. Is the classroom climate by mediating academic motivation is an indirect and significant predictor of students' academic achievement?

Materials and Methods

Considering that the present study aims to predict the academic achievement of students based on the classroom climate by mediating the teacher-student interaction and the academic motivation of undergraduate and postgraduate students at the Faculty of Engineering of Semnan University in the academic year 2017–2018, the research methodology is used for the purpose of the applied and Depending on the method of data collection, is a descriptive- correlational.

Statistical population, sample size and sampling method. The statistical population of this study consisted of all undergraduate and postgraduate students at the Faculty of Engineering of Semnan University (4 100 students) in the academic year of 2017–2018, of which 2 757 were undergraduate and 1 343 were graduate students. Given the assumed paths, there are 9 parameters (3 parameters in the gamma matrix, 2 parameters in the beta matrix, 3 parameters in the phi matrix and 1 parameter in the Sai matrix). In this way, the sample size should be at least 5 to 50 times the parameters¹⁰. Accordingly, a sample of 200 people was considered. Participants of 200 students from the University of Semnan (135 people equivalent to 67.5% in undergraduate degree, 65 in 32.22% in master's degree) were selected by stratified random sampling method in terms of their degree.

Research tools

A. Classroom climate: To measure classroom climate, the classroom climate questionnaire Patrick et al. has been used that includes 12 items [45]. The question-

naire is a 5-degree Likert scale, totally disagree (1) to completely agree (5). Reliability of the questionnaire was calculated by the researcher with Cronbach's alpha test (0.870). The items correlated with the total score were 0.49 to 0.66 at a significance level of 0.001.

B. Teacher-student interaction: Hernandez Lopez et al. teacher-student interaction questionnaire was used to measure the interaction between the teacher and students [46]. The questionnaire consists of 4 items and it is a 5-degree Likert scale, totally disagree (1) to completely agree (5). Reliability of this questionnaire was calculated by the researcher by Cronbach's alpha (0.87). The items correlated with the total score were 0.48 to 0.60 at a significance level of 0.001.

C. Educational motivation: In order to measure the students' academic motivation, Vallerand et al. has used the motivation questionnaire, which it is a 5-degree Likert scale, totally disagree (1) to completely agree (5) [47]. The reliability of this questionnaire was calculated by the researcher by Cronbach's alpha test (0.91). The items correlated with the total score were 0.68 to 0.80 at a significance level of 0.001.

D. Educational Achievements: According to the purpose of the study, the Pace & Kuh Achievement Inventory Questionnaire was used to measure the academic achievement of the students; this questionnaire was presented in a 5-degree Likert scale, from very low (1) to Too much (5)¹¹. The reliability of this questionnaire was obtained by the researcher through Cronbach's alpha (0.90). The items correlated with the total score were 0.68 to 0.80 at a significance level of 0.001.

Data analyzing. Statistical analysis was used to analyze the data by using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS V.19) and Linear Structural Relations (LISREL V.8.5). Descriptive indices including mean, standard deviation and correlation coefficients were calculated.

¹⁰ Mueller R.A. Basic Foundations for Structural Equation Modeling Introducing LISREL and EQS Software. Translated by Siavash Tale-Pasand, Semnan: Semnan University; 1996.

¹¹ Pace R., Kuh G. College Student Experiences Questionnaire.

The hypothetical structural relations were tested with the path analysis model and the final model of fitness was reported.

Results

Descriptive mean, standard deviation and correlation matrices were used to determine the mean variables in classroom climate, teacher-student interaction, academic motivation and academic achievement (Table 1). In the sample, the average students' achievement score was ($M = 3.47$) that they have assessed their academic achievement above the average ($M = 3$). As well as the average classroom climate, teacher-student interaction, and academic motivation were higher than average. Student achievement with classroom climate, teacher-student interaction, and academic motivation has a meaningful relationship. The intensity of the academic achievement of academic motivational students is higher than other variables ($r = 0.552, p < 0.05$). Students' academic achievements have a significant relationship with classroom climate ($r = 0.524, p < 0.05$). Also, students' academic achievements have a meaningful relationship with teacher-student interaction ($r = 0.435, p < 0.05$). The climate of the classroom is more related to the student-student interaction than academic motivation.

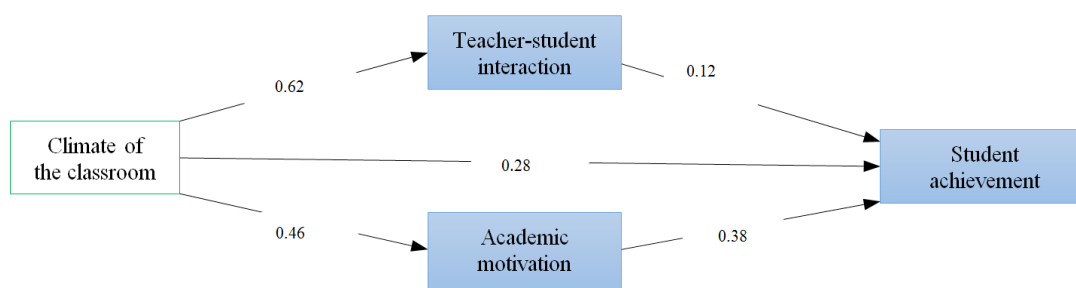
To test the hypothesized model of this study, a correlation between the variables model has been used. First, Skewness and Kurtosis were checked. The degree of Kurtosis of the classroom climate was (0.445) and the amount of skewness was (-0.018); the Kurtosis of the teacher-student interaction was (-0.85) and the amount of

skewness was (-0.077); the Kurtosis of academic motivation was (0.423) and the degree of skewness was (-0.537); the Kurtosis of the student's academic achievement was (0.968) and the degree of skewness was (-0.417), and they are in the range of -2 to +2. This shows that the distribution of variables is normal in Kurtosis and skewness. Thus, the fit index of the hypothesized model was investigated. The findings show that the hypothesized model is a meta-model. That is, the number of measurable parameters of the model is smaller than the number of variance-covariance observed ($c > p$). Therefore, for determining the fitness of the hypothesized model, the path coefficients and their significance were examined.

Fitting the data-model has been investigated and the final model is reported in Figure 2. In the final model, classroom climate is a predictor of students' academic achievement ($\gamma_{11} = 0.28, t = 3.67, p < 0.05$). The social climate of the class is a direct and significant predictor of interaction between the teacher and the students ($\gamma_{12} = 0.62, t = 11.20, p < 0.05$). Also, student-teacher interaction is a significant predictor of students' academic achievement ($\beta_{11} = 0.12, t = 2.55, p < 0.05$) (fig. 3). Based on these results, classroom climate by mediating teacher-student interaction is indirect, positive and significant predictor of the academic achievement of the students. The finding implies that the classroom climate is directly and indirectly interacting with the teacher-student interaction on the student's academic achievement. Also, the results indicate that classroom climate is a significant predictor of stu-

Table 1. Mean, standard deviation and correlation coefficients between research variables

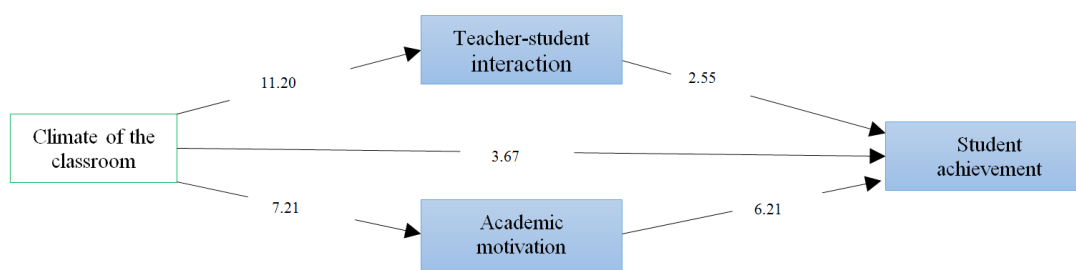
Variables	M	SD	1	2	3
1. Classroom climate	3.482	0.633	—	—	—
2. Teacher-student interaction	3.450	0.800	0.623**	—	—
3. Academic motivation	3.641	0.693	0.456**	0.377**	—
4. Academic achievement	3.407	0.686	0.524**	0.435**	0.552**



Note: Chi-square = 1.55, df = 1, P-value = 0.059, RMSEA = 0.053.

* Standard coefficients are reported.

Fig. 2. The final model of the climate of the classroom on student achievement with the mediating role of teacher-student interaction and academic motivation



Note: Chi-square = 1.55, df = 1, P-value = 0.059, RMSEA = 0.053.

Fig. 3. Final model of the effect of classroom climate on student achievement with the mediating role of teacher-student interaction and academic motivation

dents 'academic motivation ($\gamma_{13} = 0.46$, $t = 7.21$, $p < 0.05$) and academic motivation is a significant predictor of students' academic achievement ($\beta_{21} = 0.38$, $t = 6.21$, $p < 0.05$). Based on these results, classroom climate with the mediation of academic motivation have indirect, positive and significant effects (0.15) and a significant coefficient (4.24) on students' academic achievements. According to the findings, in addition to the fact that classroom climate directly affects students' academic achievements, it indirectly af-

fects students' academic achievements by mediating academic motivation.

Table 2 shows the fitting indices of the model indicating that the final model has a good fit with the data.

The direct, indirect and total effects are reported in Table 3.

Discussion and Conclusion

The academic achievements of students indicate a successful and effective educational system, with various factors and variables related to it. The knowledge

Table 2. Model Fitness Indicators

Index	Value	Acceptable range	Results
X ²	1.55	$0.05 \leq P$	Accepted
X ² /df	1.55	1-3	Accepted
RMSEA	0.053	$0.08 \geq \text{RMSEA}$	Accepted
GFI	0.99	$0.90 \leq \text{GFI}$	Accepted
AGFI	0.91	$0.90 \leq \text{AGFI}$	Accepted
NFI	0.99	$0.90 \leq \text{NFI}$	Accepted
CFI	0.99	$0.90 \leq \text{CFI}$	Accepted
IFI	0.99	$0.90 \leq \text{IFI}$	Accepted

Table 3. Direct, indirect and total effects of classroom climate, teacher-student interaction and academic motivation on students' academic achievements

Effect	Path	Direct effects	Indirect effects	Total effects
Exogenous to the endogenous	Classroom climate on student achievement	0.28**	0.27*	0.55**
	Classroom climate on teacher-student interaction	0.62**	–	0.62**
	Classroom climate on academic motivation	0.46**	–	0.46**
Endogenous to the exogenous	Teacher-student interaction on students' academic achievements	0.12**	–	0.12**
	Educational motivation on student achievement	0.38**	–	0.38**

Note: $P < 0.01^{**}$; $P < 0.05^{*}$.

the classroom climate can provide valuable feedback to teachers and help them recognize the strengths and weaknesses of class results. Also, one of the most important elements of the higher education system and universities is university professors who play a decisive and undeniable role in achieving the goals and missions of higher education in quantitative and qualitative terms. Therefore, the study of their competency and mastery in different dimensions, especially in the field of their interaction with students is important. Driving motivation through the classroom climate can play a key role in improving the quality of learners' learning and their achievements in education. In this study, a hypothesized model of structural relations between classroom climate and student achievement was developed and the role of the mediating role of teacher-student interaction and academic motivation in structured relationships was highlighted. The first finding of the research indicated that classroom climate had a direct and significant effect on students' academic achievements. The result of this research is consistent with some of the results of the researches [33; 37]. Another finding of the study indicated that the classroom climate has a direct and indirect effect on academic achievement by interacting with the student's teacher. Finally, the latest findings from the research indicated that the climate of the classroom by mediating academic motivation has an indirect and significant effect on students' academic achievement.

In the first justification, one can admit that the climate of the classroom is through respect for students' ideas, the recognition of their needs and feelings, the importance of what they are taught, paying attention to their efforts to do righteousness, and to keep the student's respect for other classmates can help students grow independently, self-reliance, values and ethical standards, and they can acquire knowledge and practical skills, expertise, and general information in a wide range of scientific fields. It is also necessary to develop social relations, the aggregation of ideas, attention to communications, similarities and differences between beliefs, independent learning, the pursuit of ideas and information, and thereby affect the academic achievement of students.

In the second justification, it can be stated that the classroom climate is a unique atmosphere governing each classroom, and in order for the teaching and learning to be done in a good manner, there must be a favorable climate in the classes, because the utility or the lack of classroom climate can affect student and teacher interaction, learn learning process, optimal use of educational time and productive or destructive effects. In addition, the existence of positive and targeted relationships between the teacher and the student as well as students with each other, increasing student participation, reducing destructive behavior, increasing satisfaction and interest in the course and learning, creating a sense of self-esteem in the student, and can play

a determining role and undeniable in achieving the goals and objectives of higher education in quantitative and qualitative terms, as well as improving the quality of students' learning and, ultimately, their academic achievements. Finally, it can be concluded that constructive and targeted interactions between the teacher and the student can create a climate of relative trust in the classroom, reduce classroom stress, and provide a better student base for classroom and classroom discussions. And the result of such an exercise will increase the motivation, progress, academic satisfaction and academic achievement of the students.

Eventually, due to the fact that the motivation behind the individual's educational and academic interest and his/her academic achievement is contributing to this progress, many factors are due to the fact that, according to the research done in the classroom climate with its own characteristics, including the perception of students' feelings and needs, the importance of learning and training them properly, maintaining students' respect and can create the right relationships and, ultimately, increase students' motivation. The motive is that of the direction and behavior that the individual follows in relation to his/her goals. This motivation marks a sign of the quality and quantity of this effort, s/he

has clearly revealed the belief and reasons for his/her coming to university and doing his/her activities and will be considered as the most important foundation for inclusive educational achievement. As a result, he has a sense of self-satisfaction and, in his own words, will increase his academic achievement and will help him in his/her future career direction.

The limitation of this study is related to its design. The role of classroom climate by mediating the role of teacher-student interaction and academic motivation is not a causal relationship to the student's academic achievement, in the best of terms, these relationships are a kind of concurrent relationship. The second limitation of this study is related to measuring instruments. The measurement tool was a questionnaire with a number of inherent limitations (measurement error, non-compliance, social acceptance responses, and lack of attention and accuracy of some students in answering questions), so in future research, other methods, such as interview, should also be considered. Finally, it is suggested that professors should raise the level of student's academic motivation in order to increase the academic achievement of students by providing the necessary conditions. To this end, professors should be flexible in their classroom programs and avoid drastic, ineligible programs.

REFERENCES

1. Hoseini M., Nasr A.R. Curriculum Focused Accreditation of the Higher Education in the Third Millennium. *Higher Education Letter*. 2013; 5(17):47-13. Available at: https://journal.sanjesh.org/article_15129.html (accessed 12.04.2019). (In Arab., abstract in Eng.)
2. Ali N., Jusoff K., Ali S., Mokhtar N., Salamat A.S.A. The Factors Influencing Students' Performance at University Technology Mara Kedah, Malaysia. *Management Science and Engineering*. 2009; 3(4):81-90. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.3968/j.mse.1913035X20090304.010>
3. Varma R., Tiyaagi E., Gupta J.K. Determining the Quality of Educational Climate Across Multiple Undergraduate Teaching Sites Using the DREEM Inventory. *BMC Med Educ*. 2005; 5:8. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1186/1472-6920-5-8>
4. Rajai Pour S., Kazemi I., Aghahosini T. [A Study on the Relationship between the Components of Classroom Management and the Learning Environment in Secondary Schools in Isfahan]. *Journal of Educational and Psychological Research*. 2008; 4(1):40-43. (In Arab.)
5. Hoy W.K., Miskel C.G. Educational Administration Theory, Research, and Practice. 8th ed. New York: McGraw-Hill; 2008. (In Eng.)
6. Church M.A., Elliot A.J., Gable S.L. Perceptions of Classroom Environment, Achievement Goals, and Achievement Outcomes. *Journal of Educational Psychology*. 2001; 93(1):43-54. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.43>



7. Urdan T., Schoenfelder E. Classroom Effects on Student Motivation: Goal Structures, Social Relationships, and Competence Beliefs. *Journal of School Psychology*. 2006; 44(5):331-349. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
8. Rowe E.W., Kim S., Baker J.A., Kamphaus R.W., Horne A.M. Student Personal Perception of Classroom Climate: Exploratory and Confirmatory Factor Analyses. *Educational and Psychological Measurement*. 2010; 70(5):858-879. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ898768> (accessed 12.04.2019). (In Eng.)
9. Brophy S., Klein S., Portsmore M., Rogers C. Advancing Engineering Education in P-12 Classrooms. *Journal of Engineering Education*. 2008; 97(3):369-387. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2008.tb00985.x>
10. Greeno J.G. Commentary: Some Prospects for Connecting Concepts and Methods of Individual Cognition and of Stativity. *Educational Psychologist*. 2015; 50(3):248-251. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1076238> (accessed 12.04.2019). (In Eng.)
11. Jennings P., Greenberg M. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*. 2009; 79(1):491-525. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
12. Klem A., Connell J. Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*. 2004; 74(7):262-273. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
13. Karemera D. The Effects of Academic Environment and Background Characteristics on Students' Satisfaction and Performance. The Case of South Carolina State University's School of Business. *College Student Journal*. 2003; 37(2):298-311. Available at: <https://www.questia.com/read/1G1-103563753/the-effects-of-academic-environment-and-background> (accessed 12.04.2019). (In Eng.)
14. Mersha Y., Bishaw A., Tegegne F. Factors Affecting Female Students' Academic Achievement at Bahir Dar University. *Journal of International Cooperation in Education*. 2013; 15(3):135-148. Available at: <https://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/wp-content/uploads/publications/15-3/15-3-08.pdf> (accessed 12.04.2019). (In Eng.)
15. Suzic R., Dabic T., Cirkovic I. Student-Teacher Communication in University Teaching. *Sino-US English Teaching*. 2013; 10(1):65-71. Available at: https://www.researchgate.net/publication/271191448_Student-Teacher_Communication_in_University_Teaching (accessed 12.04.2019). (In Eng.)
16. Hu S., Kuh G.D. Being (Dis) Engaged in Educationally Purposeful Activities: The Influences of Student and Institutional Characteristics. *Research in Higher Education*. 2002; 43(5):555-575. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1020114231387>
17. Schroeder C., Kuh G. How Are We Doing at Engaging Students? Charles Schroeder Talks to George Kuh. *About Campus*. 2003; 8(1):9-16. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/108648220300800104>
18. Kezar A., Kinzie J. Examining the Ways Institutions Can Create Student Engagement: The Role of Mission. *Journal of College Student Development*. 2006; 47(2):149-172. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ922067> (accessed 12.04.2019). (In Eng.)
19. Abedini M., Abassi A., Mortazavi F., Bijari B. The Effective Factors on the Communication between Students and Faculty Members from Students Prospective in Birjand University of Medical Sciences. *Social and Behavioral Sciences*. 2013; 83:94-98. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.018>
20. Alinia R., Borjali A., Jomehri F., Sohrabi F. Relationship between General Self Efficacy and Psychopathological Symptoms in High School Students. *Journal of Psychology*. 2008; 12(2):122-135. Available at: <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=152445> (accessed 12.04.2019). (In Eng.)
21. Gillet N., Vallerand R.J., Andre M., Lafreniere K. Intrinsic and Extrinsic School Motivation as a Function of Age: The Mediating Role of Autonomy Support. *Social Psychology Education*. 2012; 15(1):77-95. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9170-2>
22. Rowell L., Hong E. Academic Motivation: Concepts, Strategies, and Counseling Approaches. *Professional School Counseling*. 2013; 16(3):158-171. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/2156759X1701600301>
23. Lee C. The Effect of Learning Motivation, Total Quality Teaching and Peer-Assisted Learning on Study Achievement: Empirical Analysis from Vocational Universities or Colleges Students in Taiwan. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*. 2010; 6(2):56-73. Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/b887/8f84dd480bbe02d465799f1f063ff44bdefa.pdf> (accessed 12.04.2019). (In Eng.)
24. Yousefi A., Ghassemi G., Firouznia S. The Relationship between Academic Motivation and Academic Achievement in Medical Students of Isfahan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*. 2009; 9(1):79-84. Available at: <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=91724> (accessed 12.04.2019). (In Farsi, abstract in Eng.)

25. Maurer T.W., Allen D., Gatch D.B., Shankar P., Sturges D. A Comparison of Student Academic Motivations Across Three Course Disciplines. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2013; 13(5):77-89. Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/23e3/d24b37aa0110b06b3f43952b2e54ba031cc4.pdf> (accessed 12.04.2019). (In Eng.)
26. Siegel M.A. Striving for Equitable Classroom Assessments for Linguistic Minorities: Strategies for an Effect of Revising Life Science Items. *Journal of Research in Science Teaching*. 2007; 44(6):864-881. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.20176>
27. Komarraju M., Nadler D. Self-Efficacy and Academic Achievement: Why Do Implicit Beliefs, Goals, and Effort Regulation Matter? *Learning and Individual Differences*. 2013; 25:67-72. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
28. Li M., Frieze I.H., Nokes-Malach T.J., Cheong J. Do Friends Always Help Your Studies? Mediating Processes between Social Relations and Academic Motivation. *Social Psychology of Education: An International Journal*. 2013; 16(1):129-149. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9203-5>
29. Naiami A.Z. [The Relationship between Quality of Learning Experiences and Academic Negligence Among Students of Shahid Chamran University of Ahvaz]. *Quarterly Journal of Psychological Studies*. 2009; 5(3):117-134. (In Farsi) DOI: <https://doi.org/10.22051/psy.2009.1609>
30. Singh S., Singh A., Singh K. Academic Motivation among Urban & Rural Students: A Study on Traditional vs Open Education System in India. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 2011; 12(4):133-146. Available at: https://www.researchgate.net/publication/288995063_Academic_motivation_among_urban_rural_students_A_study_on_traditional_vs_open_education_system_in_India (accessed 12.04.2019). (In Eng.)
31. Adam J.M., Salles L.M. School Organizational Climate and Violence in the School: Case Study of Two Brazilian Schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013; 106:2323-2332. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.266>
32. Gottfredson G., Gottfredson D., Payne A., Gottfredson N. School Climate Predictor of School Disorder. *Journal of Research in Crime and Delinquency*. 2005; 42(4): 412-444. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0022427804271931>
33. Waters C., Cross D.S., Runions K. Social and Ecological Structures Supporting Adolescent Connectedness to School: A Theoretical Model. *Journal of School Health*. 2009; 79(11):516-524. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00443.x>
34. Jang H., Reeve J., Deci E. Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*. 2010; 102(3):588-600. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1037/a0019682>
35. Skaalvik E., Skaalvik S. School Goal Structure: Associations with Students' Perceptions of Their Teachers as Emotionally Supportive, Academic Self-Concept, Intrinsic Motivation, Effort, and Help Seeking Behavior. *International Journal of Educational Research*. 2013; 61:5-14. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.007>
36. Guay F., Ratelle C.F., Roy A., Litalien D. Academic Self-Concept, Autonomous Academic Motivation, and Academic Achievement: Mediating and Additive Effects. *Learning and Individual Differences*. 2010; 20(6):644-653. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.001>
37. Agbaria Q.A. Self-Efficacy and Participation in Choosing the Teaching Profession as Predictors of Academic Motivation among Arab Student's Girls. *Australian Journal of Teacher Education*. 2013; 38(3): 75-91. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.7>
38. Ugoani J. An Analysis of the Relationship between Teachers' Competencies and Effective Basic Education Management in Nigeria. 2012. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.2185923>
39. Karatas H., Erden M. Academic Motivation: Gender, Domain and Grade Differences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014; 143:708-715. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.469>
40. Reindl M., Berner V.D., Scheunpflug A., Zeinz H., Dresel M. Effect of Negative Peer Climate on the Development of Autonomous Motivation in Mathematics. *Learning and Individual Differences*. 2015; 38:68-75. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.017>
41. Jafari S., Abdi Sharifi F. [Structural Relationships of Perceived Teaching Abilities of Academic Members and Academic Achievements of Students in Social Sciences and Psychology Students of Shiraz University]. *Journal of Education and Learning Studies*. 2014; 6(1):47-66. (In Farsi) DOI: <https://doi.org/10.22099/jsli.2014.2695>
42. Bahador H., Faraji Armaki A., Ghorbani R., Peasant E. Effective Factors in Communication Between Teacher and Student: A Viewpoint of Medical Students in the Basic Sciences. *Educational Strategies*



in *Medical Sciences*. 2014; 6(4):195-200. Available at: <http://edcbmj.ir/article-1-399-en.html> (accessed 12.04.2019). (In Eng.)

43. Salimi Q., Keshavarzi F., Heidari E. Competencies of Faculty Members to Fulfill Their Academic Mission; Reflection on the Perceptions and Expectations of PhD Students. *Journal of Innovation and Value Creation*. 2016; 3(8):103-185. Available at: <http://journalie.ir/article-1-103-en.html> (accessed 12.04.2019). (In Eng.)

44. Nabavi M., Amin Bidokhty A.A., Ja'fari A. [The Role of Mediator of Participatory Learning in the Relationship between the Academic Competence and the Professional Competence of Faculty Members with Student Achievement]. *Journal of Educational Sciences*. 2018; 25(1):145-164. (In Farsi) DOI: <https://doi.org/10.22055/edu.2018.21925.2191>

45. Patrick H., Kaplan A., Ryan A. Positive Classroom Motivational Environments: Convergence between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate. *Journal of Educational Psychology*. 2011; 103(2):367-382. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1037/a0023311>

46. Hernández-López L., García-Almeida D.J., Ballesteros-Rodríguez J.L., De Saá-Pérez P. Students' Perceptions of the Lecturer's Role in Management Education: Knowledge Acquisition and Competence Development. *The International Journal of Management Education*. 2016; 14(3):411-421. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2016.10.001>

47. Vallerand R.J., Pelletier L.G., Blais M.R., Briere N.M., Senecal C., Vallieres E.F. The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*. 1992; 52(4):1003-1017. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>

Submitted 12.05.2019; revised 24.12.2019; published online 31.03.2020.

Поступила 12.05.2019; принята к публикации 24.12.2019; опубликована онлайн 31.03.2020.

About the authors:

Sakineh Jafari, Associate Professor in the Department of Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University (Campus 1, Semnan 35131-19111, Iran), Ph.D., **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6800-4150>, **Scopus ID:** 56680791800, sjafari.105@semnan.ac.ir

Ali Asgari, Associate Professor in the Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Birjand (University Blvd., Birjand, Southern Khorasan 97174-34765, Iran), Ph.D., **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5710-5247>, ali.asgari@birjand.ac.ir

Contribution of the authors:

Sakineh Jafari – concept development; definition of an idea; definition of methodology of article; critical analysis of materials; provision of resources; collection and processing of information; formalized data analysis; data management.

Ali Asgari – scientific management; concept development; provision of resources; formalized data analysis.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах:

Джафари Сакине, доцент департамента управления образованием факультета психологии и педагогических наук Семнанского университета (35131-19111, Иран, г. Семнан, Кампус 1), доктор философии, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6800-4150>, **Scopus ID:** 56680791800, sjafari.105@semnan.ac.ir

Асгари Али, доцент департамента образования факультета образования и психологии Университета Бирдженда (97174-34765, Иран, Бирдженд Южный Хорасан, Университетский бульвар), доктор философии, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5710-5247>, ali.asgari@birjand.ac.ir

Заявленный вклад авторов:

Джафари Сакине – разработка и формулировка концепции; разработка методологии исследования; критический анализ материалов; предоставление ресурсов; сбор и обработка информации; формализованный анализ данных; управление данными.

Асгари Али – научное руководство; разработка концепции; предоставление ресурсов; формализованный анализ данных.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



Процессы бюрократизации и дебюрократизации учительского труда и их влияние на качество профессиональной деятельности педагогов: результаты социологического проекта

С. В. Полутин¹, Ю. В. Мананникова^{2*}

¹ ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия

² ГАОУ ДПО «Институт регионального развития Пензенской области»,
г. Пенза, Россия,

* konsalt-m@list.ru

Введение. В статье впервые структурированы виды дополнительных обязанностей педагогов, не отраженных в локальных нормативных актах, обобщены предложения по дебюрократизации учебного процесса в школах. Цель исследования – изучение влияния бюрократической нагрузки на социальное самочувствие педагогов общеобразовательных организаций, качество их профессиональной деятельности и разработка предложений по дебюрократизации учительского труда.

Материалы и методы. Анкетирование руководителей и педагогов общеобразовательных организаций охватило более 3 000 респондентов. В качестве дополнительных источников при интерпретации полученных данных использовались методы группового интервью (две фокус-группы, проведенные среди сельских учителей), а также вторичный анализ данных международного исследования учебной среды и рабочих условий учителей средней школы (TALIS), проведенного в 48 странах мира, включая Россию.

Результаты исследования. Исследование расширило представление о влиянии бюрократизации системы образования на качество профессиональной деятельности и социальное самочувствие учителей. Усиление бюрократизации учительского труда связано, с одной стороны, с экстенсивным ростом дополнительных видов работ, с другой – с низкой правовой информированностью педагогов общеобразовательных организаций. Работа с отчетной документацией занимает до 90 % объема рабочего времени, свободного от часовой преподавательской нагрузки, что практически не оставляет времени на осуществление части педагогической нагрузки, связанной с методической, организационной и консультационной деятельностью. Исследование позволило определить комплекс мер, которые, по мнению респондентов, будут способствовать дебюрократизации учительского труда.

Обсуждение и заключение. Статья представляет интерес для педагогов и руководителей образовательных организаций, региональных органов управления образованием, ученых, исследующих проблемы образования.

Ключевые слова: мониторинг системы образования, бюрократизация, дебюрократизация, профессиональная нагрузка педагогов, качество образования, профессиональный статус учителя

Финансирование: исследование выполнено в рамках проекта Российского фонда фундаментальных исследований «Социальный портрет сельского учительства: проблемы, противоречия, профессиональные типики» (№ 18-011-00786 А).

Для цитирования: Полутин, С. В. Процессы бюрократизации и дебюрократизации учительского труда и их влияние на качество профессиональной деятельности педагогов: результаты социологического проекта / С. В. Полутин, Ю. В. Мананникова. – DOI 10.15507/1991-9468.098.024.202001.075-097 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 1. – С. 75–97.

© Полутин С. В., Мананникова Ю. В., 2020



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



The Processes of Bureaucratization and Debureaucratization of Teachers' Work and Their Influence on the Quality of Teachers' Professional Activity: Sociological Project Results

S. V. Polutin^a, Yu. V. Manannikova^{b*}

^a National Research Mordovia State University, Saransk, Russia

^b Institute for Regional Development of the Penza Region, Penza, Russia,

* konsalt-m@list.ru

Introduction. The article for the first time structures the types of additional responsibilities of teachers, not underpinned by local regulations. The proposals for debureaucratization of the educational process in secondary schools are generalized. The aim of the study is to reveal the impact of bureaucratic burden on the social feeling of teachers of general secondary education facilities, the quality of their professional activities and to develop proposals for debureaucratization of teachers' work.

Materials and Methods. A survey of managers and teachers of educational institutions covered more than 3,000 respondents. As additional sources for the interpretation of the data, we used the methods of group interviews (two focus groups conducted among rural teachers), as well as a secondary analysis of data from the international study of the educational environment and working conditions of secondary school teachers (TALIS), conducted in 48 countries, including Russia.

Results. The study broadened the idea of the impact of bureaucratization of the education system on the quality of professional activity and the social well-being of teachers. Intensification of bureaucratization of teacher work is attributed, on the one hand, to the extensive growth of additional types of work, and on the other, to the low legal awareness of teachers of educational institutions. Working with reporting documentation takes up to 90 % of the working time free from paid teaching hours, which practically does not leave time for the implementation of part of the pedagogical load associated with methodological, organizational and consulting activities. The study identifies activities that, according to respondents, contribute to the debureaucratization of teachers' work.

Discussion and Conclusion. The article is of interest to teachers and heads of educational organizations, regional educational authorities, and scientists, researching into educational problems.

Keywords: monitoring the education system, bureaucratization, debureaucratization, teachers' professional load, quality of education, teachers' professional status

Funding: The research was carried out as part of the project of the Russian Foundation for Basic Research "Social Portrait of Rural Teachers: Problems, Conflicts, and Professional Deadlocks" (No. 18-011-00786 A).

For citation: Polutin S. V., Manannikova Yu. V. The Processes of Bureaucratization and Debureaucratization of Teachers' Work and Their Influence on the Quality of Teachers' Professional Activity: Sociological Project Results. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2020; 24(1):75-97. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.075-097>

Введение

Проблема бюрократизации в общеобразовательных организациях оказывает непосредственное влияние как на профессиональное развитие, мотивацию труда педагогов, так и на качество образовательного процесса. Повышение творческой составляющей, формирование эффективной политики работы с учителями, которая обеспечивала бы приход в каждый класс компетентного и мотивированного учителя, является

стратегической задачей международного масштаба. Свидетельством этого выступают, в частности, мониторинговые исследования учебной среды и рабочих условий учителей средней школы (TALIS (Teaching and Learning International Survey))¹, проводимые под эгидой Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Начиная с 2008 г. данное исследование проводилось уже три раза с интервалом в 5 лет. Количество стран-участниц возросло

¹ TALIS – The OECD Teaching and Learning International Survey [Электронный ресурс] // OECD. URL: <http://www.oecd.org/education/talis> (дата обращения: 01.10.2019).

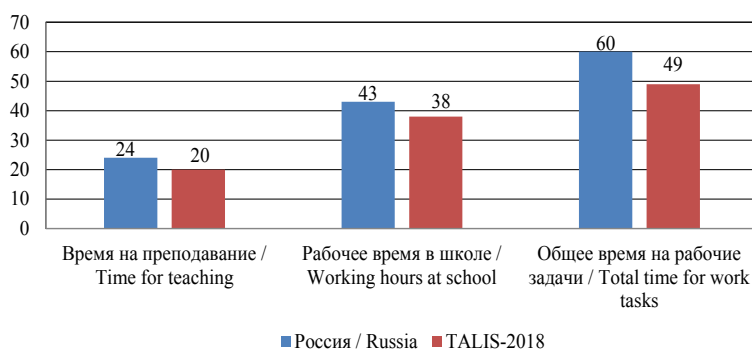


от 24 до 48. Общий объем выборки – более 260 тыс. педагогов. В России координаторами данного исследования выступают Министерство просвещения РФ, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособнадзор), ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования» и Институт образования НИУ ВШЭ.

Согласно результатам TALIS-2018, российские учителя имеют более высокий образовательный ценз по сравнению со своими зарубежными коллегами: около 94 % педагогов имеют высшее профессиональное образование. В российском педагогическом корпусе большое количество женщин (85 %), средний возраст педагогов – 46 лет, однако присутствует тенденция к его повышению. В то же время международное исследование выявило ряд тревожных тенденций, связанных с бюрократической нагрузкой. Затраты времени российского учителя на преподавание в среднем составляют 24 ч в неделю², а рабочее время, проведенное в школе в неделю, превышает 43 ч. Кроме того, российский учитель посвящает дополнительное время подготовке к урокам и административной работе. В итоге общее время на выполнение рабочих задач для учителей российских школ достигает 60 ч в неделю (что на 11 ч больше средней величины данного показателя по странам – участникам TALIS) (рис. 1).

Прежде всего эта ситуация связана с высокой бюрократической нагрузкой и административной работой в российских школах, доля которой в общем объеме трудозатрат российского педагога превышает показатели по другим странам. В Финляндии общее время, затраченное педагогами на выполнение рабочих задач в неделю, составляет 36 ч, в Эстонии – 42 ч, в Канаде – 55 ч, в Сингапуре и Японии – по 57 ч. По данному показателю Россию опережает только Китай, где общий объем трудозатрат педагогов в неделю достигает 63 ч. Однако время, еженедельно затрачиваемое китайскими учителями на преподавание (22 ч), меньше, чем у их российских коллег.

Результаты исследования показывают, что российские директора школ – мировые рекордсмены по затратам времени на выполнение бюрократической нагрузки. Так, они больше трети своего рабочего времени (39 %) тратят на осуществление административной и управленческой функций: разработку правил и инструкций, подготовку отчетности, предоставление ответов на запросы от органов управления образованием и др. По сравнению с результатами исследования TALIS-2013 доля административной работы директоров российских школ к 2018 г. существенно возросла и превышает аналогичные показатели их зарубежных коллег (Китай, Сингапур, Финляндия, Эстония и др.).



Р и с. 1. Результаты исследования TALIS: Рабочее время учителя (часов в неделю)

F i g. 1. Research result of TALIS: Teacher working hours (hours per week)

² Здесь и далее 1 ч = 60 мин.



Проблема бюрократизации системы российского образования, ее влияние на профессиональный статус учительства и в целом на качество человеческого капитала становится предметом общественных дискуссий и находит определенное отражение в управленческой практике. По итогам форума Общероссийского Народного фронта «Качественное образование во имя страны» (октябрь 2014 г., г. Пенза) сформирован перечень поручений Президента РФ В. В. Путина, в числе которых «принять меры по оптимизации системы отчетности в сфере образования, в том числе путем формирования единого перечня обязательной информации, подлежащей представлению и опубликованию в открытом доступе образовательной организацией»³.

В 2019 г. Министерством просвещения РФ подготовлен и представлен к общественному обсуждению законопроект «Об уменьшении бюрократической нагрузки на учителей», который вступит в силу в 2020 г. Тем не менее проблема не теряет своей остроты: по факту скорость бюрократизации образования превышает скромную скорость дебюрократизации.

Таким образом, бюрократизация учительского труда – это общая проблема для российской системы образования, но на региональном уровне она носит специфический характер, обусловленный социально-территориальными особенностями.

Активизация процесса дебюрократизации, выработка эффективных управленческих решений невозможны без учета социально-территориальной специфики, что предполагает организацию и проведение социологического мониторинга профессиональной деятельности учительства на уровне регионов – субъектов РФ.

С апреля 2015 г. ГАОУ ДПО «Институт регионального развития Пензенской области» (далее – ГАОУ ДПО ИРР ПО) начата реализация регионального про-

екта «Дебюрократизация системы образования», в ходе которого осуществляется мониторинг ситуации по вопросам бюрократической нагрузки педагогов образовательных организаций. За период 2015–2018 гг. в рамках реализации данного проекта были проведены следующие мероприятия: внедрение электронной системы образования, существенное продвижение в направлении цифровизации российской школы, перевод отчетной документации внутриведомственного уровня в электронный вид, унификация содержания сайтов образовательных организаций, создание единой информационной базы данных системы образования и др.

Центром мониторинговых исследований качества образования ГАОУ ДПО ИРР ПО в 2018–2019 гг. были проведены исследования по соблюдению трудового законодательства при возложении на учителей обязанностей по составлению отчетной документации, а также по организации и нормированию труда педагогов.

В Республике Мордовия проблемы, связанные с бюрократизацией профессиональной деятельности педагогов в 2018–2019 гг., исследовались сотрудниками НИИ регионологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» в рамках проекта Российского фонда фундаментальных исследований «Социальный портрет сельского учительства: проблемы, противоречия, профессиональные тупики».

Полученные результаты позволили провести сравнительный межрегиональный анализ по позициям, связанным с изучаемой проблемой, и предложить ряд технологий, способствующих дебюрократизации учительского труда.

Обзор литературы

Проблема исследования учительства с позиции разных научных концепций выступает важным направлением

³ Перечень поручений по итогам встречи Президента Российской Федерации с участниками форума «Качественное образование во имя страны» Общероссийского общественного движения «Народный фронт «За Россию» 15.10.2014 г. (п. 6).

в мировой социологии: это классический и современный функционализм⁴, конфликтологическая и марксистская концепции⁵, новая социология образования⁶ и др.

Проблемы профессионального развития, влияния организационного климата и условий труда на удовлетворенность работой, мотивацию труда педагогов находят отражение в масштабных проектах, реализованных зарубежными социологами. Например, С. Х. Рох и Н. Сай выделяют и детально исследуют проблему удовлетворенности педагогов своей работой [1]. Аналогичной точки зрения придерживаются С. Ма и Р. Б. Макмиллан, которые оценивают влияние условий труда на степень профессиональной удовлетворенности учителей [2]. Д. П. Томпсон, Дж. Ф. Макнамара, Дж. Р. Хойл проводят обобщенный анализ результатов исследований удовлетворенности работой в образовательных организациях [3].

Научные труды по вопросам профессионального психологического выгорания педагогов анализирует Д. Макдональд [4]. П. Пияман, П. Халлинджер и П. Вишессери считают, что различие показателей успеваемости обучающихся городских и сельских школ находится в тесной взаимосвязи с особенностями профессиональной подготовки педагогов [5]. Исследуя организационный климат в средней школе, К. Рил и Дж. У. Сиппл обращают внимание на проблему рационального использования рабочего времени учителя [6], а Х. М. Ватт и П. У. Ричардсон — на мотивацию и профессиональное развитие начинающих педагогов [7]. Л. Дж. Вествуд анализирует роль учителя и педагогической профессии в обществе [8].

Так, социологи Кембриджского и Лейстерского университетов по итогам национального исследования общественного восприятия учительской профессии и личного ощущения учителями своего статуса пришли к выводу, что между элитными (где учителя чувствуют свою значимость) и малобюджетными (где педагоги ощущают свою неполноценность, по сравнению с другими профессиями, и чрезмерную регламентацию своей деятельности) школами существует поляризация. До тех пор, пока все учителя не повысят свою самооценку и не почувствуют уважение к себе со стороны других людей, статус педагогической профессии будет оставаться относительно низким⁷.

В зарубежных исследованиях рассматривается влияние общества и государства на профессиональную идентичность педагогов, анализируются структурные изменения, а также жизненные стратегии учительского сообщества России в период социально-экономических реформ [9].

Весьма актуальным направлением исследований для зарубежных и российских социологов выступает проблема соотношения качества жизни и образования в различных странах мира в зависимости от уровней их социально-экономического развития [10].

В нашей стране проблемы высокой профессиональной нагрузки учителя выступают актуальным направлением для обсуждения на всех уровнях с 1930-х гг., когда было введено всеобщее обязательное начальное обучение, создана структура советской школы, сформированы единые учебные программы и определены законодательные требования к школе и учителю (регламенти-

⁴ Waller W. *The Sociology of Teaching*. New York: John Wiley, 1932. 467 p.; *Handbook of Research on Teacher Education* / R. Rouston, M. Haberman, J. Sikula (eds). New York: McMillan, 1990. 925 p.

⁵ Bennet K., LeCompte M. *The Way Schools Work*. New York: Longman, 1995. 320 p.; McLaren P. *Life in Schools*. New York: Longman, 1989. 258 p.

⁶ *Teachers' Professional Lives* / I. F. Goodson, A. Hargreaves (eds). London: Falmer Press., 1996. 238 p.

⁷ *The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside the Profession Synthesis for the Final Report of the Teacher Status Project* / L. Hargreaves [et al.]. London, 2006. 106 p. URL: https://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/teacherstatus/Summaryreport_25Jan07_print_ready_version.pdf (дата обращения: 01.10.2019).



рующие его учебную, общественную и воспитательную работу). В дальнейшем эти постулаты выступили основой для развития деятельности послевоенной и современной школы.

Результаты детального исследования условий трудовой деятельности советского учительства 1930-х гг., проведенного Е. П. Ерохиной на материалах Мордовии⁸, показали, что «уровень нагрузки учителей второй половины 1930-х гг. вполне сопоставим с современными учительскими ставками. Очевидная более высокая нагрузка сельских учителей по сравнению с городскими была связана с нехваткой учителей в селах, особенно в мордовских и татарских национальных школах» [11]. Дефицит времени у учителя, а как следствие – ухудшение качества его работы часто были связаны с принудительным навязыванием дополнительной общественной работы (предвыборная агитация, распространение госзаймов, политическое воспитание детей и взрослых, руководство общественными объединениями и др.). Педагоги регулярно выполняли функции ведения различной документации (в качестве секретарей, сельских исполнителей, сборщиков налогов и др.) [11]. Дополнительная работа не оплачивалась, но была основным показателем лояльности педагогов к советской власти. В этой ситуации у учителей практически не оставалось выбора, поскольку пренебрежение общественной и дополнительной документационной работой очень негативно воспринималось руководством школы и партийной системой. По итогам проведенного исследования Е. П. Ерохина отмечает, что «характеристики большинства учителей, попавших в списки “неблагонадежных”⁹, которые отсылались в 1930-е гг. районными от-

делами образования в ОГПУ-НКВД, содержат информацию о равнодушии к дополнительной общественной и документационной работе, вовлечении в нее “с трудом”, по необходимости» [11]. Анализ архивных и литературных источников подтверждает, что профессия учителя в тот период не была престижной, наблюдалась значительная «текучка кадров»¹⁰.

Анализируя состояние исследований учительства в контексте социологии образования, А. М. Осипов отмечает, что в российской социологии на рассматриваемую область исследований было обращено пристальное внимание в 1960-е гг., когда ежегодно в научных изданиях стали появляться десятки статей по данной тематике [12]. За период с 1960-х гг. по настоящее время в исследованиях учительства неоднократно менялись акценты, точки зрения и выводы. Если в социалистический период основной упор был сделан на анализ проблем формирования учительской интеллигенции, повышения общественной активности, профессионализма учителей и изучение социально-демографической структуры учительского корпуса¹¹, то позже изучались проблемы дезинтеграции и профессионального выгорания учительства, снижения престижа профессии педагога¹². Изучению социального самочувствия, условий профессиональной деятельности учительства и качества школьного образования также посвящены работы Е. М. Колесниковой и Е. В. Митрохиной [13], М. В. Корниловой [14], С. В. Полутина, И. М. Фадеевой, Н. В. Шумковой [15], А. Г. Филиповой и А. В. Высоцкой [16], О. Ю. Милосердовой [17] и др. Особый интерес представляют результаты исследования сельского учительства как социальной группы, проведенный Г. Г. Силласте [18].

⁸ Источниками для проведения исследования послужили материалы Центрального государственного архива Республики Мордовия (фонды Народного комиссариата просвещения МАССР) и сообщения республиканской газеты «Красная Мордовия».

⁹ Списки политически неблагонадежных работников просвещения Мордовской автономной области // ЦГА РМ. Ф. Р-297. Оп. 2. Д. 33.

¹⁰ Куршева Г. А. Общество. Саранск, 2007. 366 с. С. 178.

¹¹ Социальное развитие советской интеллигенции / Р. Г. Яновский (отв. ред.). М.: Наука, 1986. 335 с.

¹² Зиятдинова Ф. Г. Социальное положение и престиж учительства. М.: Луч, 1992. 287 с.

Однако, несмотря на многочисленные исследования учительского корпуса и попытки административного решения выявленных проблем, они остаются актуальными до настоящего времени.

Вопрос увеличения бюрократической нагрузки на педагогов и в последние годы не теряет своей остроты.

Согласно результатам исследования, проведенного Т. А. Хагуровым и А. А. Остапенко в 2011 г. в 41 регионе России, основными поводами для беспокойства педагогического сообщества выступают не только материальное положение (86,5 %) и снижение престижа профессии (81,4 %), но и существующая система отчетности (79,2 %). Исследователи отмечают, что в деятельности образовательных учреждений начинают отчетливо проступать черты объектов, описанных в теории превращенных форм (форм, отрицающих свое содержание). В этой связи настоятельный запрос педагогического сообщества сводится к решению проблемы «бумажного вала», захлестывающего школу и фактически лишаящего учителей времени на полноценную работу с детьми [19].

Е. В. Кулагина и М. А. Елисеева отмечают, что «в 2011 г. на возрастание рабочей нагрузки за последние 5 лет указывали 47,7 % учителей. При этом, помимо увеличения числа бюрократических процедур и нововведений, множатся и социальные вызовы» [20]. Данную ситуацию усугубляет повышенный уровень контроля за педагогами российских школ. Результаты исследования PISA подтверждают, что в России руководители школ контролируют деятельность учителей гораздо больше, чем в среднем по странам ОЭСР. Сходные с Россией величины данного показателя наблюдаются в США и Великобритании, однако во многих государствах с высокими результатами качества образования (Германии, Норвегии, Финляндии, Японии) успешно работают другие модели взаимодействия, основанные на большем доверии руководящего звена по отношению к школьным педагогам [21].

Рассматривая учительство как базис формирования гражданского общества, В. А. Ильин, Г. В. Леонидова и М. А. Головчин отмечают существенное изменение условий педагогического труда, значительный рост нагрузки и бюрократический характер работы педагогов. В частности, 82 % педагогов Вологодской области (из числа участников опросов 2011 и 2015 гг.) считают, что в новых условиях (введение федеральных образовательных стандартов «нового поколения», новой системы стимулирования и оплаты труда) бумажной работы стало заметно больше, чем реальной [22].

В. А. Иванюшина и Д. А. Александров показывают, что, «несмотря на выраженную дифференциацию школ (школы со стандартной программой обучения, гимназии, лицеи, специализированные школы), расслоения учительского сообщества в зависимости от типа школы не наблюдается. Размышляя об основных причинах возможной смены места работы, педагоги из всех типов школ отметили в качестве серьезной проблемы, затрудняющей профессиональную деятельность, «бесмысленные бюрократические требования по заполнению документации» (68 %). Почти столь же важной проблемой представляется недостаточная оплата труда (57 %)» [23].

Среди негативных последствий низкой оплаты учительского труда выделяется и высокий уровень трудовой нагрузки российского учительства. Г. Ф. Шафрановым-Куцевым было установлено, что нагрузка учителя (включая бюрократическую нагрузку) составляет от 50 до 80 ч в неделю. «Повышение зарплаты преимущественно осуществляется за счет дополнительной нагрузки педагогов, сокращения штатов, оптимизации образовательных учреждений» [24].

По результатам мониторинга образования 2016 г., проведенного ГУ ВШЭ, было установлено, что рост заработной платы ощутили далеко не все учителя, при этом более 30 % из них отметили сокращение своих экономических возможностей и увеличение нагрузки



в виде отчетности¹³. При таком подходе неизбежно наносится урон качеству образования.

Изучая учительство как социально-профессиональную общность, В. П. Засыпкин, Г. Е. Зборовский и Е. А. Шуклина отмечают, что «педагог как субъект образовательной деятельности включен в сложный и динамический процесс реализации социальной политики и, в силу своей подконтрольности и “доступности” для манипулятивных воздействий управленческих структур, наделен таким функционалом, для реализации которого не имеет достаточных ресурсов. Восполнение этих ресурсов идет за счет свободного времени учителя, что, в свою очередь, может стать “путем в никуда” вследствие естественно возникающей чрезмерной профессиональной и физической усталости, деформаций, ограничений возможностей для личностного развития. Педагоги отмечают, что полноценных выходных у них, как правило, не бывает. Многие учителя считают, что их временные затраты на профессиональную деятельность приближаются к 12 ч в рабочий день...» [25]. Поэтому первоочередной задачей российской системы образования является оптимизация политики по изменению условий труда учителя. Такая политика должна быть построена с учетом профессиональных и личностных потребностей педагогов и включать не только корректировку правовых, институциональных норм, но и внедрение технологий разумной организации труда на уровне образовательной организации.

Таким образом, экономическая неустроенность, материальные проблемы, падение престижа профессии и огромный объем бумажной работы выступают верными спутниками педагогической профессии, т. е. становятся неизбежными факторами дестабилизации работы педагога, а, в конечном счете – его возможной депрофессионализации.

Ф. Э. Шереги, изучая вопрос нормирования труда педагогов, отмечает, что данный процесс «содержит и социологическую составляющую, заключающуюся в том, что дестабилизация работы педагога, тем самым – и школы, важного структурного элемента образования как социального института, приводит к дисфункции последнего, проявляющейся в снижении качества образования...» [26]. Ученый делает вывод о том, что «несмотря на наличие нормированного регулирования работы общеобразовательных организаций, на практике имеет место игнорирование администрацией школ официальных норм труда педагогов. Загрузка педагогов неравномерна, в результате чего в отдельные месяцы происходит чрезмерная перегрузка педагогов, достигающая 200 % от нормы» [26]. Очевидно, что данную ситуацию существенно усугубляет существование проблемы бюрократизации учительского труда.

Исследуя вопросы профессиональной идентичности учителей Ростовской области (2017 г.), Л. В. Клименко, О. Ю. Посухова и Ю. К. Агрыzkova отмечают повышение всех видов трудовой нагрузки педагогов (основной и единый государственные экзамены (ОГЭ и ЕГЭ), переход на федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) и электронный документооборот, интерактивные учебные пособия и инклюзивное образование, усиление контроля и др.) без увеличения заработной платы. В этой ситуации большинство опрошенных педагогов подвергаются «прекариатизации» – таким образом, происходят деформация и кризис трудовых отношений. При этом исследователи особо отмечают, что действующая модель профессиональной деятельности учителя определяется избыточной отчетностью. Согласно результатам исследования учительского корпуса Ростовской области, за последние 1–2 года больше всего увеличились объем административной рабо-

¹³ Условия работы и профессиональное самочувствие учителей в ситуации введения эффективного контракта: информ. бюлл. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2016. С. 22–24.

ты и нагрузка по заполнению отчетной документации (это фиксируют от 61,5 до 82,4 % опрошенных педагогов) [27].

По результатам Межрегионального мониторинга эффективности школы, проведенного в 2014–2017 гг. в Воронежской, Ивановской, Свердловской, Челябинской областях, а также в Алтайском и Ставропольском краях Российской академией народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, большинство учителей (74,3 %) указали, что работать в школе стало труднее. По мнению респондентов, среди основных причин, усложняющих работу современного учителя, наиболее значимой является рост объема отчетности и организационной работы – 84 % (для сравнения: в 2014 г. 78,8 %) ¹⁴.

Высокую степень актуальности анализируемой проблемы также подтверждают результаты мониторинга экономического положения и социального самочувствия учителей общеобразовательных школ Вологодской области (2011, 2015, 2017 гг.) [28]. Переход на новые образовательные стандарты влечет за собой не только повышение интенсивности педагогического труда, но и увеличение объема «бумажной работы». Об этом свидетельствуют мнения опрошенных педагогов: «если в 2015 г. об увеличении объема обязанностей говорили 64 % респондентов, то в 2017 г. – уже 75 %. Подобные тенденции наблюдаются и в оценках интенсивности работы: около трети учителей (32 %) считают нагрузку на своей работе предельной» [28]. В этой связи необходимо подчеркнуть, что для улучшения социального самочувствия педагогов важна поэтапная реализация политики по снижению бюрократической нагрузки за счет сокращения объемов отчетной документации.

Среди основных противоречий в природе учительского труда А. М. Осипов выделяет недостаточно продуманное реформирование образования и мнимое

усиление вертикального управленческого контроля. Одним из негативных последствий такого подхода, по мнению ученого, является «бумажный геноцид», вызывающий острое неприятие у учительства и являющийся (наравне с неудовлетворенностью заработной платой) основной причиной ухода педагогов из профессии [29].

В свою очередь, Н. Л. Зарубина и С. А. Карасев делают вывод от том, что «бюрократические обязанности по-прежнему преобладают над учебными, причем требования все время меняются. Это ведет к росту психофизиологического напряжения», о чем свидетельствуют результаты исследований учительского корпуса, проведенных в различных регионах России. Серьезно помочь учителю возможно, если резко сократить поток его общественной нагрузки и количество документации [30].

Таким образом, проблемы положения учителей в обществе получили широкое освещение в зарубежной и отечественной научной литературе. В исследованиях российских социологов отмечается существование и усугубление проблемы бюрократизации педагогического труда, однако до настоящего времени не достаточно изучены проблемы, связанные с влиянием бюрократической нагрузки на социальное самочувствие педагогов, качество их профессиональной деятельности и качество образования. Также отсутствует сравнительный межрегиональный анализ по данной проблематике, не проведена разработка предложений по дебюрократизации учительского труда на основе результатов социологического мониторинга.

Материалы и методы

В Пензенской области, как и в других регионах РФ, проводится активная работа в данном направлении. В 2018–2019 гг. Центром мониторинговых исследований качества образования ГАОУ ДПО ИРР ПО организован ряд научных исследований по проблеме бюрократической нагруз-

¹⁴ Мониторинг эффективности школы. Что изменилось в работе учителя за последние годы (2014–2017 гг.) / под ред. Т. Л. Клячко. М.: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2018. 36 с.



ки педагогов образовательных организаций. Данная работа была проведена в сотрудничестве с НИИ регионологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», что позволило провести сравнительный межрегиональный анализ по отдельным позициям.

В 2018–2019 гг. был проведен ряд региональных исследований по следующим темам:

– «Соблюдение трудового законодательства при возложении на учителей обязанностей, связанных с составлением отчетной документации» (n = 1 320 педагогов общеобразовательных организаций Пензенской области);

– «Организация и нормирование труда педагогов» (n = 1 204 педагога общеобразовательных организаций Пензенской области);

– «Учитель и общество: исследование особенностей социально-профессиональных, политических и культурных ориентаций учителей» (n = 840 педагогов общеобразовательных организаций Республики Мордовия).

Для квотирования и расчета объема выборочных совокупностей при проведении исследований была использована региональная статистическая информация о количестве общеобразовательных организаций и численности учителей в разрезе муниципальных районов.

Тип выборки – многоступенчатая с квотированием на уровне муниципальных районов и общеобразовательных организаций: квотирование на уровне муниципального района – по типу населенного пункта (крупный город, поселок, село), квотирование внутри школы – по уровням общего образования.

Также в 2018 г. были проведены две фокус-группы, участниками которых выступали сельские учителя Ковылкинского и Рузаевского муниципальных районов Республики Мордовия (n = 16 педагогов общеобразовательных организаций). Критерием отбора выступало наличие опыта работы в сельской школе (не менее одного года).

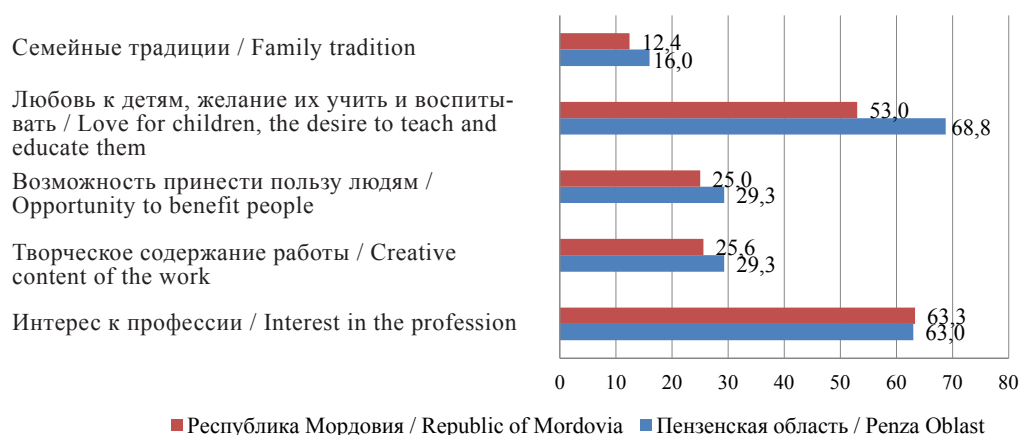
Авторами была высказана гипотеза об отрицательном влиянии бюрократической нагрузки на социальное самочувствие педагогов общеобразовательных организаций и качество их профессиональной деятельности.

Результаты исследования

Согласно результатам проведенных исследований, для большинства педагогов Пензенской области и Республики Мордовия основными мотивами при выборе профессии выступают интерес к профессии, любовь к детям, желание их учить и воспитывать (рис. 2). Спустя годы и десятилетия работы в школе, несмотря на все сложности педагогического труда, для 60 % учителей разных возрастов – это не просто профессиональная деятельность, а настоящее призвание. Однако большинство респондентов отмечают снижение ценности педагогической профессии в обществе, что, безусловно, оказывает негативное влияние на мотивацию труда учителя и привлечение в школы молодых специалистов (рис. 3).

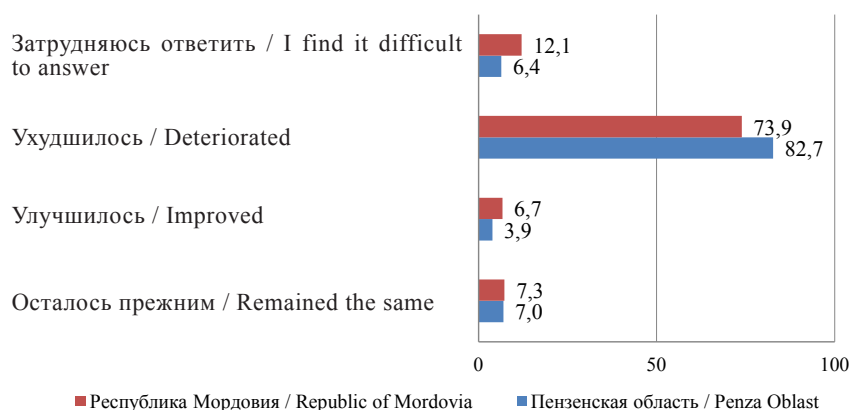
В целом результаты региональных исследований, проведенных в Пензенской области и Республике Мордовия, сопоставимы с данными Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), согласно которым «школьный учитель, по словам россиян, в первую очередь должен быть профессионалом (33 %) и проявлять любовь к детям (27 %), быть доброжелательным (21 %), честным и терпеливым (по 12 %), в то же время умеющим донести информацию (9 %), в целом внимательным и образованным человеком, грамотным и уравновешенным (по 8 %). Положение учителей в обществе россияне сегодня оценивают в среднем на 3 балла из 5 возможных (для сравнения: в 2014 г. – 3,14 балла)¹⁵. Также было установлено, что существующая система отчетности и бюрократическая нагрузка беспокоят педагогов даже больше, чем недостаточный рост заработной платы. Это значит,

¹⁵ Учитель: профессия или призвание? [Электронный ресурс] // ВЦИОМ. № 3784 от 09 октября 2018. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9351> (дата обращения: 20.09.2019).



Р и с. 2. Распределение ответов на вопрос «Что побудило Вас выбрать профессию учителя?», %

F i g. 2. Results of regional studies: What prompted you to choose a teaching profession?, %



Р и с. 3. Распределение ответов на вопрос «Изменилось ли в обществе отношение к профессии педагога за последние 25 лет?», %

F i g. 3. Results of regional studies: Has the public attitude towards the teaching profession changed in the last 25 years?, %

что проблема вышла за критическую черту. Если педагог в ущерб обучению и воспитанию детей вынужден тратить время на составление отчетов – это прямой урон его статусу и качеству образования (табл. 1).

Согласно обобщенным результатам региональных исследований, большинство педагогов регулярно выполняют должностные обязанности (предусмотренные квалификационной характеристикой по должности «учитель»):

– принимают участие в разработке рабочих программ по учебным предметам (на основе примерных ООП) – 88 %;

– осуществляют ведение электронных форм документации (электронного журнала и дневников обучающихся) – 90,3 %.

Высокую актуальность проблем отчетности и бюрократической нагрузки педагогов подтверждают результаты группового интервью, проведенного в Республике Мордовия.



Таблица 1. Распределение ответов на вопрос «Какие факторы, связанные со сферой образования, вызывают у Вас наибольшее беспокойство?», %

Table 1. Results of regional studies: Which factors related to education are of most concern to you?, %

Фактор / Factor	Пензенская область / Penza Oblast	Республика Мор- довия / Republic of Mordovia
Престиж профессии / Professional prestige	31,7	45,4
Существующая система отчетности / Existing reporting system	49,8	39,5
Отношение родителей к учебе детей / Parents' attitude to children's studies	59,6	52,5
Уровень подготовки обучающихся / Level of training of students	22,4	34,0
Материально-техническая оснащенность школы / Material and technical equipment of a secondary school	21,3	28,4
Существующая система стимулирования учителей / The existing system of incentives for teachers	20,5	32,5
Наполняемость сельских школ / The occupancy rate in rural secondary schools	17,8	19,1

Модератор: Что из того что введено в последние 5–6 лет можно считать позитивным, а что еще требует обдумывания?

№ 2: Я уже частично высказалась, но хотела бы сказать про электронный документооборот. У него есть своя изюминка, когда мы сами считаем вручную, мы свои ошибки не видим, но эти умные программы, которые придумали умные люди, они наши ошибки быстро находят. Мне этот электронный документооборот очень нравится. И то, что ввели электронные журналы для всех учителей это тоже я приветствую, потому что не каждый родитель имеет возможность позвонить учителю, связаться с учителем, с классным руководителем. Любой родитель может войти в электронный дневник и посмотреть успехи своих детей... Заполнение электронного дневника не занимает много времени, мне кажется разницы в заполнении для 3 и 30 человек практически нет, тема уроков одна, а оценки проставить не сложно. Но хотелось бы, чтобы в дальнейшем мы остановились на чем-нибудь одном, перешли на бумажные или электронные носители (здесь и далее

орфография и пунктуация респондентов сохранены. – *Примеч. авт.*).

№ 3: С одной стороны, введение интерактивного обучения – это хорошо, компьютерные технологии. Но я так же хочу сказать, что и мы – учителя – должны работать на компьютере, и дети должны работать определенное время в зависимости от возраста. Но сейчас такое время, что сидя в интернете, даже мы – взрослые – не замечаем время. Мы ругаем детей, но сами тоже порой увлекаемся... Это все, конечно, неплохо, но нужно ужесточать меры, мы должны учить детей речи. Это все влияет на их здоровье: психика – это одно, но меня также беспокоит их зрение. Сейчас очень много детей, кто не видит с доски, кто не видит близко, с ними очень трудно работать. Они уже потеряли хорошее зрение, а это только 7 класс. Меня это очень беспокоит. Сами дети не могут определить эти границы. Что касается электронного журнала, может быть это и не такая обуза, но второй вопрос: заглядывают ли туда родители? Лично я считаю, что родители учеников моего



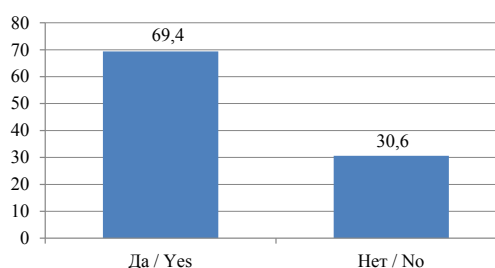
класса туда редко заглядывают, а если они хотят знать о своем ребенке, то они и без электронного журнала узнают о нем любым способом. Вроде сюда немного, сюда, а в итоге много времени уходит на все это. А еще я бы хотела сказать насчет программ, я работаю уже 32 года, и может я уже не современная или еще что, но мне нравилось из старой школы, что были распечатаны эти программы для всех, и один из пунктов этой программы, на которую мы тратим не знаю сколько времени, потому что они меняются, требования разные, один из пунктов этой программы – это календарно-тематический план. Он нам нужен, цель и задачи каждый учитель знает сам. Раньше общее было печатаное, и раньше разрешалась тоже что-то менять в этих программах, какой-то процент. Меня, например, это устраивало. А так вот тратить на это время, перепечатывать. То нам нужно то – убрать это ПДД, то – восстановить. Это ужасно! Сколько времени тратиться на это... А в итоге что мы имеем: что сельские дети, что городские – все сдают ЕГЭ и ОГЭ.

№ 9: Нововведений очень много. И мы не всегда успеваем все это делать. Я сейчас с утра до ночи смотрю в компьютер, какой отчет мне пришел, какой мне надо сдать через 5 минут, сколько конкурсов сейчас. Мы – сельские учителя и есть много того, что нам не надо вообще, но они нам это шлют, и мы должны отвечать на эти вопросы... Раньше, в Советском Союзе, мы учиться хотели сами. Учитель был единственным, кто давал нам эти знания, а сейчас дети не нуждаются в нашей помощи, объяснениях потому, что это они увидят в интернете... Сейчас наша цель – направлять...

Кроме того, большинство респондентов регулярно выполняют до 50 дополнительных видов работ, связанных с составлением отчетной документации, закрепление которых за педагогами возможно только с письменного согласия и с соответствующей дополнительной оплатой труда.

Значительный объем работы педагогов связан с классным руководством.

Согласно результатам исследования, эту функцию осуществляют 69,4 % респондентов (рис. 4).



Р и с. 4. Распределение ответов на вопрос «Осуществляете ли Вы функции классного руководителя?», %

Fig. 4. Results of regional studies: Do you perform the functions of a class teacher?, %

Большинство классных руководителей составляют соответствующие отчеты о работе (91,5 %) и занимаются ведением протоколов родительских собраний (92 %), однако далеко не всегда получают дополнительную оплату за данные виды работ.

В числе дополнительных должностных обязанностей, выполняемых значительной долей педагогов (около 70 % опрошенных), лидируют следующие:

- ведение электронного и бумажного журнала (дублирование) (93,2 %);
- предоставление фото-, видеоотчетов о проведении мероприятий (90,1 %);
- проведение мониторинга успеваемости учеников (86,8 %);
- подготовка отчета о выполнении программы по учебному предмету (84,1 %);
- составление плана воспитательной работы (78,3 %), характеристик обучающихся (77,7 %), отчетной документации при проведении аттестации (77,4 %), социального паспорта класса (74,7 %), актов посещения жилых помещений, в которых проживают обучающиеся (74 %);
- подготовка отчетов по итогам анализа письменных работ обучающихся (72,7 %).

Кроме того, педагоги проводят паспортизацию и инвентаризацию материально-технического, учебно-методического оснащения учебных кабинетов (69,3 %), составляют план подготовки

к ГИА и отчет о его выполнении (53,3 %), осуществляют сбор информации о проведении профилактических прививок (43,8 %), разрабатывают инструкции и отчеты по охране труда (42,9 %), составляют отчеты о кратковременных дежурствах в общеобразовательной организации (37,3 %), а также списки обучающихся и их родителей, состоящих в религиозных организациях (7,7 %) и др.

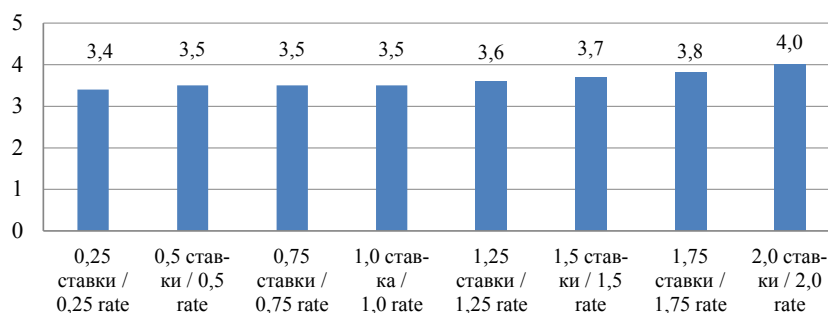
Регулярно выполняя указанные виды работ, значительная доля педагогов (от 16 до 53 % в зависимости от вида работ) не ознакомлены с локальными нормативными актами, в которых указана необходимость подготовки данных документов, и не получают дополнительной оплаты за указанные виды работ, не входящие в круг должностных обязанностей учителя (от 60 до 89 %).

Затраты времени педагогов на выполнение дополнительных видов работ,

связанных с подготовкой отчетной документации, в среднем составляют 3,6 ч за один рабочий день. Величина этого показателя практически не меняется в зависимости от степени учебной (часовой) нагрузки респондентов: наблюдается тенденция несоразмерного увеличения нагрузки по составлению отчетной документации на педагогов, работающих на 0,25 и 0,5 ставки (рис. 5).

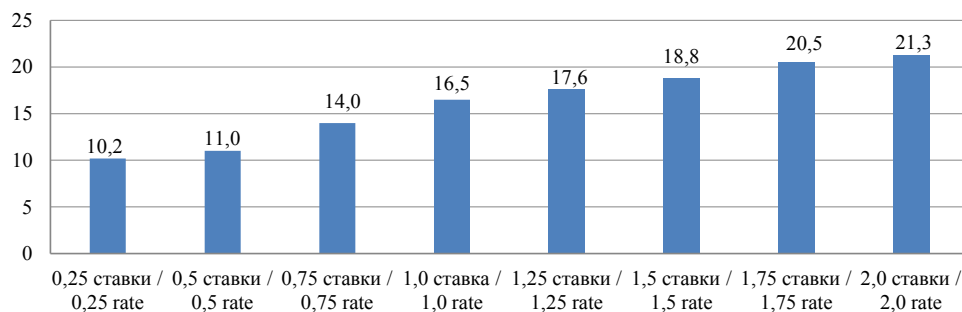
Сходные тенденции прослеживаются по результатам анализа затрат времени педагогов на выполнение дополнительных видов работ, связанных с подготовкой отчетной документации, за одну рабочую неделю в среднем этот показатель составляет 16,2 ч (рис. 6).

В итоге работа с отчетной документацией занимает до 90 % объема рабочего времени, свободного от часовой преподавательской нагрузки. У учителя практически не остается вре-



Р и с. 5. Распределение ответов на вопрос «Сколько времени за 1 рабочий день Вы обычно тратите на выполнение видов работ, связанных с составлением отчетной документации?», в часах

F i g. 5. Results of regional studies: How many hours per 1 working day do you usually spend on work related to the preparation of reporting documentation?, in hour



Р и с. 6. Распределение ответов на вопрос «Сколько времени за 1 рабочую неделю Вы обычно тратите на выполнение видов работ, связанных с составлением отчетной документации?», в часах

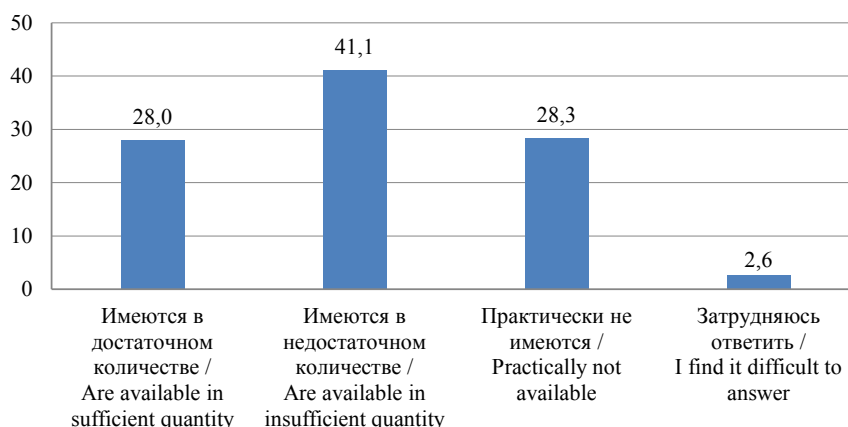
F i g. 6. Results of regional studies: How many hours per 1 working week do you usually spend on work related to the preparation of reporting documentation?, in hour

мени на осуществление методической, организационной и консультационной деятельности.

Это влечет за собой ненормированное превышение общего объема рабочего времени учителей, поскольку значительную долю работы, связанной с подготовкой отчетной документации, педагоги вынуждены выполнять дома, в вечернее и ночное время. Учителя особо отмечают вынужденную необходимость заполнения дома в нерабочее время электронных журналов, поскольку у некоторых образовательных организаций исследуемых регионов рабочие места

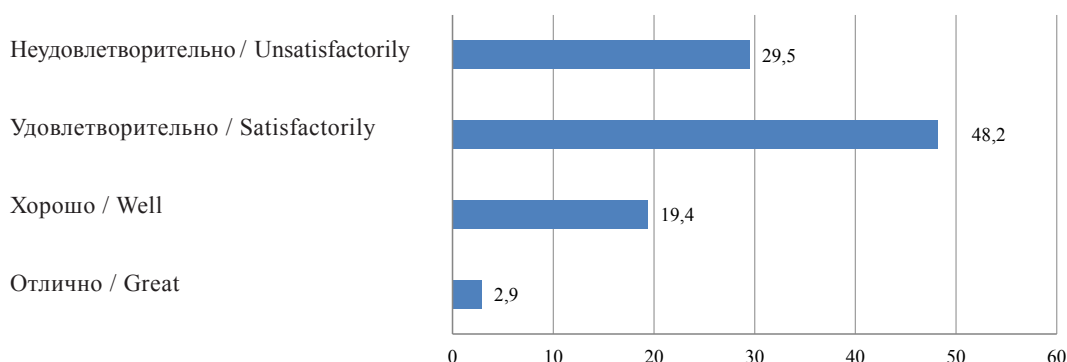
педагогов недостаточно оборудованы компьютерной техникой и отсутствует стабильная связь с сетью Интернет (рис. 7, 8).

Средняя продолжительность одного рабочего дня учителя (с учетом времени, отведенного на выполнение своих должностных обязанностей на работе и дома) составляет 9,3 ч (рис. 9). В итоге средняя реальная продолжительность рабочей недели учителя (с учетом времени работы в школе и дома) варьируется от 45 до 55 ч (т. е. превышает законодательно закрепленные нормативы на 25–50 %).



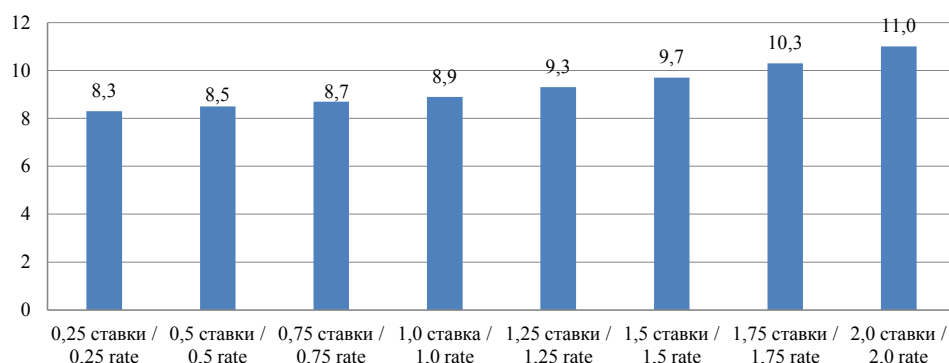
Р и с. 7. Распределение ответов на вопрос «Как Вы оцениваете наличие оборудованных электронных рабочих мест в Вашей школе?», %

F i g. 7. Results of regional studies: How do you assess the availability of equipped electronic workplaces in Your school?, %



Р и с. 8. Распределение ответов на вопрос «Как Вы оцениваете работу Интернета в Вашей школе?», %

F i g. 8. Results of regional studies: How do you assess the work of the Internet in your school, %



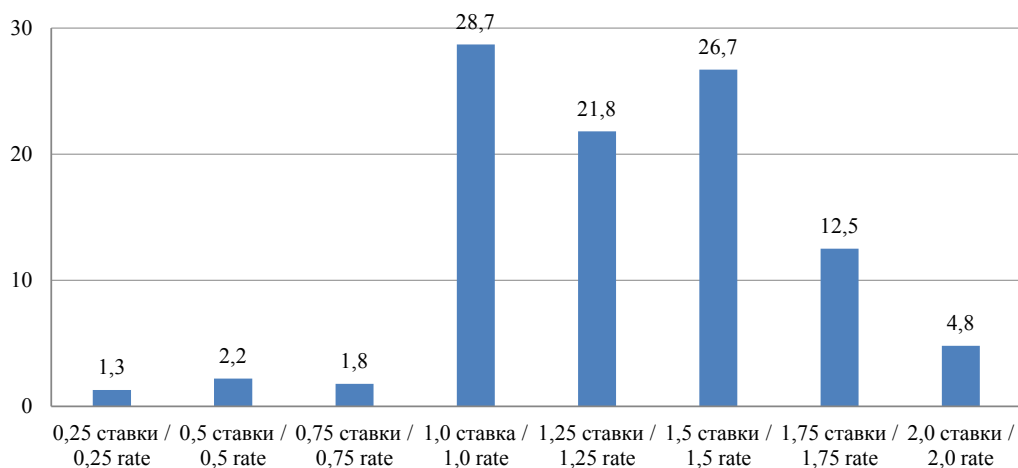
Р и с. 9. Распределение ответов на вопрос «Сколько часов за 1 рабочий день Вы обычно заняты выполнением своих должностных обязанностей?», в часах

F i g. 9. Results of regional studies: How many hours per 1 working day are you usually busy with performing your job duties?, in hour

Безусловно, это приводит к физической усталости и психоэмоциональному напряжению педагогов. По результатам региональных исследований, к концу рабочей недели более 85 % учителей находятся в состоянии сильной физической усталости, а 15–20 % респондентов регулярно испытывают раздраженность, беспокойство и находятся в состоянии эмоционального стресса. Совокупность указанных аспектов способствует появлению симптомов *профессионального психологического выгорания педагогов*.

Учитывая небольшой уровень заработной платы за одну ставку должности учителя, значительная доля респондентов (более 65 %) работают на условиях повышенной педагогической нагрузки, выполняя объем работ от 1,25 до 2,0 ставок, что еще больше усугубляет сложившуюся ситуацию и в целом оказывает негативное влияние на качество общего образования в исследуемых регионах (рис. 10).

77 % педагогов отмечают, что не давали своего письменного согласия на выполнение дополнительных видов ра-



Р и с. 10. Распределение ответов на вопрос «Охарактеризуйте степень своей учебной нагрузки в 2018–2019 учебном году», %

F i g. 10. Results of regional studies: Describe the extent of your workload in the 2018–2019 academic year, %



бот, связанных с подготовкой отчетной документации, а 26,6 % – уточняют, что осуществляют указанные виды деятельности принудительно, находясь «под давлением» руководства общеобразовательных организаций.

Кроме того, по результатам исследований было выявлено, что не во всех школах штатная структура укомплектована необходимыми специалистами социально-психологического профиля (наличие в образовательной организации педагога-организатора отметили 69,2 % респондентов, педагога-психолога – 53,6 %, социального педагога – 47,4 %), поэтому часть административной работы указанных специалистов также выполняют педагоги.

В итоге 15,4 % респондентов (в основном это педагоги до 35 лет) заявляют, что готовы сменить свою профессию при первой возможности, 24,3 % – еще не приняли окончательного решения, но не исключают такого развития событий в будущем. Основными причинами депрофессионализации педагогов выступают низкий уровень заработной платы и высокая бюрократическая нагрузка (рис. 11).

В числе видов профессиональной деятельности, занимающих наибольшее количество времени, респонденты отмечают составление отчетной доку-

ментации, классное руководство, вынужденное дублирование электронных и бумажных журналов и только потом следуют подготовка обучающихся к творческим мероприятиям, конкурсам, проектам, а также подготовка к урокам и проверка тетрадей.

Также были выделены виды деятельности, которые можно исключить из обязанностей учителя без ущерба для качества образования. В их числе:

– дублирование сведений в журналах и дневниках обучающихся на электронных и бумажных носителях;

– подготовка отчетов и документов, непосредственно не связанных с учебным процессом (отчеты по профилактике антитеррористической безопасности, инструкции по охране труда и пожарной безопасности, составление социальных паспортов, актов посещения семей и отчетов по внеурочной деятельности, ведение документации по питанию обучающихся, сбор сведений о проведении профилактических прививок, работа по оформлению СНИЛС и медицинских полисов, сбор и обработка информации о несовершеннолетних лицах, проживающих на территории микрорайона, составление списков обучающихся и их родителей, состоящих в религиозных организациях и др.);

Низкий уровень заработной платы / Low wages

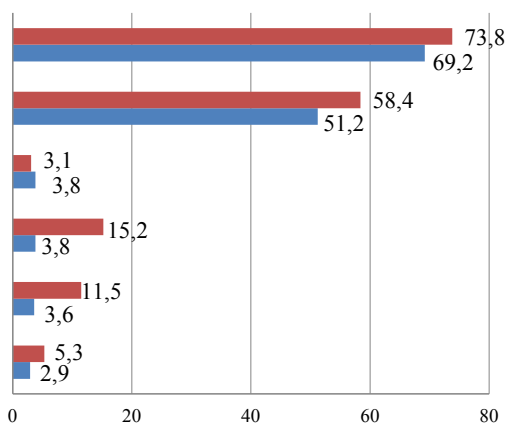
Работа очень утомляет (высокая бюрократическая нагрузка) / Work is very tiring (high bureaucratic load)

Сделана ошибка в выборе профессии / Made a mistake in choosing a profession

Конфликты с руководством / Conflicts with management

Трудности взаимопонимания с обучающимися / Difficulties of mutual understanding with students

Работа неинтересная, рутинная / Work is boring, routine



■ Республика Мордовия / Republic of Mordovia ■ Пензенская область / Penza Oblast

Р и с. 11. Распределение ответов на вопрос «По каким причинам Вы могли бы сменить свою профессию?», %

F i g. 11. Results of regional studies: What reasons would make you change your occupation?, %



- проведение домовых обходов и патрулирование общественных мест, микрорайонов, водных объектов;
- выполнение учителями-предметниками функций классного руководителя;
- сокращение обязательного участия в многочисленных конкурсах и проектах;
- предоставление фото- и видеоотчетов о проведенных мероприятиях;
- ежегодное составление и постоянная переделка рабочих программ по учебным предметам;
- написание полного конспекта уроков, подготовка к ним технологических карт;
- обязательное ведение кружков, внеурочной деятельности;
- еженедельная уборка прилегающей территории, работа на пришкольном участке и др.

Были высказаны следующие предложения по снижению нагрузки учителей и оптимизации условий их труда:

- повышение уровня заработной платы учителя («повышение базового оклада», «повышение заработной платы, чтобы можно было работать на 1,0 ставку», «реально увеличить заработную плату, а не за счет увеличения преподавательской нагрузки»);
- оборудование электронного рабочего места для каждого учителя;
- устранение проблем с доступом к сети Интернет во всех общеобразовательных организациях региона (особенно в сельских школах);
- работа только с одним видом журналов и дневников («отказ от вынужденного дублирования документов»);
- введение в общеобразовательных организациях дополнительных ставок освобожденных классных руководителей, тьюторов, социальных педагогов и психологов, медицинских работников;
- возвращение в общеобразовательные организации освобожденных единиц заместителей директора («чтобы они работали за ставку, а не за доплату»);
- введение в муниципальных органах управления образованием дополнительных ставок специалистов и методистов, которые будут заниматься отчетной документацией;

- введение в общеобразовательных организациях ставок специалистов «организатор электронной отчетности», которые будут заниматься отчетной документацией и электронными журналами;
- предоставление педагогам бесплатных возможностей для дополнительного отдыха (бесплатные абонементы в бассейн, тренажерный зал и др.);

- привлечение молодых кадров в школу, увеличение количества учителей («учитель не должен работать при нагрузке более 23–24 ч в неделю»);

- перевод работы всех общеобразовательных организаций на одну (первую) учебную смену («желательна 5-дневная учебная неделя, чтобы суббота стала общешкольным методическим днем»);

- введение запрета на объединение двух классов в один класс-комплект на уроках, особенно в старших классах;

- исключение обязательного ежегодного составления (и бесконечной переделки) рабочих программ;

- пересмотр подходов к начислению стимулирующих выплат («так как существующая практика – это унижение достоинства учителей»);

- исключение дублирующих запросов информации от муниципальных и региональных органов управления образованием;

- разработка на региональном уровне четкой образовательной концепции и идеологии, официальное утверждение перечня запросов и отчетов, а также разумных сроков предоставления необходимой информации.

Обсуждение и заключение

Таким образом, для Пензенской области и Республики Мордовия данная проблема также актуальна, как и для других регионов России. Результаты исследования подтверждают гипотезу об отрицательном влиянии бюрократической нагрузки на социальное самочувствие педагогов общеобразовательных организаций и качество их профессиональной деятельности. Обобщая мнение педагогов можно предложить ряд практических рекомендаций.

1. Разработка регионального регламента работы ведомств с образовательными организациями по субъектам проверок и объемам информации.

2. Подготовка на региональном уровне рекомендаций для руководителей образовательных организаций по формированию локальных нормативных актов, отражающих должностные обязанности всех категорий работников.

3. Утверждение типового перечня отчетов, к заполнению которых привлекаются учителя.

4. Ежегодная подготовка и утверждение на региональном уровне единого календаря образовательных событий (федеральных, региональных, муниципальных мероприятий, в которых участвуют все школы).

5. Оборудование во всех образовательных организациях региона достаточного количества электронных рабочих мест учителя (с возможностью выхода в Интернет).

6. Поэтапный переход на единую электронную форму заполнения документов (исключение дублирования на бумажных носителях).

7. Организация в регионе методических мероприятий для педагогов по

вопросам тайм-менеджмента и профессиональной стрессоустойчивости.

Важно понимать, что это проблема не самих педагогов, школ или отдельно взятых ведомств, требующих справки и отчеты, а всей системы в целом. Значит, и ее решение должно быть совместным и системным. Реализация этих и других предложений будет способствовать освобождению времени учителя на работу с детьми и повышению качества образования.

Полученные результаты вносят вклад в развитие научных представлений о процессе бюрократизации российской системы образования. Практические рекомендации, разработанные на основе межрегионального анализа исследуемой проблемы, актуальны для совершенствования управленческой деятельности по направлению дебюрократизации учительского труда. Также представляется целесообразным расширение исследовательского фокуса с целью сравнительного изучения специфики бюрократизации на уровнях общего, среднего профессионального и высшего образования для корректировки образовательной политики на федеральном и региональном уровнях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Roch, C. H. Charter School Teacher Job Satisfaction / C. H. Roch, N. Sai. – DOI: 10.1177/0895904815625281 // *Educational Policy*. – 2017. – Vol. 31, issue 7. – Pp. 951–991. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0895904815625281> (дата обращения: 30.06.2019).

2. Ma, X. Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction / X. Ma, R. MacMillan. – DOI 10.1080/00220679909597627 // *The Journal of Educational Research*. – 1999. – Vol. 93, issue 1. – Pp. 39–47. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220679909597627> (дата обращения: 30.06.2019).

3. Thompson, D. P. Job Satisfaction in Educational Organizations: A Synthesis of Research Findings / D. P. Thompson, J. F. McNamara, J. R. Hoyle. – DOI 10.1177/0013161X97033001002 // *Educational Administration Quarterly*. – 1997. – Vol. 33, issue 1. – Pp. 7–37. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013161X97033001002> (дата обращения: 30.06.2019).

4. Macdonald, D. Teacher Attrition: A Review of Literature / D. Macdonald. – DOI 10.1016/S0742-051X(99)00031-1 // *Teaching and Teacher Education*. – 1999. – Vol. 15, issue 8. – Pp. 835–848. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X99000311?via%3Dihub> (дата обращения: 30.06.2019).

5. Piyaman, P. Addressing the Achievement Gap: Exploring Principal Leadership and Teacher Professional Learning in Urban and Rural Primary Schools in Thailand / P. Piyaman, P. Hallinger, P. Viseshsiri. – DOI 10.1108/JEA-12-2016-0142 // *Journal of Educational Administration*. – 2017. – Vol. 55, no. 6. – Pp. 717–734. – URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JEA-12-2016-0142/full/html> (дата обращения: 30.06.2019).



6. Riehl, C. Making the Most of Time and Talent: Secondary School Organizational Climates, Teaching Task Environments, and Teacher Commitment / C. Riehl, J. W. Sipple. – DOI 10.3102/00028312033004873 // American Educational Research Journal. – 1996. – Vol. 33, issue 4. – Pp. 873–901. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312033004873> (дата обращения: 30.06.2019).
7. Watt, H. M. Motivations, Perceptions, and Aspirations Concerning Teaching as a Career for Different Types of Beginning Teachers / H. M. Watt, P. W. Richardson. – DOI 10.1016/j.learninstruc.2008.06.002 // Learning and Instruction. – 2008. – Vol. 18, issue 5. – Pp. 408–428. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475208000674?via%3Dihub> (дата обращения: 30.06.2019).
8. Вествуд, Л. Дж. Роль учителя / Л. Дж. Вествуд // Педагогические исследования. – 1967. – № 10. – С. 21–37.
9. Eklof, B. Teachers in Post-Soviet Russia: State, Community and Profession / B. Eklof, S. Seregny // Educational Reform in Post-Soviet Russia. Legacies and Prospects / ed. by B. Eklof, L. E. Holmes, V. Kaplan. – London and New York : Frank Cass, 2005. – Pp. 197–221. – URL: <https://epdf.pub/educational-reform-in-post-soviet-russia-legacies-and-prospects-the-cummings-cen.html> (дата обращения: 30.06.2019).
10. Макларен, Н. Б. Качество жизни и качество образования: проблема соотношения / Н. Б. Макларен / Н. Б. Макларен, М. А. Шорохова, И. Л. Сиротина. – DOI 10.15507/1991-9468.081.019.201504.072 // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 4. С. 72–77. – URL: <http://edumag.mrsu.ru/content/pdf/15-4/72-77.pdf> (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.
11. Ерохина, Е. П. «Работа учителя трудна и почетна»: уровень нагрузки и оплаты труда советского учителя в 1930-е гг. (по материалам Мордовии) / Е. П. Ерохина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2016. – № 5. – С. 18–22. – URL: http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik/19931778_2016_-_5_unicode/2.pdf (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.
12. Осипов, А. М. Учителство в контексте социологии образования: теоретические подходы и приоритеты исследований / А. М. Осипов. – DOI 10.7868/S0132162518030042 // Социологические исследования. – 2018. – № 3. – С. 45–52. – URL: https://www.isras.ru/index.php?page_id=2624&jn=socis&jn=socis&jid=7097 (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.
13. Колесникова, Е. М. Воспитатели и учителя об условиях труда и организационной поддержке / Е. М. Колесникова, Е. В. Митрохина. – DOI 10.19181/vis.2017.20.1.443 // Вестник Института социологии. – 2017. – Т. 8, № 1. – С. 13–34. – URL: https://www.vestnik-isras.ru/files/File/Vestnik_2017_20/Kolesnikova,Mitrokhina.pdf (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.
14. Корнилова, М. В. Социальный портрет учителя: идеальная модель и реальность / М. В. Корнилова // Наука через призму времени. – 2017. – № 5. – С. 135–144. – URL: <http://www.naupri.ru/journal/193> (дата обращения: 30.06.2019).
15. Полутин, С. В. Изучение динамики социального и профессионального самочувствия учителей Республики Мордовия / С. В. Полутин, И. М. Фадеева, Н. В. Шумкова. – DOI 10.15507/2413-1407.104.026.201803.558-577 // Регионология. – 2018. – Т. 26, № 3. – С. 558–577. – URL: <https://regionsar.ru/en/node/1708> (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.
16. Филипова, А. Г. Исследование систем общего среднего образования в регионах России: метод «серого ящика» / А. Г. Филипова, А. В. Высоцкая. – DOI 10.15507/2413-1407.102.026.201801.155-178 // Регионология. – 2018. – Т. 26, № 1. – С. 155–178. – URL: <https://regionsar.ru/en/node/1666> (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.
17. Милосердова, О. Ю. Качество среднего общего образования: теоретические и прикладные аспекты / О. Ю. Милосердова. – DOI 10.21685/2072-3016-2019-2-10 // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2019. – № 2 (50). – С. 94–106. – URL: https://izvuz_on_eng.pnzgu.ru/files/izvuz_on_eng.pnzgu.ru/10219.pdf (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.
18. Силласте, Г. Г. Сельское учительство: образ жизни и адаптационный ресурс / Г. Г. Силласте // Социологические исследования. – 2002. – № 9. С. 50–59. – URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2008/707/1217/005.SILLASTE.pdf> (дата обращения: 30.06.2019).
19. Хагуров, Т. А. Реформа образования глазами учителей и преподавателей / Т. А. Хагуров, А. А. Остапенко // Социологические исследования. – 2014. – № 11. – С. 103–107. – URL: https://www.isras.ru/files/File/Socis/2014_11/Khagurov.pdf (дата обращения: 30.06.2019).
20. Кулагина, Е. В. Ресурсы педагогических работников школ на этапе модернизации образования: опыт Москвы, России и развитых стран / Е. В. Кулагина, М. А. Елисеева // Социологические исследования. – 2014. – № 4. – С. 111–121. – URL: https://www.isras.ru/files/File/Socis/2014_4/111-121_Kulagina.pdf (дата обращения: 30.06.2019).
21. Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World? / ed by A. Schleicher. OECD Publishing, 2012. – URL: <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf> (дата обращения: 30.06.2019).

22. Ильин, В. А. Российский учитель в реформирующемся обществе: взгляд из региона / В. А. Ильин, Г. В. Леонидова, М. А. Головчин // Социологические исследования. – 2017. – № 3. – С. 51–57. – URL: http://socis.isras.ru/files/File/2017/2017_3/Ilin.pdf (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.
23. Иванюшина, В. А., Существует ли дифференциация учителей в российских школах? / В. А. Иванюшина, Д. А. Александров // Социологические исследования. – 2016. – № 9. – С. 59–65. – URL: http://socis.isras.ru/files/File/2016/2016_9/59-65_Ivanyushina.pdf (дата обращения: 30.06.2019).
24. Шафранов-Куцев, Г. Ф. Место учительства в стратификационной структуре современного российского общества / Г. Ф. Шафранов-Куцев // Социологические исследования. – 2016. – № 9. – С. 65–72. – URL: http://socis.isras.ru/files/File/2016/2016_9/65-72_Shafranov_Kutsev.pdf (дата обращения: 30.06.2019).
25. Засыпкин, В. П. Учительство как социально-профессиональная общность / В. П. Засыпкин, Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина // Социологические исследования. – 2015. – № 2. – С. 113–122. – URL: http://socis.isras.ru/files/File/2015/2015_2/Zasipkina.pdf (дата обращения: 30.06.2019).
26. Шереги, Ф. Э. Педагоги общеобразовательных организаций: труд или повинность? / Ф. Э. Шереги // Социологические исследования. – 2016. – № 1. – С. 108–116. – URL: http://socis.isras.ru/files/File/2016/2016_1/108_116_Sheregi.pdf (дата обращения: 30.06.2019).
27. Клименко, Л. В. Профессиональная идентичность учителей городских школ Юга России / Л. В. Клименко, О. Ю. Посухова, Ю. К. Агрыzkova. – DOI 10.19181/snsp.2017.5.3.5356 // Социологическая наука и социальная практика. – 2017. – Т. 5, № 3. – С. 72–87. – URL: <https://www.jour.isras.ru/index.php/snsp/article/view/5356/5551> (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.
28. Головчин, М. А. Социальное самочувствие учителей в период реформ в системе образования (на примере г. Вологды) / М. А. Головчин, Т. С. Соловьева // Регионология. – 2017. – Т. 25, № 4. – С. 588–609. – URL: https://regionsar.ru/sites/default/files/2017_4/golovchin.soloveva.pdf (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.
29. Осипов, А. М. «Троянские кони» неолиберализма в образовании / А. М. Осипов // Социологические исследования. – 2017. – № 8. – С. 136–146. – URL: http://socis.isras.ru/files/File/2017/2017_8/Osipov.pdf (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.
30. Зарубина, Н. Л. Избыточная нагрузка учителей: меры по ее уменьшению / Н. Л. Зарубина, С. А. Карасев // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2017. – № 2 (10). – С. 89–91.

Поступила 27.11.2019; принята к публикации 24.12.2019; опубликована онлайн 31.03.2020.

Об авторах:

Полутин Сергей Викторович, директор НИИ регионологии, заведующий кафедрой социологии ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарева» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), доктор социологических наук, профессор, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0399-4154>**, **Researcher ID: A-9592-2017**, polutin.sergei@yandex.ru

Мананникова Юлия Владимировна, директор Центра мониторинговых исследований качества образования ГАОУ ДПО «Институт регионального развития Пензенской области» (440049, Россия, г. Пенза, ул. Попова, д. 40), кандидат социологических наук, доцент, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1990-3499>**, konsalt-m@list.ru

Заявленный вклад авторов:

Полутин Сергей Викторович – научное руководство; концепция исследования; анализ результатов группового интервью; критический анализ и доработка текста.

Мананникова Юлия Владимировна – сбор и анализ данных по результатам количественных исследований; обзор литературы; подготовка графических результатов исследований и начального варианта текста; разработка практических рекомендаций.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Roch C.H., Sai N. Charter School Teacher Job Satisfaction. *Educational Policy*. 2017; 31(7):951-991. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0895904815625281>



2. Ma X., MacMillan R.B. Influence of Working Conditions on Teacher Satisfaction. *The Journal of Educational Research*. 1999; 93(1):39-47. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/00220679909597627>
3. Thompson D.P., McNamara J.F., Hoyle J.R. Job Satisfaction in Educational Organizations: A Synthesis of Research Results. *Educational Administration Quarterly*. 1997; 33(1):7-37. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X97033001002>
4. MacDonald D. Teacher Attrition: A Review of Literature. *Teaching and Teacher Education*. 1999; 15(8):835-848. (In Eng.) DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00031-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00031-1)
5. Piyaman P., Hallinger P., Vishesiri P. Addressing the Achievement Gap: Exploring Principal Leadership and Teacher Professional Learning in Urban and Rural Primary Schools in Thailand. *Journal of Educational Administration*. 2017; 55(6):717-734. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2016-0142>
6. Riehl C., Sipple J.W. Making the Most of Time and Talent: Secondary School Organizational Climates, Teaching Task Environments, and Teacher Commitment. *American Educational Research Journal*. 1996; 33(4):873-901. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312033004873>
7. Watt H.M.G., Richardson P.W. Motivations, Perceptions, and Aspirations Concerning Teaching as a Career for Different Types of Beginning Teachers. *Learning and Instruction*. 2008; 18(5):408-428. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>
8. Westwood L.J. The Role of the Teacher. *Educational Research*. 1967; (10):21-37. (In Eng.)
9. Eklof B., Seregny S. Teachers in Post-Soviet Russia: State, Community and Profession. In: B. Eklof et al. (ed.) *Educational Reform in Post-Soviet Russia. Legacies and Prospects*. London and New York: Frank Cass; 2005. p. 197-221. Available at: <https://epdf.pub/educational-reform-in-post-soviet-russia-legacies-and-prospects-the-cummings-cen.html> (accessed 30.06.2019). (In Eng.)
10. McLaren N.B., Shorokhova M.A., Sirotina I.L. Quality of Life and Quality of Education: The Problem of Correlation. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015; 19(4):72-77. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.081.019.201504.072>
11. Erokhina E.P. "School Teacher's Work is Difficult and Highly Regarded": Workload and Wage Level of a Soviet Teacher in the 1930s (Based on the Materials of Mordovia). *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo* = Bulletin of Lobachevsky Nizhny Novgorod University. 2016; (5):18-22. Available at: http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik/19931778_2016_-_5_unicode/2.pdf (accessed 30.06.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
12. Osipov A.M. Teachers in the Context of Sociology of Education: Theoretical Approaches, Research Priorities. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2018; (3):45-52. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.7868/S0132162518030042>
13. Kolesnikova E.M., Mitrokhina E.V. Kindergarten and School Teachers on Working Conditions and Organizational Support. *Vestnik Instituta sotsiologii* = Bulletin of the Institute of Sociology. 2017; 8(1):13-34. Available at: https://www.vestnik-isras.ru/files/File/Vestnik_2017_20/Kolesnikova,Mitrokhina.pdf (accessed 30.06.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
14. Kornilova M.V. [Social Portrait of a Teacher: Ideal Model and Reality]. *Nauka cherez prizmu vremeni* = Science Through the Prism of Time. 2017; (5):135-144. Available at: <http://www.naupri.ru/journal/193> (accessed 30.06.2019). (In Russ.)
15. Polutin S.V., Fadeeva I.M., Shumkova N.V. Studying the Dynamics of Social and Professional Well-Being of Teachers in the Republic of Mordovia. *Regionologiya* = Russian Journal of Regional Studies. 2018; 26(3):558-577. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15507/2413-1407.104.026.201803.558-577>
16. Filipova A.G., Vysockaya A.V. Studying General Secondary Education Systems in the Regions of Russia: the 'Gray Box' Method. *Regionologiya* = Russian Journal of Regional Studies. 2018; 26(1):155-178. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15507/2413-1407.102.026.201801.155-178>
17. Miloserdova O.Yu. The Quality of General Secondary Education: Theoretical and Applied Aspects. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Obshchestvennye nauki* = News of Higher Educational Institutions. Volga Region. Social Sciences. 2019; (2):94-106. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.21685/2072-3016-2019-2-10>
18. Sillaste G.G. [Rural Teaching: Lifestyle and Adaptive Resource]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2002; (9):50-59. Available at: <http://ecsocman.hse.ru/data/208/707/1217/005.SILLASTE.pdf> (accessed 30.06.2019). (In Russ.)
19. Khagurov T.A., Ostapenko A.A. [Education Reform through the Eyes of Teaching Staff]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2014; (11):103-107. Available at: https://www.isras.ru/files/File/Socis/2014_11/Khagurov.pdf (accessed 30.06.2019). (In Russ.)

20. Kulagina E.V., Eliseeva M.A. [Resources of Secondary School Teachers at the Stage of Modernization of Education: The Experience of Moscow, Russia and Developed Countries]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2014; (4):111-121. Available at: https://www.isras.ru/files/File/Socis/2014_4/111-121_Kulagina.pdf (accessed 30.06.2019). (In Russ.)
21. Schleicher A. (ed.) Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World? OECD Publishing; 2012. Available at: <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf> (accessed 30.06.2019). (In Eng.)
22. Ilyin V.A., Leonidova G.V., Golovchin M.A. Russian Teacher in the Reformed Society: Regional Outlook. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2017; (3):51-57. Available at: http://socis.isras.ru/files/File/2017/2017_3/Ilin.pdf (accessed 30.06.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
23. Ivanyushina V.A., Aleksandrov D.A. [Is There a Differentiation of Teachers in Russian Secondary Schools?]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2016; (9):59-65. Available at: http://socis.isras.ru/files/File/2016/2016_9/59-65_Ivanyushina.pdf (accessed 30.06.2019). (In Russ.)
24. Shafranov-Kutsev G.F. [Place of Teaching in the Stratification Structure of Modern Russian Society]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2016; (9):65-72. Available at: http://socis.isras.ru/files/File/2016/2016_9/65-72_Shafranov_Kutsev.pdf (accessed 30.06.2019). (In Russ.)
25. Zasyupkin V.P., Zborovsky G.E., Shuklina E.A. [Teaching as a Socio-Professional Community]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2015; (2):113-122. Available at: http://socis.isras.ru/files/File/2015/2015_2/Zasipkina.pdf (accessed 30.06.2019). (In Russ.)
26. Sheregi F.E. [Teachers of Educational Organizations: Work or Conscript?]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2016; (1):108-116. Available at: http://socis.isras.ru/files/File/2016/2016_1/108_116_Sheregi.pdf (accessed 30.06.2019). (In Russ.)
27. Klimenko L.V., Posukhova O.Yu., Agryzkova Yu.K. Professional Identity of School Teachers in Southern Cities of Russia. *Sotsiologicheskaya nauka i sotsialnaya praktika* = Sociological Science and Social Practice. 2017; 5(3):72-87. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.19181/snsp.2017.5.3.5356>
28. Golovchin M.A., Soloveva T.S. Social Well-Being of Teachers during the Period of Educational Reforms (Case Study of Vologda). *Regionologiya* = Russian Journal of Regional Studies. 2017; 25(4):588-609. Available at: https://regionsar.ru/sites/default/files/2017_4/golovchin.soloveva.pdf (accessed 30.06.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
29. Osipov A.M. Trojan Horses of Neo-liberalism in Education. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2017; (8):136-146. Available at: http://socis.isras.ru/files/File/2017/2017_8/Osipov.pdf (accessed 30.06.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
30. Zarubina N.L., Karasev S.A. [The Overload of Teachers: Measures to Reduce It]. *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya* = Bulletin of the Saratov Regional Institute for the Development of Education. 2017; (2):89-91. (In Russ.)

Submitted 27.11.2019; revised 24.12.2019; published online 31.03.2020.

About the authors:

Sergey V. Polutin, Director of the Research Institute of Regional Studies, Head of the Chair of Sociology, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russia), Dr.Sci. (Sociology), Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0399-4154>, **Researcher ID:** A-9592-2017, polutin.sergei@yandex.ru

Yulia V. Manannikova, Director of the Center for Monitoring Studies of Education Quality, Institute for Regional Development of the Penza Region (40 Popov St., Penza 440049, Russia), Ph.D. (Sociology), Associate Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1990-3499>, konsalt-m@list.ru

Contribution of the authors:

Sergey V. Polutin – scientific management; research concept; analysis of the results of a group interview; critical analysis and revision of the text.

Yulia V. Manannikova – collecting and analyzing data from the results of quantitative research; literature review; graphical presentation of research; writing the draft; development of practical recommendations.

All authors have read and approved the final manuscript.



АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ / ACADEMIC INTEGRATION

УДК 37.016:811.111

DOI: 10.15507/1991-9468.098.024.202001.098-110



Drama Techniques as Correlators of the Level of English Language Speaking Anxiety

E. Kwiecień-Niedziela^a, K. Polok^a, E. Mala^{b}*

^a *University of Bielsko-Biala, Bielsko-Biala, Poland*

^b *University of Ostrava, Ostrava, Czech Republic,*

^{*} *eva.mala@osu.cz*

Introduction. The study aims to investigate what factors strengthen and weaken personal speaking anxiety. With the use of selected standardized surveys, the research examines how drama techniques affect a learner's level of English language speaking anxiety.

Materials and Methods. The research group includes 17 Polish primary school learners who attended drama classes and prepared two performances in English for other learners and their parents. The questionnaire with the stated research questions was applied, and the data obtained were statistically analyzed.

Results. The research results show that the learners participating in English drama classes had a lower level of speaking anxiety than those who did not practice drama at all. As to the learners' English language proficiency, the level of speaking anxiety dropped with the rise of academic level. No significant difference was observed either in the level of speaking anxiety between male and female participants or in the level of speaking among learners of different age. The impact of drama techniques implemented into the English language classes is discussed in the study. The research results indicate the influence of drama techniques on the reduction of the level of speaking anxiety. The decrease is very noticeable that should inspire teachers to use drama techniques while teaching a foreign language, especially speaking skills. The analysis also indicates a close correlation between drama classes and the increasing level of English proficiency.

Discussion and Conclusion. The topic of the article is to meet the interest of foreign language teachers and learners, would-be teachers of the English language.

Keywords: English language, primary school learner, speaking anxiety, drama techniques, questionnaire, correlation, drama classes

For citation: Kwiecień-Niedziela E., Polok K., Mala E. Drama Techniques as Correlators of the Level of English Language Speaking Anxiety. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2020; 24(1): 98-110. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.098-110>

© Kwiecień-Niedziela E., Polok K., Mala E., 2020



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



Драматические техники как корреляты тревожности при говорении на английском языке

Э. Квечень-Недзеля¹, К. Полёк¹, Э. Мала^{2*}

¹ Университет в Бельско-Бяла, г. Бельско-Бяла, Польша

² Остравский университет, г. Острава, Чехия,

* eva.mala@osu.cz

Введение. Исследование проводится с целью раскрытия тех факторов, которые повышают или уменьшают тревожность говорящего по-английски. Цель статьи – на основе избранных стандартизированных исследовательских работ проанализировать влияние техники драмы на уровень волнения говорить по-английски у учеников начальных школ.

Материалы и методы. Исследовательская группа состояла из 17-ти польских учеников начальных школ, участвовавших в драматических занятиях и подготовивших два спектакля на английском языке. В исследовании был использован анкетный метод, содержащий вопросы по изучаемой проблематике. Полученные данные были проверены с помощью статистического анализа.

Результаты исследования. По итогам исследования был выявлен пониженный уровень тревожности говорения на английском языке у учеников, участвовавших в драматических занятиях, по сравнению с теми, которые не прошли этого тренинга. Уровень тревожности снижался соразмерно с ростом уровня владения языком. В зависимости от гендерного и возрастного критерия существенной разницы в тревожности говорения отмечено не было. Проведенный анализ демонстрирует тесную корреляцию между драматическими техниками и возрастающим уровнем владения английским языком.

Обсуждение и заключение. Материалы данной статьи могут быть полезны преподавателям и студентам иностранных языков, будущим преподавателям английского языка.

Ключевые слова: английский язык, ученик основной школы, волнение пользования речью, техники драмы, анкета, корреляция, драматическое занятие

Для цитирования: Квечень-Недзеля, Э. Драматические техники как корреляты тревожности при говорении на английском языке / Э. Квечень-Недзеля, К. Полёк, Э. Мала. – DOI 10.15507/1991-9468.098.024.202001.098-110 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 1. – С. 98–110.

Introduction

Poland and the Czech Republic remain the states where English as a foreign language (EFL) is taught from the earliest (i.e. preschool) age. The subject is expected to be examined when finishing primary school; therefore, teachers tend to focus on three skills which are included in the examination process; reading, listening and writing. It is easy to notice that the skill of speaking is excluded from this examination despite the fact that many researchers claim that speaking remains the most paramount skill and signifies that a learner is also able to read, listen and write with understanding. One of the possible reasons for excluding the skill from the examination routine might be the fact that at this age many young learners do have to cope with a form of difficulty to cope with emotional dysfunction, labeled in literature as speaking anxiety. Considering that

speaking skills are of prime importance, but still of little time devoted to them, speaking anxiety is a serious problem in teaching different forms of verbal communication. Neither in Poland nor in the Czech Republic is there a sufficient amount of research taking this matter into the deeper consideration. Apart from that, another under-investigated goal is to find out whether the level of one's speaking anxiety correlates with such sociolinguistic variables as gender, age and the level of self-esteem.

Literature Review

Learning, especially learning a foreign language, is often connected with fear. Although some students feel relaxed in front of the class, for many others speaking in a foreign language remains a most frightening experience. This feeling of low self-confidence gives



rise to anxiety. Anxiety is a biochemical reaction in the body. It is more than being nervous or worried. Spielberger [1] cited in Horwitz, one of the most renowned anxiety researchers, claims that anxiety is “(...) the subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with the arousal of the autonomic nervous system” [2, p. 125]. For some students counting in mathematics class could be very stressful; for others, speaking in front of a group may also become a frightening nightmare. Horwitz points out that scientists divide people into two categories [2]. The first group of people feels sick with the said apprehension regularly, regardless of the situation. For many anxious students, even speaking or writing in their mother language can be very stressful and causes anxiety. It can be the reason why they tend to avoid stressful situations, try to be invisible and, at the same time, isolate themselves from the group. The second group of people becomes anxious only during specific situations, such as learning and using a foreign language, for instance. Some of these students may not be able to understand the teacher’s explanations and/or instructions; they tend to complain about the difficulties connected with internalizing the structures of the target language. So anxiety may be a reason for the behaviour they have been forced into.

Research aimed at teachers, not at their learners, was conducted by Kralova and Mala [3]. The results show that there is a positive correlation between the age and English pronunciation anxiety of Slovak EFL teachers which means that the older the EFL teachers are, the more they suffer from English pronunciation anxiety. Nevertheless, the anxiety was of moderate strength and not of the highest level determined.

While making an attempt to find out the sources and the consequences of language learning anxiety, Ellis distinguishes three types of anxiety: *trait anxiety* connected with the person’s personality, their predisposition to fear; *state anxiety*, establishing the stress in relation to a specific situation, such as a class performance, sitting tests and/or

examinations, or speaking in public; and *situation-specific anxiety* associated with a particular condition, such as an effort to learn a second language and communicate in it, for example [4, p. 479–480]. The purpose of this paper is to show that not only is lack of knowledge a source of poor performance or achievement in foreign language learning, but anxiety and its sources are also a considerable reason of failure.

The sources and levels of anxiety are different, and they depend on the person’s predispositions. Anxiety is a stable feature of personality, just like other personality traits. According to Edwards, all people experience anxiety: this is a natural human state and an active part of our lives [5, p. 3]. It helps us recognise and reply to danger. It can motivate us to deal with difficult challenges. The proper amount of anxiety can help us perform better and inspire to action and creativity. But a high level of anxiety may have a genuinely distressing, debilitating and painful influence on our lives as well as our physical and mental health.

Spielberger claims that this *trait of anxiety* relates to an “acquired behavioural disposition that predisposes an individual to perceive a wide range of objectively non-dangerous circumstances as threatening” [1, p. 16]. Also, the ways of coping with anxiety and manifesting are variegated. Oxford points out four manifestations of anxiety: (a) general avoidance: showing carelessness, cutting class, low levels of oral productions, lack of volunteering in the lessons; (b) physical actions: fidgeting, playing with hair or clothing, stuttering or stammering; (c) physical symptoms: headache, pain in any part of the body; and (d) unreasonable self-effacement, excessive competitiveness, enmity and/or unreasonable laughing or joking [6, p. 66]. Incidentally, there are also many cases when students do not show their anxiety at school, but it is seen when they come back home.

It is advised to develop an understanding-based relationship with an anxious student, to address them with a quiet and calm voice and to get to know what the reasons for the

student's anxiety are. Sometimes the result of asking someone to "calm down" may be reversed to the one expected, as this address may make a student be more nervous, afraid or shy. Anxiety does not just come one day; it grows and develops inside such students for quite a while and is often followed by tears and breakdowns – leading students to a state when they are afraid to give the wrong answer. The fear of being wrong may be a manifestation of their anxiety, or sometimes it may develop because they are ambitious. Another possible conclusion reported by Horwitz may be as follows: the level of their personal anxiety decreases, but their inability to function is not a result of their procrastination and laziness [7]. He discusses cases where people who avoid communication in the native language and are considered as taciturn or shy, feel more at ease when speaking in a foreign language because it gives them the feeling of being a different person. Moreover, in order to achieve the ability to communicate in a foreign language, acquisition takes a lot of time and hard work. It requires regularity, patience and willingness to learn from the mistakes committed so students who lack the motivation to learn a language do not achieve tangible results and do not develop communicative skills.

Ellis observes that situation-specific anxiety is a tension experienced in relation to a particular situation [4]. One of its generators is speaking in front of a group, which is connected with the speaker's judgment. It is a very stressful situation for a speaker when others listen to them, draw (specific) conclusions and evaluate their statements. People who suffer from *situation-specific anxiety* are concerned with the negative evaluation.

The first source of such evaluation is the teacher. Initially, they are or should be, an expert, so it means that they can notice every error and mistake. For some students, it is impossible to say anything if they are not sure that what they say is to be assessed as correct and understandable; therefore, they prefer not to communicate without being sure of their fluency. Additionally, teachers take part in

the students' performance in a number of ways; they show approval or disapproval, irritation, interest or disinterest, they take part in a conversation or just listen and evaluate. As Turula observes, the teacher's reaction encourages students to speak or, quite the opposite, stresses and blocks them [8, p. 161]. Horwitz notices that many students are less anxious when they are able to prepare for the speech, while role-play situations are very uncomfortable for them [7].

Moreover, a teacher has been made responsible for the class environment. Turula maintains that classroom management is the prime source of feeling safe [8, p. 163]. In the right conditions, students are willing to listen to one another, they understand the teacher's explanations better, they do not feel out of control. Al-Saraj discovered that teachers are the leading cause of anxiety [9, p. 3–4]. Learners are often afraid of their teacher's corrections and having each of their mistakes pointed out. Furthermore, students do not like when the teacher shows favouritism, as they tend to feel alone and underestimated. The teacher's personality, authority and the way of running a lesson, as well as the teaching methods applied are also of uttermost importance. Students appreciate their teachers' support, encouragement, concern and attention.

Class performance anxiety is especially stressful for adults in language learning classes as it impedes their communication because they are conscious of the level of their expression, and lack of fluency and correctness. They are often nervous and impatient because of the inability to express their thoughts and knowledge in a second language. On the other hand, Zare and Riasati found a positive correlation between one's academic level, self-esteem and anxiety [10, p. 223]. Based on their research, they indicated that the level of anxiety corresponds to students' study experience. They proved that studying widens one's horizons, expands the student's knowledge and improves language proficiency, so the level of senior students' anxiety decreases.



Yet another source of anxiety is the judgment passed by one's classmates. Students usually prefer speaking in small groups because it is not so stressful as performing in front of the teacher. They are able to correct one another to an extent and do not notice so many mistakes when they work together [11, p. 51]. However, when a student performs in front of the classmates who are not experts and do not have influence over the marks, they often feel and see their approval or disapproval, nervousness, and/or even impatience. If they are not interested in the performance, they do not participate in the conversation or tease and laugh. Some students do not approve of the students generally recognized as weak; not only do they tend to isolate and ignore them, but they also do not offer them any support or comfort. Therefore, as noticed by Turula, "low-achievers" rarely take part in cooperation; they are always in the shadow of others, which naturally makes their communication skills either not to develop or develop far too slow [8, p. 163]. Watson and Friend describe anxiety as "(...) apprehension about others' evaluations, avoidance of evaluative situations, and the expectation that others would evaluate oneself negatively" [cited in 7, p. 31]. Peer judgment is more stressful than tests because the situation and students' reactions are more unpredictable. Moreover, fellow students' estimation occurs usually immediately during communication and the speaker has to be prepared for the response, which is not easy, especially in a foreign language.

One more source of situation-specific anxiety is examination. Tests are very stressful for many students who are aware that during such tests they must trust themselves only and that there is practically nobody willing to help them. Some of them may feel fear because their expectations towards themselves are very high and they are afraid of making errors, misunderstanding or failing the test. Often, especially among university students, learners try to memorise all information during a few days and nights, helping themselves with a substantial amount of

coffee and/or other stimulants. Then, what has been clearly described by Ablow [12, p. 9], on the day of the exam they can feel anxiety accompanied by panic, headaches, frustration, hallucinations or paranoia; they are not able to focus, and therefore, they feel anxious. It is very common that, after such a test, many students come to the teacher and say 'I knew it, but I forgot' or 'I don't know how it happened. I studied a lot but didn't do well during the test'. The answer is very easy here: all these facts happened because of anxiety. This is the fundamental reason for the difficulty in concentration, feeling of fear, helplessness and memory gaps. When students start to think, it takes a lot of time before their breath becomes regular and they are able to work again. Sometimes, for example, when the test is particularly important, the stress can be so strong that students are close to fainting or they are unable to stop giggling. In the literature [12, p. 10–11], this phenomenon is called "test anxiety".

Anxiety may occur in different conditions. Horwitz claims that anxiety usually appears in three situations: communication, tests, and evaluation [13, p. 127]. Communication means interactions with other people, so the speaker has to deal with such skills like speaking and listening. Communication plays a crucial role in foreign language learning anxiety, particularly for people who are shy and any kind of cooperation is a problem for them. Then, foreign language learning is an additional negative factor and it can affect different situations during the lessons. Spielberger [1, p. 12] points out, that *state anxiety* refers to a fleeting and ephemeral feeling, which varies in intensity and evolves over time. It is a short-time bodily experience. Students with state anxiety may feel energised, strained, nervous or steady, which affects their behaviour, understanding, acquiring knowledge or emotions. According to Ellis [4, p. 480], state anxiety consists of trait anxiety and situation-specific anxiety.

On the other hand, Suleimenova writes that teachers should make an attempt to create a low level of stress, as well as

a friendly and supportive atmosphere in the classroom [14, p. 1867]. The topic of the discussion should be interesting and relevant to the age of the learners and that students should feel solidarity and support in the group. One of the teacher's roles is also to understand the students' fears and to help them confront these fears as much as they could. Sometimes the level of anxiety is high because the amount of new material and new tasks is too high and the students do not have enough time to memorise all the information. It is evident that students are at different levels of language competence, so a teacher should give specific directions, emphasise the most important elements, divide the material into some parts, use less difficult instructions. It is also useful for teachers to have some knowledge about the students: their personality, abilities, learning styles, preferences, interests and hobbies. Such knowledge may help the teacher to understand them and choose the best topics and methods of teaching, especially in communication. An interesting observation can be found in Donley's writings. American college students selected the best teachers' behaviour in this way: "not calling on individual students, not teaching the language as a massive memorization task and being sensitive to students' out-of-class obligations" [cited in 2, p. 120].

However, mild anxiety may also be a positive factor. Stress may be interpreted as a power which mobilises us and gives us the strength to act. At school, it motivates students to learn new tasks, to make an effort to deal with new challenges, to obtain significant results. Learners try to achieve some goals and when they reach them, they do not think about the anxiety which accompanied them before [15]. Students who do not feel nervous or impatient, who are too relaxed while taking a test or exam, sometimes make unexpected mistakes because they are too incautious and unfocused.

Thinking about a language, usually, four skills come to our mind: speaking, listening, reading and writing, yet speaking seems the most important of all

of them. It is widespread to hear: 'I can understand, but I can't speak'. According to Widdowson [16, p. 1], while learning a new language, it is important to acquire and develop speaking skills so that one does not only understand when others speak but is also understood when one speaks, knows how phrases are used to achieve a communicative effect. Therefore, classroom activities and teaching methods that develop learners' speaking skills are significant components of a lesson. Brown claims, that "(...) conversation is an ability to accomplish pragmatic goals through interactive discourse with other speakers of the language" [17, p. 267]. The aims and methods of teaching speaking are different from the techniques used in developing the skills of reading, listening or writing. They depend much on the students, teachers, and the overall context of the class, but also the history of teaching shows that they vary over time (for example, currently there is a greater focus on teaching pronunciation than used to be a few years ago when reading comprehension was more valued). Nowadays, teachers try to find a balance between accuracy and fluency techniques, as they need to focus on both relatively equally, each time assessing which is more important in the given classroom context. And so it appears that accuracy when teaching new vocabulary is far more important at that stage; the technique itself entails the drills of the pronunciation of a new word and its collocations, its meaning and whether it is appropriate to use it in a particular context or not, as well as the relationship to other words, synonyms, antonyms or hyponyms.

The drama has an amazing influence on the acquisition of foreign language skills for EFL students, with a particular focus on oral skills. Smith and Herring maintain that it is a powerful and effective tool for connecting students with learning and satisfaction [18, p. 418]. Drama gives one's identity and the possibility to become someone else. Holden claims, that it allows students to portray either themselves or some other people in an imaginary situation [19, p. 6]. This identity may help students achieve



success in foreign language acquisition. In the late 1970s, a teaching technique called the communicative approach became popular and since that time drama has been recognized as an integral part of language teaching.

During foreign language classes, learners do not have many speaking opportunities. In many traditional foreign language classrooms, when students do get to speak, they often find themselves facing problems of making sense of certain target language words while having difficulty pronouncing them [20]. This impedes their ability to communicate in a target language. They stammer and stutter, trying to make themselves understood. The more errors they make, the more diffident and unmotivated they become, and less likely they are to speak. The role of the teacher is to create an environment that encourages spontaneity. This can be achieved through constant participation in oral interaction via, e.g. drama techniques. Such regular participation can result in more speaking time, particularly by means of informal conversation practice. Consequently, there is the probability of a greater opportunity to be practiced using the target language. The more students speak, the better the possibility that they can overcome their target language problems.

Materials and Methods

In the research there took part 17 primary school drama class students in Poland. They prepared two plays to be watched by other students at school. They also performed the dramas in the kindergarten and to the parents. The study was conducted through the use of common surveys translated into the native language namely Foreign Language Communication Anxiety created by Horwitz, The Rosenberg Self-Esteem Scale, and Headway Oxford University Press to establish students' CEFR level of English proficiency. Having presented the surveys' results, the following data were analyzed using IBM SPSS Statistics 23 software: age, the level of English fluency and self-esteem, and the level of speaking anxiety.

The main purpose of our study was to establish whether the feeling of anxiety influences the students' oral performance and to investigate what factors strengthen and weaken personal speaking anxiety, to be particularly measured during drama classes. In addition, the research was also an attempt to determine possible interdependence between anxiety and students' self-esteem, gender, age and level of proficiency.

A total number of 42 EFL 13-, 14- and 15-year-old-primary school learners were selected for the current study. All of them attended their seventh and eighth grade. In one grade the age of students was different because they started school at a different age. The school was located in a small village, where students from three small villages attend and they hardly ever had an opportunity to speak a foreign language and to meet English-speaking people. The only possibility to use spoken English for most of them was either computer games or (occasionally) accidental residents of the agriculture hostel which is located in this area. The students attending this school had three English lessons a week. Moreover, 17 students from the present eighth grade had one extra drama lesson in the English language in the previous year and they performed two plays in English and prepared some extra activities associated with these dramas for other students.

Specifically, the study attempted to seek answers to four questions that investigated the correlation between speaking anxiety and other factors. In this way, the following questions arose in the study:

1. Can the drama classes decrease/increase the level of speaking anxiety?
2. Can the learners' academic level influence their level of anxiety?
3. Can there be found any relationship between students' gender and the level of anxiety?
4. Can self-esteem affect the level of speaking anxiety of EFL learners?

The appropriate hypotheses were put to each of the questions apart from that, the null hypothesis assumed that there was no

correlation between speaking anxiety and the level of language proficiency, gender, age or the level of students' self-esteem.

The quantitative method was applied in the research. There were four steps of the survey; the first one was to recognize the level of English language proficiency (CEFR global scale). For this purpose, Headway *CEFR Placement test* [21] prepared by Oxford University Press was provided in two classes.

The second step was to get the basic knowledge about learners: their age, gender, interests connected with a foreign language, the length of their English language education, the amount of time spent by them weekly on learning the foreign language. An additional focus was on whether students were looking for other sources of foreign language improvement except for their student's books.

Next, for the purpose of the study, each participant was asked to complete the FLCAS questionnaire during the lesson. When the questionnaires were distributed, students were provided with general information about the questionnaire and

then they were briefed on the purpose of the survey and how to assess 33 statements in the questionnaire. Moreover, the participants were informed that their participation would not influence their test scores and would be kept confidential.

The last questionnaire was The Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) (1965), which comprised 10 items that measure individuals' self-esteem level, positive and negative feelings about the self.

Results

The aim of the first research question was to determine whether students who participated in drama classes differed in the level of speaking anxiety from those students who did not participate in these classes. Student's *t*-test for independent samples was the test that was applied there. As shown in Table 1 above, there was a statistically significant difference between the two groups, so it means that the students who participated in drama classes had a lower level of speaking anxiety. The results are presented in Figure 1 below.

Table 1. Speaking anxiety and drama classes

	Attended (n = 17)		Did not attend (n = 25)		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		Cohen's <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Anxiety	97.06	11.93	107.28	11.59	-2.77	.008	-17.67	-2.77	0.87

Note: *M* – mean; *SD* – standard deviation; *t* – Student's *t*-test score; *p* – statistical significance level; *CI* – confidence interval; *LL* – lower limit of the confidence interval; *UL* – upper limit of the confidence interval (own elaboration).

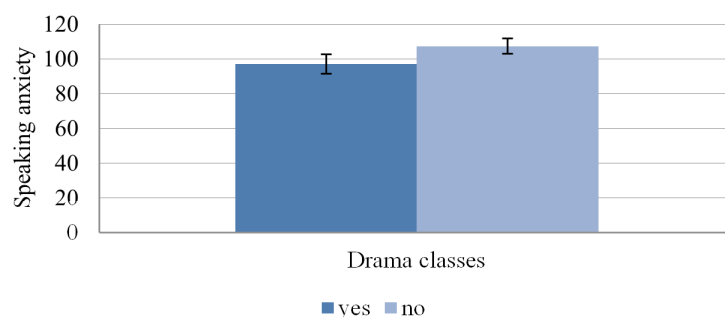


Fig. 1. Speaking anxiety levels in students who did or did not participate in drama classes (own elaboration)

The second research question analysed whether learners with varied academic levels differ in speaking anxiety. It was implemented a one-way analysis of variance (ANOVA) here. The result of this test was statistically significant (Table 2). Therefore, it was performed a *post-hoc* analysis with the use of a Sidak test. The differences between all analysed groups were statistically significant. The level of speaking anxiety dropped with the rise of the academic level. The results are presented in Figure 2.

Answering the third research question, differences were sought between male and female students in the level of speaking anxiety. It was used Student's *t*-test for independent samples here. As depicted in Table 3, there was no statistically signifi-

cant difference between groups. The results are presented in Figure 3 below.

In the following step, it was analysed an interdependence between the level of speaking anxiety and self-esteem. So as to establish the results Pearson's *r* correlation was performed. According to the results, there was no significant correlation between the level of speaking anxiety and the level of self-esteem: $r = -.06$; $p = .721$.

In the final step, it was analysed whether there are any differences in the level of speaking anxiety between students of different ages. One more time, it was performed a one-way analysis of variance (ANOVA). The result was not statistically significant (Table 4). As can be seen in Figure 4, the level of speaking anxiety did not differ between the students of different ages.

Table 2. Learners' academic level and their speaking anxiety

	N	M	SD	
A1	19	113.05	9.70	F(2, 39) = 28.12 p < .001
A2	16	97.94	6.04	
B1	7	88.14	8.63	

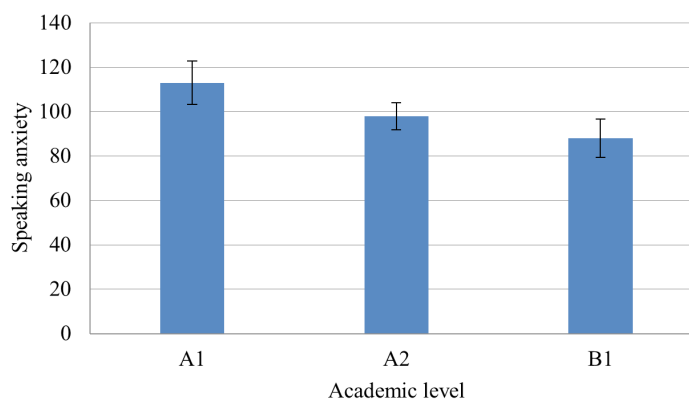


Fig. 2. Speaking anxiety in students with different academic level (own elaboration)

Table 3. Speaking anxiety and gender

	Female (n = 19)		Male (n = 23)		t	p	95% CI		Cohen's d
	M	D	M	D			LL	UL	
Anxiety	103.68	11.83	102.70	3.54	0.25	.805	-7.03	9.01	0.08

Note: *M* – mean; *SD* – standard deviation; *t* – Student's *t*-test score; *p* – statistical significance level; *CI* – confidence interval; *LL* – lower limit of the confidence interval; *UL* – upper limit of the confidence interval (own elaboration).

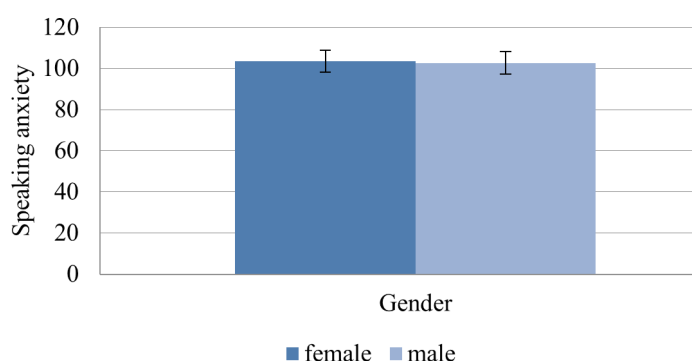


Fig. 3. Speaking anxiety levels in female and male students

Table 4. Learners' speaking anxiety level and age

Age	N	M	SD	
13	8	103.25	11.21	$F(2, 39) = 0.31$ $p = .739$
14	13	105.31	11.83	
15	21	101.76	13.96	

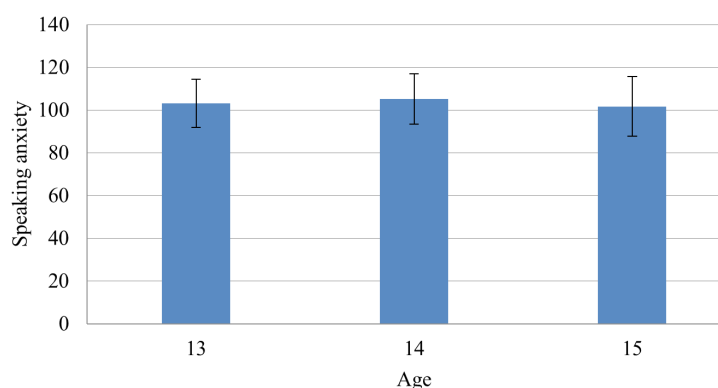


Fig. 4. Speaking anxiety levels in students of different age

Discussion and Conclusion

While answering the first research question, i.e. whether drama classes decrease/increase the level of speaking anxiety, the results indicate the influence on the reduction of the level of speaking anxiety. The decrease is very noticeable, which should inspire teachers to use drama techniques while teaching a foreign language, especially speaking skills. Drama also motivates students to learn foreign languages, and through drama activities, students become more sociable, and cooperate with other students, encourage to group-work, create a safe and friendly environment.

As to the second research question, whether the learners' academic level influences their level of anxiety, the outcomes show that there is a correlation between the level of English proficiency and the level of anxiety; more adept students have lower stress levels. This result also proved previous studies [cf. 7; 13], which indicated the negative impact of speaking anxiety on the level of English efficiency.

When making an attempt to answer our third research question, whether there was any relationship between students' gender, age and the level of anxiety, the analysis of the results indicates that no significant distinction between the level of anxiety and age



or gender can be found. The results of the study confirm the previous studies [cf. 5] which also designate the lack of correlation. However, what is worth noting, the outcomes demonstrate that 14-year-old students have a slightly higher level of anxiety than one year younger students. It seems to be connected with two aspects. First of all, the researched group was a group of “low-achievers”, what means their level of English proficiency was not high what, consequently, should result in the increase of the level of their stress. Second of all, this stage of teenagers’ development is often described by psychologists as a closing stage, caring for their privacy, fear of negative judgement, and unwillingness to cooperate. Thus, the level of anxiety usually becomes higher.

The last research question of the study aimed to investigate the possible impact of the level of students’ self-esteem on the extent of speaking anxiety. Based on the score of the study, it was found no correlation between self-esteem and the level of anxiety. Nevertheless, it is worth noting the fact that previous studies [cf. 13] examined the influence of fear on the level of students’ self-esteem, and the analysis pointed out the decrease in the level of self-esteem.

The analysis indicates a close correlation between drama classes and the increasing level of English proficiency while at the same time reducing the level of speaking anxiety. Therefore, the study may be considered to be an essential and significant contribution to the forthcoming research on the concept of anxiety in relation to student-centered classroom-focusing speaking anxiety.

Even though speaking anxiety appears in a foreign language classroom, a detailed examination of previous studies specified above as well as our research indicates that there exist some ways to decrease the level of anxiety and alleviate the effects of students’ stress. What is more, although the source of fear may be inside the student’s mind, the teacher, while taking into account the learners’ level of self-esteem, age and/or the level of English proficiency, ought to feel responsible for their students’ attitude and motivation to enhance the process of acquisition of a foreign language. Ways and aims of teaching, including the teacher’s creativity, the students’ learning styles, personalities, and age could be the factors that should be taken into account when preparing students’ self-confidence strengthening foreign language lessons.

REFERENCES

1. Spielberger C.D. Theory and Research on Anxiety. In: C.D. Spielberg (ed.) *Anxiety and Behavior*. New York: Academic Press; 1966. p. 3-20. (In Eng.)
2. Horwitz E.K. Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2001; 21:112-126. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
3. Kralova Z., Mala E. Non-Native Teachers’ Foreign Language Pronunciation Anxiety. *International Journal of Technology and Inclusive Education*. 2018; 7(2):1322-1330. Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/6767/dbc582686e51c8ef343f3b765846e638ea3c.pdf> (accessed 10.10.2019). (In Eng.)
4. Ellis R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press; 1994. Available at: <https://escholarship.org/content/qt6wg540t3/qt6wg540t3.pdf> (accessed 10.10.2019). (In Eng.)
5. Edwards J. *Living with Anxiety. Understanding the Role and Impact of Anxiety in Our Lives*. Mental Health Foundation. 2014. Available at: <https://www.mentalhealth.org.nz/assets/A-Z/Downloads/Living-with-anxiety-report-MHF-UK-2014.pdf> (accessed 10.10.2019). (In Eng.)
6. Oxford R. *Anxiety and the Language Learner: New Insights*. In: A. Turula *Teaching English as a Foreign Language*. WWSL. 1999.
7. Horwitz E.K., Young D.J. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall; 1991. (In Eng.)
8. Turula A. *Teaching English as a Foreign Language*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej; 2010. p. 159-167. (In Eng.)

9. Al-Saraj T.M. Foreign Language Anxiety: What is This? London: Institute of Education, University of London; 2011. Available at: <https://www.soas.ac.uk/lmei/events/ssemme/file67903.pdf> (accessed 10.10.2019). (In Eng.)
10. Zare P., Riasati M.J. The Relationship between Language Learning Anxiety, Self-Esteem, and Academic Level among Iranian EFL Learners. University Putra Malaysia Press; 2012. p. 219-225. (In Eng.)
11. Nunan D. Language Teaching Methodology. A Textbook for Teachers. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall; 1991. (In Eng.)
12. Ablow K. The Dangers of Cramming. *Newsweek on Campus*. 1985. P. 9. (In Eng.)
13. Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety. *Modern Language Journal*. 1986; 70(2):125-132. Available at: <http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/foreign%20language%20classroom%20anxiety.pdf> (accessed 10.10.2019). (In Eng.)
14. Suleimenova Z. Speaking Anxiety in a Foreign Language Classroom in Kazakhstan. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013; 93:1860-1868. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.131>
15. Petlak E., Zajacova J. The Function of Brain in Learning Operations. Kraków: Wydawnictwo PETRUS; 2010. (In Polish).
16. Widdowson H.G. Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press; 1979. (In Eng.)
17. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching. 4th ed. London: Pearson Education; 2000. (In Eng.)
18. Smith J.L., Herring J.D. Using Drama in the Classroom. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*. 1993; 33(5):418-426. Available at: https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol33/iss5/6 (accessed 10.10.2019). (In Eng.)
19. Holden S. Drama in Language Teaching. Harlow: Longman; 1981. (In Eng.)
20. Dickson P. Acting French: Drama Techniques in Second Language Classroom. *The French review*. 1998; 63(2):300-311. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ400833> (accessed 10.10.2019). (In Eng.)
21. Lansford L. Headway CEFR Placement Test A. Oxford: Oxford University Press; 2012. Available at: <https://www.leinevhs.de/fileadmin/dokumente/Einstufungstests/Englisch/aufgaben.pdf> (accessed 10.10.2019). (In Eng.)

Submitted 18.10.2019; revised 29.11.2019; published online 31.03.2020.

Поступила 18.10.2019; принята к публикации 29.11.2019; опубликована онлайн 31.03.2020.

About the authors:

Edyta Kwiecień-Niedziela, Lecturer of Chair of Neophilologies, University of Bielsko-Biala (2 Willowa, Bielsko-Biala 43-300, Poland), Ph.D., **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7944-2607>, edeeabril@gmail.com

Krzysztof Polok, Associate Professor of Chair of Neophilologies, University of Bielsko-Biala (2 Willowa, Bielsko-Biala 43-300, Poland), Ph.D., **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0283-9665>, **Scopus ID:** **56242286500**, sworntran@interia.pl

Eva Mala, Professor of Chair of English Studies, University of Ostrava (3 Frani Sramka, Ostrava 701 03, Czech Republic), Ph.D., **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5889-1075>, **Scopus ID:** **56576140900**, eva.mala@osu.cz

Contribution of the authors:

Edyta Kwiecień-Niedziela – organizing the research activities; participating in the analyses of the research results; writing the research part of the paper.

Krzysztof Polok – participating in the discussion on the study materials; planning and supervising the research; writing the literature review.

Eva Mala – participating in the discussion on the study materials and study conception; reviewing research methods and analyses; checking and completing the text.

All the authors have read and approved the final manuscript.

*Об авторах:*

Эдита Квечень-Недзеля, преподаватель кафедры нефилологии Университета в Бельско-Бяла (43-300, Польша, г. Бельско-Бяла, ул. Виллова, д. 2), доктор философии, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7944-2607>, edeeabril@gmail.com

Кшиштоф Полёк, доцент кафедры нефилологии Университета в Бельско-Бяла (43-300, Польша, г. Бельско-Бяла, ул. Виллова, д. 2), доктор философии, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0283-9665>, **Scopus ID:** 56242286500, sworntran@interia.pl

Эва Мала, профессор кафедры английского языка с дидактикой Остравского университета (701 03, Чехия, г. Острава, ул. Франи Шрамка, д. 3), кандидат педагогических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5889-1075>, **Scopus ID:** 56576140900, eva.mala@osu.cz

Заявленный вклад авторов:

Эдита Квечень-Недзеля – организация исследования; проведение анализа результатов исследования; подготовка исследовательской части текста.

Кшиштоф Полёк – участие в обсуждении научных материалов; планирование и руководство исследованием; подготовка литературного обзора.

Эва Мала – обсуждение научных материалов; концепции и методов исследования; проверка и дополнение текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



Результативность деятельности организаций, получивших право самостоятельного присуждения ученых степеней

С. И. Пахомов^{1}, И. М. Мацкевич², В. А. Гуртов³,
Н. В. Мелех³, Е. И. Заугольников⁴*

¹ ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет
«МИФИ»», г. Москва, Россия,
* pakhomovsi@minobrnauki.gov.ru

² ФГБОУ ВО «Московский государственный юридический университет
имени О. Е. Кутафина», г. Москва, Россия

³ ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»,
г. Петрозаводск, Россия

⁴ Департамент аттестации научных и научно-педагогических работников
Минобрнауки России, г. Москва, Россия

Введение. В рамках реализации принципов Болонского процесса российским правительством с 1 сентября 2016 г. введена практика предоставления права ведущим образовательным и научным организациям самостоятельного присуждения ученых степеней кандидата и доктора наук, по аналогии с системой, существующей в университетах стран Организации экономического сотрудничества и развития. В настоящее время 27 образовательных и научных организаций получили и реализуют это право, однако проблемным вопросом является оценка результативности их деятельности. Цель настоящего исследования – провести анализ первых результатов деятельности диссертационных советов вышеназванных научных и образовательных организаций, а также сопоставить их с показателями результативности классических советов, созданных приказом Минобрнауки России.

Материалы и методы. Объект исследования – диссертационные советы научных и образовательных организаций высшего образования. Анализ результативности деятельности «пилотных» советов проведен по следующим показателям: соответствие членов диссертационных советов критериальным требованиям Высшей аттестационной комиссии, структура кандидатских и докторских защит, публикационная активность членов диссертационных советов, а также соискателей ученой степени, защитившихся в них. Для оценки результативности деятельности диссертационных советов использовались методы статистического анализа данных, включающие методы сравнения средних, кластеризацию и факторный анализ.

Результаты исследования. В «пилотных» организациях функционировали 337 «пилотных» диссертационных советов и 374 классических диссертационных совета ВАК. В 2016 г. долевое отношение количества защит, прошедших в классических советах, действующих на базе «пилотных» организаций, составляло 24 % от общего количества защит в классических диссертационных советах всей сети. В 337 «пилотных» советах за 2018 г. было проведено 70 докторских и 591 кандидатских защиты диссертаций, что составило 7 % от общего количества защит в классических диссертационных советах всей сети.

Обсуждение и заключение. Статья будет полезна руководителям федеральных органов исполнительной власти, принимающим управленческие решения в сфере подготовки и аттестации кадров высшей научной квалификации, председателям и ученым секретарям диссертационных советов, а также научным и научно-педагогическим работникам, проводящим аналитические исследования в данной предметной области.

© Пахомов С. И., Мацкевич И. М., Гуртов В. А., Мелех Н. В., Заугольников Е. И., 2020



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



Ключевые слова: аттестация научных кадров, право самостоятельного присуждения ученых степеней, Высшая аттестационная комиссия, кандидат и доктор наук, диссертационный совет

Для цитирования: Результативность деятельности организаций, получивших право самостоятельного присуждения ученых степеней / С. И. Пахомов, И. М. Мацкевич, В. А. Гуртов [и др.]. – DOI 10.15507/1991-9468.098.024.202001.111-143 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 1. – С. 111–143.

Efficiency of Organizations Entitled to Award Academic Degrees

S. I. Pakhomov^{a}, I. M. Matskevich^b, V. A. Gurtov^c,
N. V. Melekh^c, E. I. Zaigolnikova^d*

^a National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute), Moscow, Russia,

** pakhomovsi@minobrnauki.gov.ru*

^b Kutafin Moscow State Law University, Moscow, Russia

^c Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

^d The Department of Certification of Scientific and Pedagogical Workers of the Ministry of Science and Higher Education of Russia, Moscow, Russia

Introduction. As part of the Bologna process since September 1, 2016, the Russian government has granted the right to award academic degrees to leading educational and scientific organizations on par with Dissertation Defense Councils under Higher Attestation Commission, modeled after the system adopted at OECD member-states and universities. Currently, 27 educational and scientific organizations are exercising this right. However, the problematic issue is the assessment of their efficiency. The purpose of this research is to analyze the efficiency of Dissertation Councils of the above-mentioned scientific and educational organizations by comparing them in terms of efficiency with classical Dissertation Defense Councils established by the decree of the Ministry of Education and Science of Russia.

Materials and Methods. The research objects are Dissertation Councils of scientific and educational organizations of higher education (hereinafter referred to as *pilot organizations*) that have the right of independent award of academic degrees according to the Federal Law No. 148 issued on May 23, 2016 “On Amendments to Article 4 of the Federal Law ‘On research and state scientific and technological policy’”. Dissertation Councils efficiency analysis is made using following indicators: Dissertation Councils members’ compliance with the Higher Attestation Commission requirements, structure of candidate and doctoral defenses, Dissertation Councils members’ publications and publication activity of degree seekers. Statistical data analysis methods were applied including mean comparison methods, clustering, factor analysis.

Results. There are 337 pilot Dissertation Defense Councils and 374 classical Dissertation Defense Councils. In 2016, 24% of defenses were reviewed by pilot councils of the total number of defenses in classical Dissertation Councils of the entire network. In 2018 70 doctoral and 591 candidate defenses in “pilot” councils were held, amounting to 7% of the total number of defenses in classical Dissertation Councils.

Discussion and Conclusion. The article will be useful to the heads of federal authorities making management decisions in the field of training and certification of highly qualified scientific personnel, to the chairmen and scientific secretaries of dissertation councils, as well as to scientific and pedagogical workers carrying out analytical studies in this subject area.

Keywords: academic degree holders’ certification, right of independently award of scientific degrees, High Attestation Commission, candidates and doctors of sciences, Dissertation Council

For citation: Pakhomov S.I., Matskevich I.M., Gurtov V.A., Melekh N.V., Zaigolnikova E.I. Efficiency of Organizations Entitled to Award Academic Degrees. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2020; 24(1):111-143. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.111-143>

Введение

Российской системе подготовки и аттестации высококвалифицированных кадров посвящается множество работ, в каждой из которых анализируются имеющиеся достоинства и недостатки и предлагаются различные пути развития этой системы [1–5]. Так, В. Я. Гельман и Н. М. Хмельницкая рассматривают проблемы, возникающие в ходе отбора кандидатов для зачисления в аспирантуру, при обучении аспирантов, в работе диссертационных советов (ДС) [2]. Они обозначили основные пути решения таких проблем, в частности усиление взаимосогласованности систем подготовки и аттестации аспирантов. В своей работе Л. Ю. Грудцына предлагает реформирование системы аспирантур по двум следующим направлениям: усиление образовательной составляющей и введение экономических стимулов для аспирантов, что включает введение новой модели финансирования всей высшей школы [4]. Б. И. Бедный и Е. В. Чупрунов сформулировали три тезиса, которые определяют приоритетные направления развития современной российской аспирантуры и касаются защиты кандидатских диссертаций, образовательной составляющей аспирантских программ и подготовки научных кадров для регионов [5].

Кадры высшей научной квалификации (ВНК) – кандидаты и доктора наук – составляют ядро нового поколения занятых, доминирующего в инновационной экономике, – работников знаний [6; 7] и определяют инновационный потенциал страны [8–10]. Поиск новаторских решений для многих глобальных проблем XXI в. будет зависеть от наличия высококвалифицированной рабочей силы. Проблема повышения качества аттестации соискателей ученой степени кандидата и доктора наук, а также интеграции российского образования в мировое высшее образование стала особенно актуальной.

В большинстве экономически развитых стран, входящих в Организацию экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), отсутствует система государственной аттестации кадров высшей

научной квалификации. Соискатель ученой степени, обычно PhD, предоставляет свою работу в диссертационный совет университета, являющийся конечным гарантом качества выполнения диссертационной работы. Присуждение ученой степени и ее последующее признание в других организациях обеспечивается репутацией университета, выдавшего диплом PhD.

В результате присоединения России к Болонскому процессу в 2003 г. было положено начало реформ, направленных на формирование трехуровневой системы высшего образования «бакалавр – магистр – аспирант», коснувшейся и аттестации кадров высшей научной квалификации. Правительство России приняло ряд нормативных документов по модернизации системы подготовки и аттестации кадров высшей научной квалификации и приведению ее в соответствие с принципами Болонского процесса. Главной из этих новаций является предоставление права научным и образовательным организациям самостоятельного присуждения ученых степеней кандидата и доктора наук. Данная практика введена с 1 сентября 2016 г. и к настоящему времени уже 27 организаций получили это право. Появилась возможность провести анализ деятельности диссертационных советов «пилотных» организаций, а также сопоставить показатели результативности их деятельности с показателями всей сети классических диссертационных советов, что и является целью данной работы.

Обзор литературы

В числе проблем интеграции российских университетов в общемировое образовательное общество далеко не последнее место занимают особый статус существующей российской системы ученых степеней, неразработанность нормативно-правовой базы ее преобразований [10; 11]. А. Р. Сулейманова, Г. У. Матушанский обосновали возможные преимущества и потенциальные риски использования европейской модели подготовки доктора философии



в российском послевузовском образовании, провели SWOT анализ использования российскими вузами образовательных программ третьего уровня [12]. В. Д. Нечаев анализирует вызовы модернизации и интернационализации, возникающие перед российской педагогической аспирантурой, и ставит вопрос: «В какой мере и в чем должны учитываться особенности российской аспирантуры, чтобы сохранить достижения российской и советской модели образования и науки, не разрушить их сильные стороны?» [13]. Считается, что наиболее качественной и эффективной система подготовки и аттестации научно-педагогических кадров была в СССР, «являясь одним из факторов, обеспечивающих научное и технологическое лидерства страны» [14]. Попытки создания в России «обучающей» аспирантуры по образцу западноевропейских образовательных программ PhD, по мнению А. Х. Тезйел, не оказались успешными [14]. В. А. Гуртов, Л. В. Щёголева анализируют структуру выпусков по областям науки программ PhD в России, Германии и Японии. Здесь же делают вывод о том, что структура кадров ВНК Германии и Японии, имеющих высокие показатели экономического развития, может быть принята в качестве ориентира для изменения структуры формирования ежегодной дополнительной потребности экономики в кадрах ВНК [15].

Особенности подготовки и аттестации кадров высшей научной квалификации европейских стран, а также Китая, Японии и США, реформирование докторских программ за рубежом освещаются в большом количестве работ [16–23]. Так, К. Гевен, Я. Скопек, М. Тривенти рассматривают влияние двух реформ (1989–1990 гг. и 2000–2001 гг.), касающихся структуры программ PhD и уменьшения сроков обучения по ним в Институте европейского университета (EUI), на процент отсева докторантов. В результате авторы приходят к выводу, что первая реформа повысила значение выпуска на 10–15 %, а вторая – на 9–20 % [16]. В отчете Европейской университетской ассоциации представлен обзор текуще-

го состояния докторантуры в Европе, рассматривается история реформ в области европейского докторского образования, важным шагом которой были сформулированные в 2005 г. десять зальцбургских принципов [17]. Обзор, подготовленный К. Уендлер и соавторами совместно с Советом высших школ и Службой тестирования в области образования, освещает состояние и проблемы послевузовского образования в США, в частности, причины, по которым учащиеся не завершают обучение в магистратуре и докторантуре, и предлагает пути совершенствования системы последипломного образования [18]. Вместе с тем в ряде стран ОЭСР в период с 1998 по 2008 гг. наблюдался чрезвычайный рост количества защищенных докторских диссертаций (почти на 40 %), как отмечают Д. Кираноски и соавторы [19]. Однако у выпускников докторантур нет возможности в полной мере воспользоваться своей квалификацией. Сравним ситуации разных стран. В Японии количество поступающих в аспирантуру сократилось вследствие нехватки рабочих мест как в академии, так и на производстве, где традиционно существует потребность в выпускниках бакалавриата. В Индии, несмотря на крупные инвестиции правительства в исследования и высшее образование, нет стимула проходить обучение по длительным программам PhD, поскольку наиболее высокооплачиваемыми являются рабочие места в промышленности, где также нужна лишь степень бакалавра. Экономический рост Польши не успевает за темпами роста числа докторов наук, поэтому выпускники с докторской степенью могут в конечном итоге устроиться на должность ниже своего уровня знаний. В Китае число докторов наук постоянно растет: в 2009 г. степень доктора получили около 50 тыс. чел., общая численность докторантов в 2014 г. достигла более 300 тыс. чел., отмечают Й. Бао и соавторы [9]. Однако «количество диссертаций перевешивает их качество» [19]. К. Парк рассматривает основные проблемы, существующие в докторантуре Великобритании, причи-

ны появления новых форм докторской степени, например, в области образования (DEd или EdD), клинической психологии (DClinPsy), по инженерии (DEng), в области делового администрирования (DBA), докторской степени в области государственного управления (DPA) [20]. В своей работе Л. Андрес и соавторы исследуют изменения в докторском образовании, произошедшие за последние годы под влиянием исторических, экономических и культурных движущих факторов, в Канаде, Колумбии, Дании, Финляндии, Великобритании и США [23]. Последствия глобализации в высшем образовании для докторантуры изложены в работах [24; 25], в книге Я. Садлака описана история развития, основные характеристики, а также приведен сравнительный анализ деятельности докторантуры тринадцати стран, включая Россию, Польшу, Румынию, Швецию, Норвегию [26].

В России государственным органом, реализующим национальную политику в сфере аттестации научных кадров, является Высшая аттестационная комиссия. Кратко основы ее деятельности, а также проблемы функционирования описаны в статье И. М. Мацкевича [27]. Данный орган государственной аттестации сохранился также в Азербайджане, Армении, Беларуси, Грузии, Казахстане, Кыргызстане, Молдове, Таджикистане, Туркменистане, Узбекистане и на Украине (где после 2010 г. функции ВАК были переданы Департаменту аттестации кадров Министерства образования и науки, в настоящее время те же функции исполняет Аттестационная коллегия Министерства образования и науки), а также в одной из стран Восточного блока – Болгарии (где с 2010 г. ВАК упразднена). В Польше нет ВАК, ученые степени присуждают вузы, имеющие на это право, предоставляемое Центральной комиссией по степеням и званиям. В Румынии ученая степень доктора присуждается сенатом университета учреждения, имеющего

статус IOD (Institutie organizatoare de doctorat или Учреждение, организующее докторские программы), однако степень должна быть подтверждена Национальным советом по аттестации университетских званий, дипломов и сертификатов, а сам диплом утверждается приказом министра образования [26].

В странах Западной Европы и Америки отсутствует как таковая государственная система аттестации кадров высшей научной квалификации. Соискатель ученой степени предоставляет свою работу в диссертационный совет университета. Во Франции диссертационный совет имеет название «Совет по защите диссертации», в Германии – «Экзаменационная/Диссертационная комиссия», в Италии – «Совет факультета», в Великобритании – «Совет кафедры», отмечает М. Р. Скоробогатова [28]. Университеты в рамках собственных компетенций определяют процедуры защиты [29], а также присуждают ученые степени.

Для России первым шагом в интернационализации образования стала передача ведущим научным и образовательным организациям функций Высшей аттестационной комиссии при Минобрнауки России по созданию диссертационных советов в этих организациях и присуждению ими ученых степеней кандидата и доктора наук. Такими правами в 2016 г. были наделены два ведущих классических университета – Санкт-Петербургский государственный университет и Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. В 2017 г. из более, чем 900 организаций, имеющих диссертационные советы, такое право было предоставлено 23 организациям; в 2018 г. к этому перечню добавились еще 2 образовательные организации.

Анализ публикаций, посвященных данной проблеме, показал разделение мнений на две группы: одни исследователи положительно относятся и поддерживают указанную реформу¹ [4; 30–32], другие же, напротив, отстаивают необ-

¹ Мыльников А. С., Зуева К. А. Влияние предстоящей реформы аспирантуры на качество подготовки научно-педагогических кадров // Современный образовательный процесс: вопросы теории и практики: сб-к трудов Межрег. науч.-метод. конф. Хаб.: Изд-во ДГУПС, 2018. С. 95–101.



ходимость функционирования ВАК при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации [33–35].

Так, в работе И. А. Шумаковой, Л. Н. Мирошникенко на основании сопоставления систем аттестации России и Германии сделано заключение о том, что «практика присуждения ученых степеней вузами без государственного участия демонстрирует довольно высокое качество научных исследований», и, следовательно, «наметившиеся в Минобрнауки России тенденции к передаче права самостоятельного формирования диссертационных советов и присуждения ученых степеней лучшим университетам страны являются обоснованными и целесообразными» [30]. С. А. Васильевым проанализировано конституционно-правовое регулирование, рассмотрен проект предлагаемого закона и высказаны некоторые соображения относительно модернизации правовых норм. Сделан вывод о том, что такое нововведение разгрузит Минобрнауки России и его подразделения от дополнительной работы и «соискатели ученых степеней будут быстрее получать правоустанавливающие документы, т.к. будут снижены дополнительные бюрократические и административные барьеры» [31].

Р. М. Нижегородцев, напротив, отстаивает государственную систему аттестации, подчеркивая, что именно государственной и никакой другой она и должна являться, поскольку государство – основной инвестор в данную область, «оно ставит задачи в данной сфере, оно и должно проверять результат приложенных усилий ... наличие единой государственной системы аттестации научных кадров – это не просто госприемка. Это один из залогов территориальной целостности страны» [33]. Г. Г. Корноухова подробно рассматри-

вает историю функционирования ВАК, начиная с момента ее первого заседания в 1933 г. Она отмечает, что первоначально полезным представляется «обращение к собственному опыту, нежели к западноевропейским образцам, к той первоначальной системе аттестации научных и научно-педагогических кадров 1933–1935 гг., которая в дальнейшем была значительно видоизменена и утратила свой демократический общественно-научный характер, который мы пытаемся вернуть за счет обращения к моделям западных стран», поскольку данная система эффективно способствовала развитию экономики страны [34]. С. В. Котов, Н. С. Котова и А. В. Понедельков отмечают, что механизм самостоятельного присуждения ученых степеней организациями скопирован с западноевропейской системы, и, например, в Германии он критикуется в связи с повторяющимися скандальными случаями присуждения степени PhD некоторыми европейскими вузами [35].

Есть также ряд работ, в которых не прослеживается какой-либо категоричной точки зрения, подчеркивается лишь экспериментальный характер нововведений и вызываемые ими трудности² [2; 36; 37].

Многими республиками бывшего СССР была произведена замена двухуровневой ученой степени «кандидат наук – доктор наук» на одноуровневую систему «доктор» как аналог PhD [36]. Научное сообщество в России поддерживает сохранение сложившейся двухуровневой системы. При этом необходимо отметить, что далеко не все ученые степени PhD, присваиваемые иностранными научными и образовательными организациями, признаются в России³. Так, например, из 4 000 вузов США в России признается только степень, полученная в 68 вузах; из 250 вузов Германии – только 18; из

² Суржик С. С., Борисенко И. В., Заярнюк К. Д. К вопросу модернизации системы аттестации кадров высшей квалификации // Научная дискуссия современной молодежи: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей VII Межд. науч.-практ. конф. Пенза: Изд-во «Наука и просвещение», 2019. С. 128–131.

³ «О порядке включения иностранных научных организаций и образовательных организаций в перечень иностранных научных организаций и образовательных организаций, которые выдают документы об ученых степенях и ученых званиях, признаваемых в Российской Федерации»: постановление Правительства РФ от 18 июня 2014 г. № 557 [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/13271>.

137 университетов Великобритании – 31; из 20 университетов Финляндии признается только ученая степень, полученная в университете Хельсинки.

Встраивание российских университетов в общемировую систему образования происходит на разных уровнях, включая и обучение иностранных граждан в российских образовательных организациях, и привлечение иностранных ученых к проведению учебных занятий со студентами российских вузов, и выполнение совместных научных исследований. Система присуждения ученых степеней также активно развивается в сторону международного сотрудничества [38]. Ряд российских вузов уже присуждает степень PhD. В их числе есть вузы, входящие в перечень научных и образовательных организаций, которым предоставляется право самостоятельного присуждения ученых степеней кандидата и доктора наук, например, СПбГУ, НИУ «Высшая школа экономики», Российский университет дружбы народов, Национальный исследовательский Томский государственный университет [39].

В настоящей статье впервые проведен анализ показателей деятельности диссертационных советов организаций, получивших право самостоятельного присуждения ученых степеней, а также результаты их деятельности сопоставлены с аналогичными данными для сети диссертационных советов, созданных приказом Минобрнауки России (классических советов). Таким образом, реализована возможность оценки результативности подходов, целью которых является интеграция российской системы аттестации кадров ВНК в мировое научное сообщество.

Материалы и методы

Объектом данного исследования являлись диссертационные советы научных организаций и образовательных организаций высшего образования, которым, согласно нормативно-правовым актам⁴, предоставляется право самостоятельного присуждения ученых степеней кандидата и доктора наук. Перечень вышеуказанных организаций включает 27 наименований, среди которых 4 научные организации и 23 образовательные организации высшего образования.

Анализ информации о работе указанных ДС осуществлялся с использованием показателей ежегодной статистической отчетности о деятельности диссертационных советов, формируемой по состоянию на 31 декабря 2018 г. Для оценки результативности деятельности ДС использовались методы статистического анализа данных, включающие сравнение средних, кластеризацию и факторный анализ.

Результаты исследования

Принципы отбора «пилотных» организаций. Положение о формировании перечня научных организаций и образовательных организаций высшего образования, которым предоставляется право самостоятельного присуждения ученой степени кандидата наук, ученой степени доктора наук, утвержденное постановлением Правительства Российской Федерации от 11 мая 2017 г. № 553 (далее – Положение), определило механизм отбора организаций, самостоятельно присуждающих ученые степени, дополнительно к МГУ им. М. В. Ломоносова и СПбГУ.

⁴ О науке и государственной научно-технической политике: Федеральный закон от 23.08.1996 № 127-ФЗ (ред. от 23.05.2016) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11507/ (дата обращения: 01.06.2019); Об утверждении Положения о формировании перечня научных организаций и образовательных организаций высшего образования, которым предоставляются права, предусмотренные абзацами вторым – четвертым пункта 3 статьи 4 Федерального закона «О науке и государственной научно-технической политике»: постановление Правительства Российской Федерации от 11 мая 2017 г. № 553 [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/6fAycV743U5HhewGEi4N7GO44FflqFQQ.pdf> (дата обращения: 01.06.2019); О перечне научных и образовательных организаций, которым предоставляется право самостоятельно присуждать ученые степени: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 23 августа 2017 г. № 1792-р. [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/JnFTLJA581O4J7RuZuruWKeKZAyWC1V7.pdf> (дата обращения: 01.06.2019); О внесении изменений в распоряжение Правительства Российской Федерации от 23 августа 2017 г. № 1792-р: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 27 августа 2018 г. № 1766-р [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/JBoILs5BWRWXLOWrkVtMb0b04geYUPnF.pdf> (дата обращения: 01.06.2019).



Согласно п. 3 Положения, в образовательных организациях, претендующих на вхождение в проект, должны функционировать один или более диссертационных советов и по итогам трех лет, предшествующих году подачи заявления, отмена решений диссертационных советов, созданных на базе этих организаций о присуждении ученой степени, не должна превышать одного процента.

Кроме того, образовательные организации должны удовлетворять не менее чем двум из трех нижеследующих критериев:

1) объем затрат на научные исследования и разработки в расчете на одного научно-педагогического работника – не менее 1 млн руб. в год;

2) количество научных публикаций в научных журналах, индексируемых в базе данных «Сеть науки» (Web of Science), в расчете на 100 научно-педагогических работников – не менее 100 единиц;

3) удельный вес численности обучающихся (приведенного контингента) по программам магистратуры и программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) в общей численности приведенного контингента обучающихся по основным профессиональным образовательным программам высшего образования – не менее 20 %.

Для научных организаций в соответствии с п. 5 Положения, помимо наличия не менее одного диссертационного совета, предусмотрен критерий подготовки научных публикаций в научных журналах, индексируемых в базе данных Web of Science, не менее 30 единиц и объем затрат на научные исследования и разработки должен составлять не менее 200 млн руб. в год.

Также научная организация должна соответствовать не менее чем одному из двух других критериев:

1) объем затрат на научные исследования и разработки в расчете на численность работников, выполняющих исследования и разработки, – не менее 4 млн руб. и объем затрат на научные исследования и разработки – не менее 1 млрд руб. в год;

2) количество научных публикаций в научных журналах, индексируемых в базе данных Web of Science, в расчете на 100 исследователей – не менее 100 единиц.

Вариативность оценки научного потенциала организаций при анализе возможности предоставления им права самостоятельного присуждения ученой степени была рассмотрена С. И. Пахомовым, О. В. Куляминым, В. А. Гуртовым, Л. В. Щеголевой [40].

Критерии отбора в «пилотные» организации были достаточно жесткими, однако даже в этом случае для ряда организаций было сделано исключение: образовательная организация высшего образования реализует самостоятельно установленные образовательные стандарты по всем уровням высшего образования либо в ее отношении установлена категория «федеральный университет» или «национальный исследовательский университет». Согласно п. 4 Положения, для указанных организаций обязательным для исполнения является лишь требование к наличию одного или более диссертационных советов на момент подачи заявления.

В Минобрнауки России поступили заявки от 51 организации (21 заявка от научных организаций и 30 – от образовательных) на включение в «пилотный» проект. Из 30 поступивших заявлений 16 были от научно-исследовательских университетов, 6 – от федеральных университетов и 4 заявления подали организации, которые вправе самостоятельно разрабатывать и утверждать образовательные стандарты.

На основе экспертизы представленных заявок на конкурс 2017 г. распоряжением Правительства РФ в перечень организаций, которые смогут самостоятельно присуждать ученые степени (далее – Перечень), были включены 4 научные и 19 образовательных организаций: из них 8 организаций соответствовали всем критериям п. 3, остальные 11 образовательных организаций, чей статус определял право на включение в Перечень на основании п. 4 Положения, соответствовали: 1 вуз – 4 из 5

установленным критериям, 7 вузов – 3 из 5, 3 вуза – 2 из 5, 4 научных организации соответствовали всем критериям п. 5.

В 2018 г. заявления на конкурс по включению в Перечень подали 9 образовательных и 3 научные организации. По результатам экспертизы в Перечень были включены еще две образовательные организации и вместе с МГУ им. М. В. Ломоносова и СПбГУ их общее количество составило 27 организаций. Эти организации являются значимыми для российской системы научной аттестации, поскольку в диссертационных советах, действующих на их базе, в 2016 г. было защищено с положительным решением 20,7 % докторских и 24,4 % кандидатских диссертаций.

Задача, которая стоит перед «пилотными» организациями, заключается в необходимости обеспечения прозрачности процедуры аттестации и высокого качества диссертаций. При этом возможные негативные практики нивелируются репутационными рисками, которые «пилотные» организации добровольно на себя приняли.

Вариативные формы реализации права самостоятельного присуждения ученых степеней. Для реализации права самостоятельного присуждения ученых степеней «пилотные» организации самостоятельно разрабатывают и утверждают положения о присуждении ученых степеней, о диссертационном совете, а также акты, определяющие форму дипломов о присуждаемых ученых степенях, порядок их оформления, а также иные локальные нормативные акты, при необходимости устанавливающие полномочия субъектов научной аттестации.

Наибольшая вариативность локальных нормативных актов касается форм и типов создаваемых диссертационных советов. Как полярные типы выделяются диссертационные советы с постоянным составом и «разовые» диссертационные советы, создаваемые на защиту конкретной диссертации. Остальные типы «пилотных» диссертационных советов являются в той либо иной мере комбинацией указанных выше полярных типов.

Анализ показывает, что во всех «пилотных» организациях количественный состав диссертационного совета, вне зависимости от его типа, был сокращен от 19 членов классических диссертационных советов до 9–11 членов «пилотных».

В ряде «пилотных» организаций предусмотрено участие кандидатов наук в деятельности диссертационных советов не только в качестве ученых секретарей, но и как членов совета, при этом требовалось, чтобы у кандидатов наук библиометрические показатели были выше, чем у докторов наук.

«Пилотные» организации отказались от практики создания «пилотных» объединенных диссертационных советов, поскольку состав «пилотного» совета не регламентируется такими жесткими требованиями, как состав классического ДС ВАК.

В то же время разнообразие подходов к формированию локальных моделей научной аттестации в составе единой системы государственной аттестации не компенсировано в должной мере механизмом стандартизации аттестационных процедур и форм экспертной оценки, гарантирующим сопоставимость дипломов о присуждении ученых степеней. Остается проблема качества нормативной правовой базы, обеспечивающей реализацию права самостоятельного присуждения ученых степеней: несмотря на продление до двух лет переходного периода, не все организации приняли необходимые акты, сформировали организационные структуры и обеспечили готовность процедур аттестации.

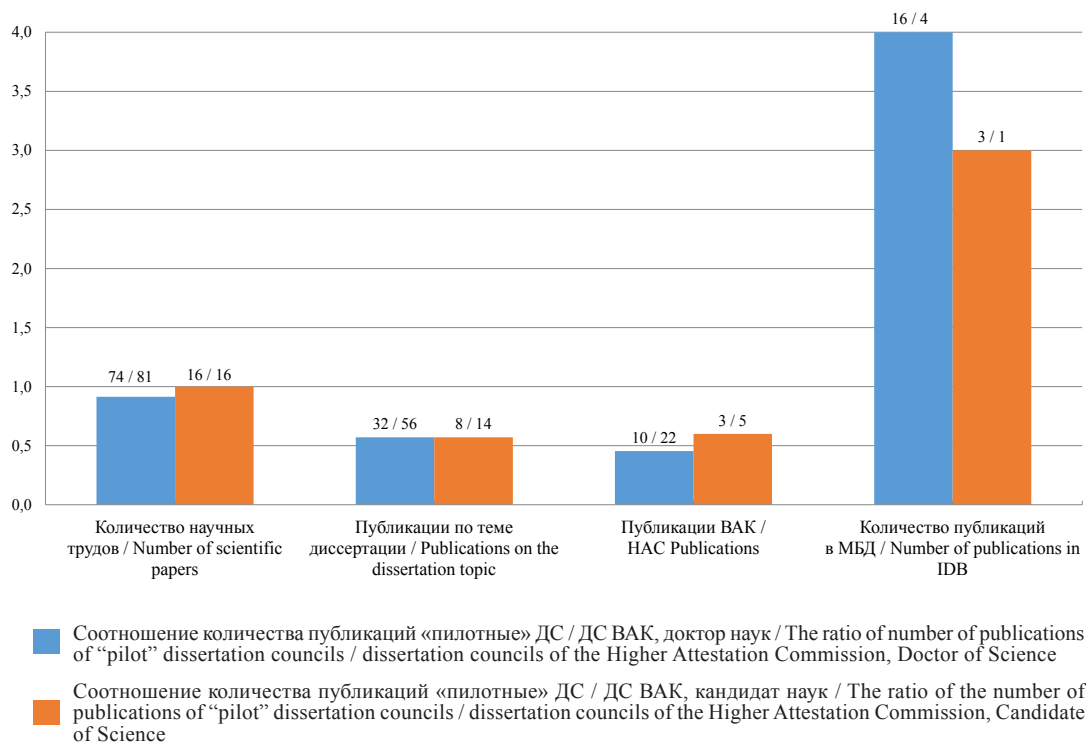
Требования по соблюдению федеральных нормативных документов. Российским законодательством установлено, что критерии, которым должны отвечать диссертации, а также требования к научной квалификации членов советов по защите диссертаций, создаваемых самостоятельно организациями на основании локальных нормативных правовых актов, не могут быть ниже аналогичных критериев и требований, установленных в соответствии с нормативными правовыми актами Российской Федерации.

Наиболее проблемными критериями, предъявляемыми как к соискателям ученой степени, так и к членам диссертационных советов, являются показатели их публикационной активности, в том числе публикации в журналах, индексируемых в отечественных и международных библиографических базах данных.

Для соискателей ученой степени установлены федеральные нормативные требования по числу публикаций в журналах, включенных в Перечень ВАК: 2–3 – для кандидата наук и 10–15 – для доктора наук в зависимости от научной специальности. В апреле 2019 г. Министерство науки и высшего образования РФ разработало проект постановления Правительства РФ, которым вносятся изменения в положение о присуждении ученых степеней, в частности,

предлагается дополнить его требованием к ученым о публикации работы в изданиях, входящих в международные базы данных (МБД). Отмечается, что количество публикаций, в которых излагаются основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора наук, в научных изданиях, входящих в международные базы данных и системы цитирования, должно быть не менее трех. Для соискателей ученой степени кандидата наук – не менее одной.

На рисунке 1 приведены сведения об абсолютном и относительном количестве публикаций соискателей ученой степени кандидата и доктора наук, защитившихся в «пилотных» диссертационных советах по сравнению с лицами, защитившими диссертации в классических диссертационных советах во всей сети.



Р и с. 1. Отношение среднего количества публикаций соискателей ученой степени доктора и кандидата наук, защитивших диссертацию в «пилотных» ДС к аналогичному показателю для классических ДС, 2018 г.

Fig. 1. Ratio of average publications for a doctoral degree seeker and Candidate of Science degree seeker in “pilot” Councils comparing to similar indicators for classical Dissertation Councils, 2018

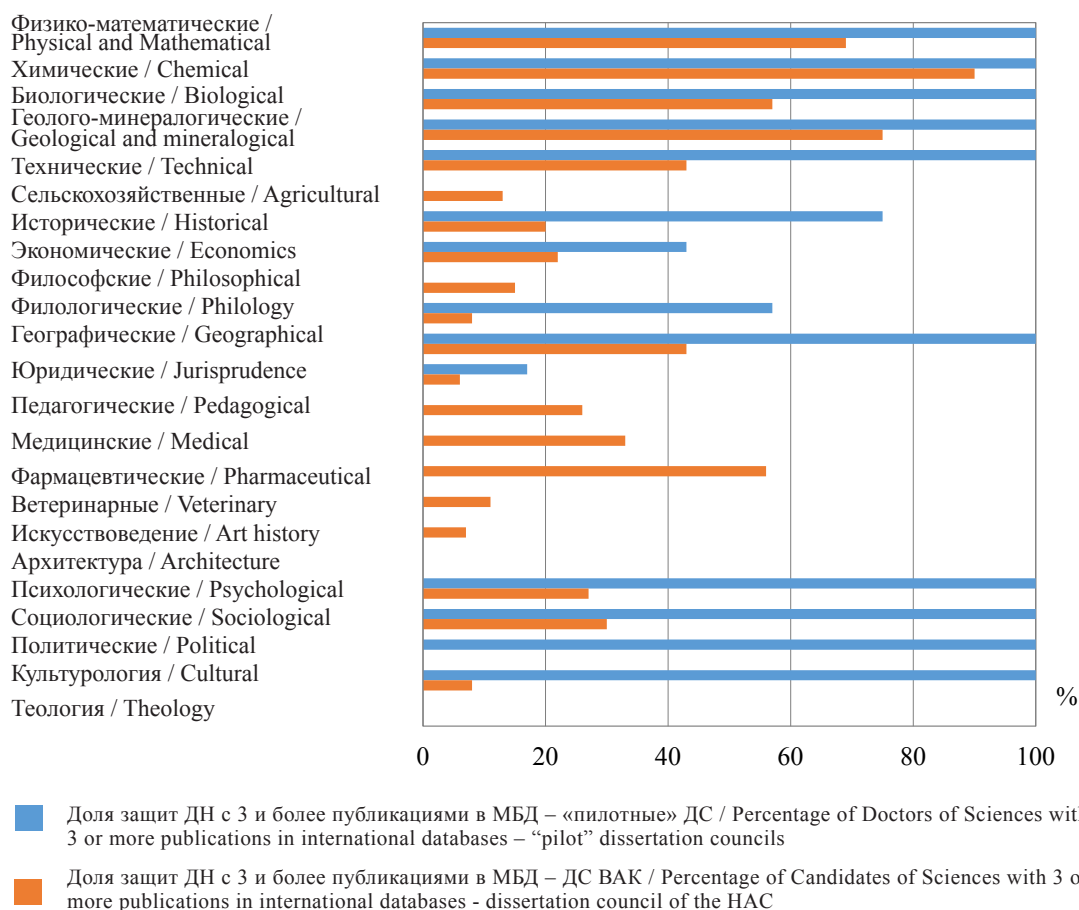
Примечание: числа, указанные в столбцах, соответствуют абсолютным значениям числа публикаций («пилотные»/классические).

Note: Numbers in columns correspond to absolute values of publications (“pilot”/classical).

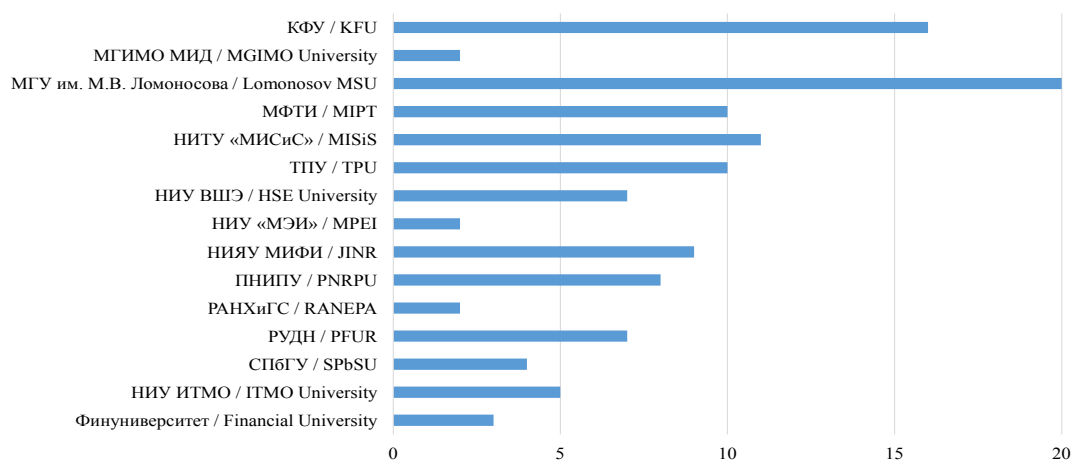
Как видно из рисунка 1, количество публикаций по теме диссертации и число публикаций в изданиях ВАК у соискателей ученой степени кандидата и доктора наук, защитивших диссертацию в «пилотных» советах, почти в 2 раза ниже, чем у защитившихся в ДС ВАК. Что касается количества публикаций в журналах, индексируемых в МБД, оно в 4 и 3 раза (доктора и кандидаты) выше для соискателей, защитившихся в «пилотных» ДС. В то же время общее количество публикаций и суммарное количество публикаций (ВАК плюс МБД) одинаково.

На рисунке 2 приведено распределение по присуждаемым отраслям науки доли соискателей ученой степени доктора наук, результаты исследований которых опубликованы в трех и более научных журналах, индексируемых в МБД, от общего числа докторов наук в «пилотных» ДС и классических ДС.

Анализ показывает, что доля соискателей ученой степени кандидата и доктора наук, имеющих соответственно одну и более/три и более публикаций в научных журналах, индексируемых в международных базах данных, в «пилотных» советах выше, чем в классических.



Р и с. 2. Доля соискателей ученой степени доктора наук, защитивших диссертации в «пилотных» ДС и классических ДС в 2018 г., имеющих 3 и более публикаций в журналах, индексируемых в МБД
 F i g. 2. Percentage of doctoral degree seekers who defended dissertations in “pilot” Councils as opposed to classical Councils in 2018 having 3 or more publications in journals indexed in IDB



Р и с. 3. Среднее количество публикаций в журналах, индексируемых в МБД, приходящее на одного члена «пилотного» ДС

F i g. 3. Average number of publications in journals indexed in IDB per person at the "pilot" Councils

Для членов диссертационных советов (ЧДС) требования к публикациям установлены Дорожной картой⁵. В зависимости от отрасли науки требуются за последние пять лет 2–3 публикации в журналах, индексируемых в международных базах данных, и 5 публикаций в журналах, включенных в перечень ВАК.

На рисунке 3 приведено среднее количество публикаций членов «пилотных» диссертационных советов в журналах, индексируемых в МБД, в расчете на одного ЧДС для тех «пилотных» организаций, которые создали «пилотные» ДС.

Количество публикаций (за 5 лет) в журналах, индексируемых в международных базах данных, приходящее на одного члена «пилотного» совета, составляет в среднем для всех «пилотных» организаций 12,6, что выше аналогичного показателя (около 8) для сети «классических» советов.

На основании анализа публикационной активности формируются показатели соответствия членов диссертационных советов критериальным требованиям, предъявляемым ВАК к членам диссертационных советов.

На рисунке 4 показано процентное соответствие ЧДС критериальным требованиям ВАК, усредненное по всем ЧДС в пределах соответствующих «пилотных» организаций.

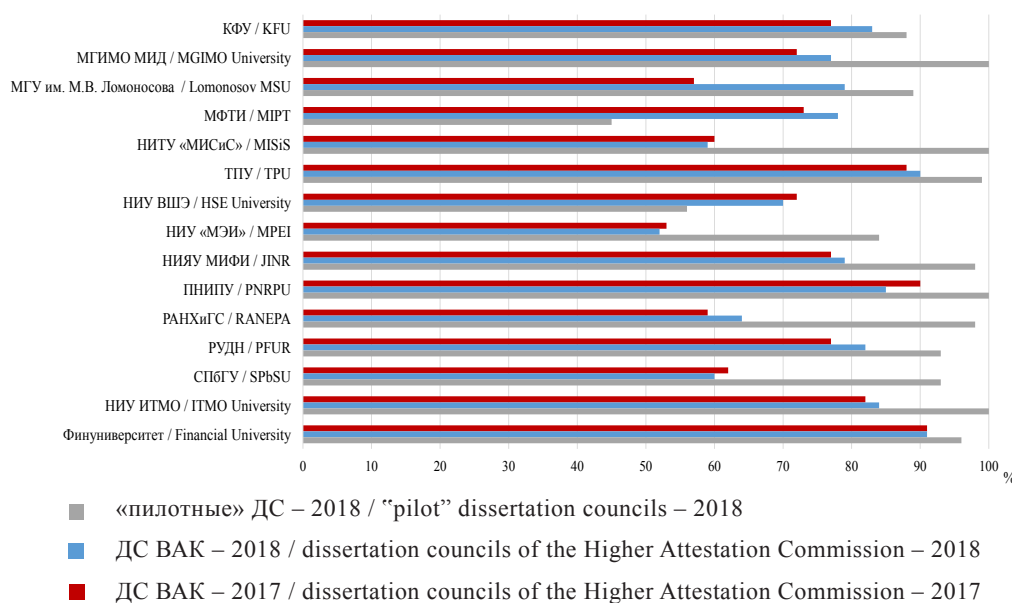
Так, в большинстве «пилотных» организаций показатели соответствия ЧДС критериальным требованиям ВАК в «пилотных» ДС выше, чем в классических. Только в двух организациях (Московском физико-техническом институте и НИУ «Высшая школа экономики») показатели соответствия ЧДС в «пилотных» ДС оказались ниже, чем в классических ДС.

В среднем уровень соответствия критериальным требованиям ВАК членов «пилотных» советов выше, чем в классических советах (87 и 82,7 % соответственно).

Динамика показателей диссертационных советов в «пилотных» организациях. За два года деятельности «пилотных» организаций по реализации права самостоятельного присуждения ученых степеней кандидата и доктора наук получены первые результаты. Сеть диссертационных советов «пилотных» организаций сформировалась в количестве 337 «пилотных» и 374 классических ДС. К 2019 г. в 12 из 27 «пилотных» организаций «пилотных» советов создано не было. В 337 «пилотных» советах за 2018 г. было проведено 70 докторских и 591 кандидатская защиты диссертаций.

В таблице 1 представлены показатели результативности деятельности классических и «пилотных» диссертационных советов 27 «пилотных» организаций за 2018 г. (в сравнении с 2016 г.).

⁵ План мероприятий по оптимизации сети советов по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук». URL: <https://clck.ru/MMwYu>.



Р и с. 4. Соответствие ЧДС критериальным требованиям ВАК (среднее по всем членам советов организации)

Fig. 4. Dissertation Councils members' compliance with the Higher Attestation Commission requirements

«Пилотные» ДС функционировали по 248 научным специальностям (НС) из 430 специальностей Номенклатуры 2009 г.⁶. В 2018 г. 69 «пилотных» ДС (42 %) не провели ни одной защиты докторской диссертации, 13 «пилотных» диссертационных советов (8 %) не проводили кандидатских защит.

Анализ распределения «пилотных» диссертационных советов по специальностям научных работников в 2018 г. показал, что наибольшее количество «пилотных» диссертационных советов (25 ДС) функционировали по специальности «08.00.05 – Экономика и управление народным хозяйством».

В то же время показатели результативности деятельности «пилотных» ДС невысокие – только 5 % докторских и 7 % кандидатских диссертаций от общего числа диссертаций по всей сети в 2018 г. были защищены в «пилотных» ДС.

На рисунке 5 показано, как распределилось общее количество защит дис-

сертаций в «пилотных» ДС в процентном отношении от общего числа защит в ДС ВАК по отраслям науки (ОН). Как видно из рисунка 5, наибольшую долю в «пилотных» ДС составляют защиты по отрасли «политические науки» – более половины от общего числа защит по данной отрасли науки.

Анализ структуры защит в «пилотных» ДС по научным специальностям показывает, что максимальное число докторских защит (5,7 %) в «пилотных» ДС приходится на специальности «08.00.05 – Экономика и управление народным хозяйством» и «12.00.01 – Теория и история права и государства; история учений о праве и государстве». По числу кандидатских защит также лидирует специальность «08.00.05 – Экономика и управление народным хозяйством» (5,1 %), а на втором месте – «23.00.04 – Политические проблемы международных отношений, глобального и регионального развития» (3,4 %).

⁶ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 октября 2017 г. № 1027 «Об утверждении номенклатуры научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 20 ноября 2017 г., регистрационный № 48962) с изменениями по приказу от 23 марта 2018 г. № 209)». URL: <https://clck.ru/MMwaY>; Приказ Минобрнауки России от 23 марта 2018 г. № 209 «О внесении изменений в номенклатуру научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени, утвержденную приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 октября 2017 г. № 1027». URL: <https://clck.ru/MMwbD>.



Таблица 1. Показатели результативности деятельности классических и «пилотных» диссертационных советов «пилотных» организаций за 2016 и 2018 гг.

Наименование научной организации/образовательной организации высшего образования	Классические ДС, 2016 г.						Классические ДС, 2018 г.						«Пилотные» ДС, 2018 г.			
	Число уникальных пар «НС – ОН»	Число уникальных пар «НС – ОН»	Кол-во ДС	Кол-во ДЗ	Кол-во КЗ	Число уникальных пар «НС – ОН»	Число уникальных пар «НС – ОН»	Кол-во ДС	Кол-во ДЗ	Кол-во КЗ	Число уникальных пар «НС – ОН»	Число уникальных пар «НС – ОН»	Кол-во ДС	Кол-во ДЗ	Кол-во КЗ	Число уникальных пар «НС – ОН»
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	16
<i>С 1 сентября 2016 г.</i>																
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова	182	16	102	77	552	1	1	1	0	1	183	17	92	48	422	422
Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ)	129	17	53	49	316	84	13	47	25	169	45	14	86	8	41	41
<i>С 1 сентября 2017 г.</i>																
Белгородский государственный национальный исследовательский университет (НИУ БелГУ)	37	12	19	5	78	41	11	19	12	101	–	–	–	–	–	–
Институт общей и неорганической химии им. Н. С. Курнакова Российской академии наук (ИОНХ РАН)	4	1	2	1	3	4	1	2	2	11	–	–	–	–	–	–
Институт химической биологии и фундаментальной медицины Сибирского отделения Российской академии наук (ИХБМФ СО РАН)	4	2	1	0	8	4	2	1	4	7	–	–	–	–	–	–
Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ)	62	14	28	17	161	57	13	27	16	158	9	3	5	0	0	0



Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (МГИМО МИД)	15	7	7	3	35	13	5	8	3	38	11	7	40	4	25
Московский физико-технический институт (государственный университет) (МФТИ)	8	1	3	2	12	8	1	3	0	20	11	2	18	1	17
Национальный исследовательский технологический университет МИСиС (НИТУ «МИСИС»)	28	3	12	9	58	30	4	13	6	49	29	2	1	1	12
Национальный исследовательский Томский политехнический университет (ТПУ)	30	4	12	12	64	30	4	12	8	92	34	4	29	0	0
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)	31	9	16	2	68	16	6	16	2	15	123	12	16	1	55
Национальный исследовательский университет «МЭИ» (НИУ «МЭИ»)	40	2	17	2	54	30	2	16	6	38	32	3	18	1	7
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (НИЯУ МИФИ)	24	3	9	3	32	20	2	10	3	29	20	2	8	0	0
Новосибирский национальный исследовательский государственный университет (НГУ)	5	2	3	0	10	6	3	4	1	18	—	—	—	—	—



Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Объединенный институт ядерных исследований (ОИЯИ)	10	2	5	3	8	15	2	5	4	14	—	—	—	—	—
Пермский национальный исследовательский политехнический университет (ПНИПУ)	14	4	7	2	17	15	4	7	3	19	5	1	2	0	2
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС)	26	6	26	12	92	32	7	20	14	44	5	4	9	6	3
Российский университет дружбы народов (РУДН)	73	18	32	23	277	64	15	30	28	218	10	4	5	0	0
Российский химико-технологический университет имени Д. И. Менделеева (РХТУ им. Д. И. Менделеева)	33	3	13	4	48	30	2	13	5	39	—	—	—	—	—
Санкт-Петербургский горный университет	27	3	11	4	89	25	3	12	1	52	—	—	—	—	—
Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (НИУ ИТМО)	22	3	10	6	91	21	3	10	7	88	4	1	2	0	7
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (УрФУ)	48	11	23	8	106	41	10	22	10	92	—	—	—	—	—



Окончание табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Физико-технический институт им. А. Ф. Иоффе Российской академии наук (ФТИ им. А. Ф. Иоффе)	9	2	4	6	15	7	2	4	2	12	–	–	–	–	–
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Финуниверситет)	6	1	7	5	32	6	1	7	8	20	5	1	6	0	0
Южный федеральный университет (ЮФУ)	59	14	30	17	160	56	13	27	8	115	–	–	–	0	0
<i>С 1 сентября 2018 г.</i>															
Национальный исследовательский Томский государственный университет (ТГУ)	58	13	24	23	92	50	12	22	15	109	–	–	–	–	–
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ)	53	4	22	2	46	49	4	22	13	63	–	–	–	–	–
Итого по всем «пилотным» организациям	355	21	494	297	2 524	325	21	374	206	1 631	292	19	337	70	591
Всего по системе классических ДС	601	22	2 388	1 449	10 497	590	23	2 106	1 293	8 703	590	23	2 106	1 293	8 703
Вклад «пилотных» организаций, %	59	95	21	20	24	55	91	18	16	19	49	83	16	5	7



Table 1. Efficiency indicators of classical and “pilot” dissertation Councils between 2016 and 2018

Title of scientific organization/educational organization of higher education	Classical Dissertation Councils, 2016					Classical Dissertation Councils, 2018					“Pilot” Dissertation Councils, 2018				
	Num-ber of unique pairs “SS – BS”	Num-ber of unique pairs BS	Num-ber of Diss. Coun- c.	Num-ber of doc- total de- fenses	Num-ber of can- didate de- fenses	Num-ber of unique pairs “SS – BS”	Num-ber of unique pairs BS	Num-ber of Diss. Coun- c.	Num-ber of doc- total de- fenses	Num-ber of can- didate de- fenses	Num-ber of unique pairs “SS – BS”	Num-ber of unique pairs BS	Num-ber of Diss. Coun- c.	Num-ber of doc- total de- fenses	Num-ber of can- didate de- fenses
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
<i>Starting with the 1st of September 2016</i>															
Lomonosov Mos- cow State Univer- sity (Lomonosov MSU)	182	16	102	77	552	1	1	1	0	1	183	17	92	48	422
Saint-Petersburg State University (SPbSU)	129	17	53	49	316	84	13	47	25	169	45	14	86	8	41
<i>Starting with the 1st of September 2017</i>															
Belgorod State National Research University (BSU)	37	12	19	5	78	41	11	19	12	101	–	–	–	–	–
Kurnakov Insti- tute of General and Inorganic Chemistry of the Russian Academy of Sciences (IGIC RAS)	4	1	2	1	3	4	1	2	2	11	–	–	–	–	–
Institute of Chem- ical Biology and Fundamental Medicine, Siberi- an Branch of the Russian Academy of Sciences (ICB- FM SB RAS)	4	2	1	0	8	4	2	1	4	7	–	–	–	–	–



Table continuation 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Kazan (Volga region) Federal University (KFU)	62	14	28	17	161	57	13	27	16	158	9	3	5	0	0
Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs Russian Federation (MGIMO University)	15	7	7	3	35	13	5	8	3	38	11	7	40	4	25
Moscow Institute of Physics and Technology (MIPT)	8	1	3	2	12	8	1	3	0	20	11	2	18	1	17
National University of Science and Technology «MISIS» (MISIS)	28	3	12	9	58	30	4	13	6	49	29	2	1	1	12
National Research Tomsk Polytechnic University (TPU)	30	4	12	12	64	30	4	12	8	92	34	4	29	0	0
National Research University Higher School of Economics (HSE University)	31	9	16	2	68	16	6	16	2	15	123	12	16	1	55
Moscow Power Engineering Institute (MPEI)	40	2	17	2	54	30	2	16	6	38	32	3	18	1	7
Moscow Engineering Physics Institute (MEPhI)	24	3	9	3	32	20	2	10	3	29	20	2	8	0	0



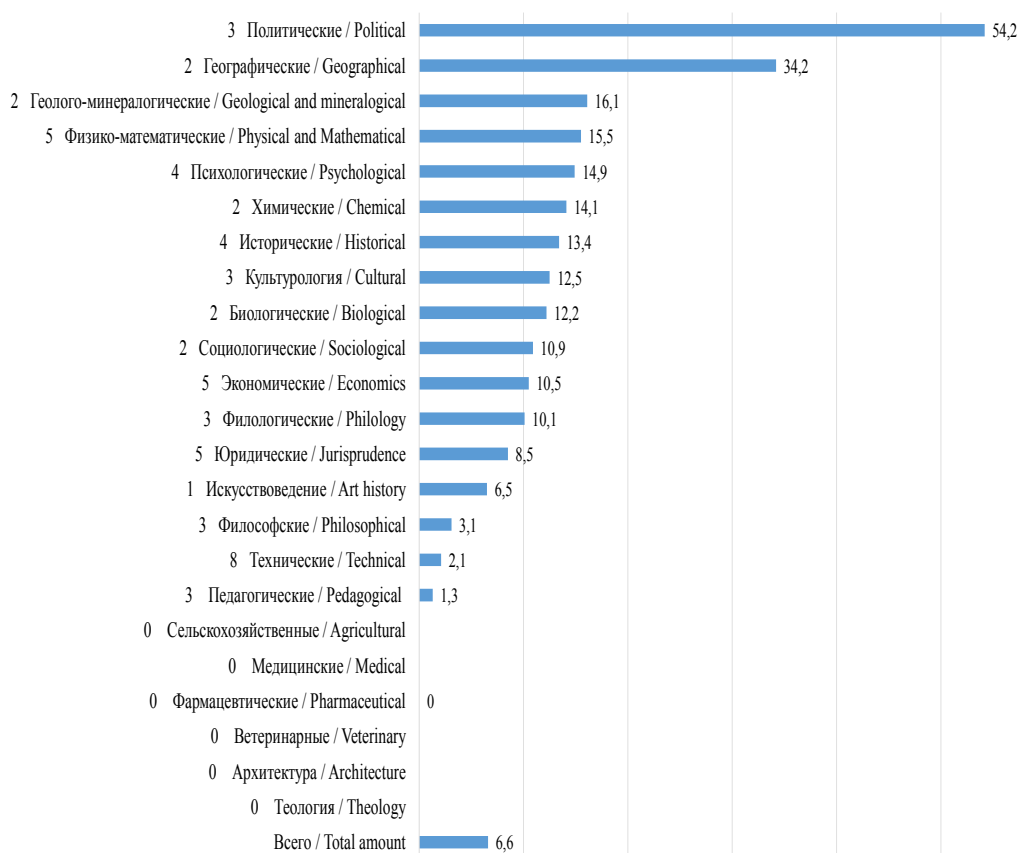
Table continuation 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Novosibirsk State University (NSU)	5	2	3	0	10	6	3	4	1	18	–	–	–	–	–
Joint Institute for Nuclear Research (JINR)	10	2	5	3	8	15	2	5	4	14	–	–	–	–	–
Perm National Research Polytechnic University (PNRPU)	14	4	7	2	17	15	4	7	3	19	5	1	2	0	2
The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA)	26	6	26	12	92	32	7	20	14	44	5	4	9	6	3
Peoples' Friendship University of Russia (PFUR)	73	18	32	23	277	64	15	30	28	218	10	4	5	0	0
Dmitry Mendeleev University of Chemical Technology of Russia	33	3	13	4	48	30	2	13	5	39	–	–	–	–	–
Saint-Petersburg Mining University (SPMU)	27	3	11	4	89	25	3	12	1	52	–	–	–	–	–
Saint Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics (ITMO University)	22	3	10	6	91	21	3	10	7	88	4	1	2	0	7



End of table 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin (UrFU)	48	11	23	8	106	41	10	22	10	92	—	—	—	—	—
Ioffe Institute	9	2	4	6	15	7	2	4	2	12	—	—	—	—	—
Financial University under the Government of the Russian Federation (Financial University)	6	1	7	5	32	6	1	7	8	20	5	1	6	0	0
Southern Federal University (SFEDU)	59	14	30	17	160	56	13	27	8	115	—	—	—	0	0
<i>Starting with the 1st of September 2018</i>															
Tomsk State University (TSU)	58	13	24	23	92	50	12	22	15	109	—	—	—	—	—
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (SPbPU)	53	4	22	2	46	49	4	22	13	63	—	—	—	—	—
Total amount for all "pilot" organizations	355	21	494	297	2 524	325	21	374	206	1 631	292	19	337	70	591
Total amount for all classical Disertation Councils	601	22	2 388	1 449	10 497	590	23	2 106	1 293	8 703	590	23	2 106	1 293	8 703
Contribution of "pilot" organizations, %	59	95	21	20	24	55	91	18	16	19	49	83	16	5	7



Р и с. 5. Распределение доли защит диссертаций в «пилотных» ДС от общего по РФ числа защит в 2018 г. по каждой отрасли науки, %

F i g. 5. Percentage distribution of theses defended in “pilot” Councils as opposed to the total number of defended theses in the Russian Federation in 2018 for each branch of science, %

Примечание: слева показано количество «пилотных» организаций, на базе которых состоялись защиты.

Note: The column on the left shows the “pilot” organizations number where the defenses took place.

По научным специальностям 6-ти отраслей науки (сельскохозяйственные, медицинские, фармацевтические, ветеринарные, архитектура и теология) в 2018 г. защиты диссертаций в «пилотных» диссертационных советах отсутствовали.

Наибольшее число соискателей ученой степени защищаются в «пилотных» диссертационных советах по гуманитарным и общественным наукам.

При формировании состава «пилотных» диссертационных советов организации, получившие право самостоятельного присуждения ученых степеней,

использовали кадровый научный потенциал сети классических советов.

В таблице 2 приведены сведения о количестве членов классических советов «пилотных» организаций за 2018 г., принявших участие в деятельности «пилотных» советов в 2018 г. В среднем по всем организациям более половины членов «пилотных» ДС одновременно являются членами ДС ВАК.

С учетом «преемственности» ЧДС из сети классических ДС можно было ожидать, что возрастная структура членов «пилотных» советов существенно

Т а б л и ц а 2. Участие членов классических диссертационных советов ВАК в составе «пилотных» советов в 2018 г. для «пилотных» организаций

T a b l e 2. Classical Dissertation Defense Councils' members participation in Pilot Dissertation Councils, defenses in 2018

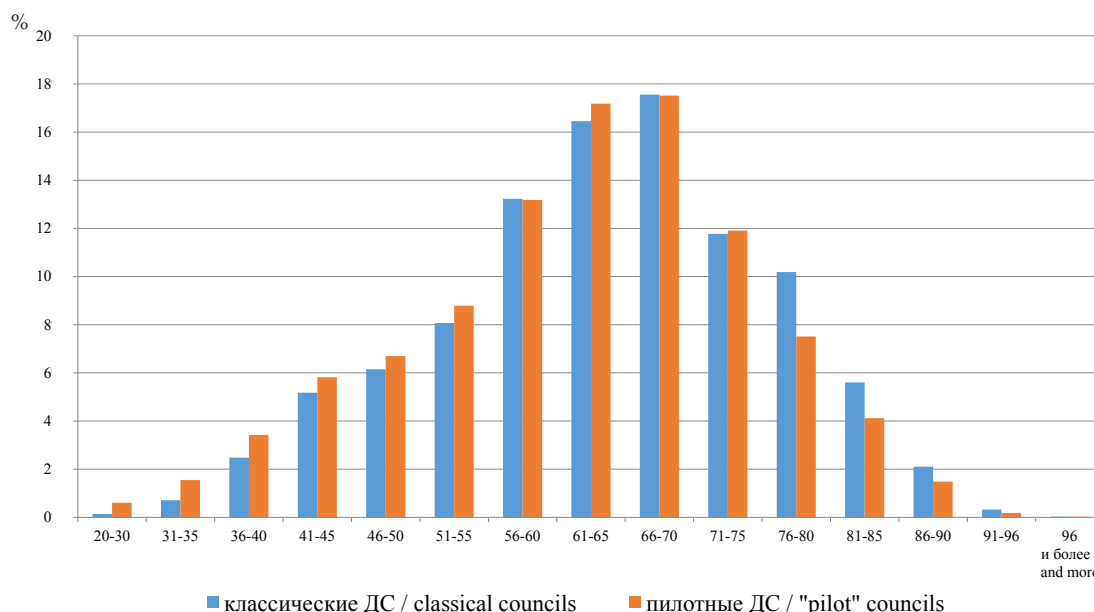
Наименование «пилотной» организации / Title of the “pilot” organization	Количество членов «пилотных» ДС, чел. / Number of members at “pilot” Dissertation Councils, pers.	Из них имеют степень / Of which have a degree		Входили в состав советов из сети классических ДС ВАК, чел. / Was a member of classical Dissertation Councils under HAC, pers.	Доля участия членов «пилотных» ДС в ДС ВАК, % / Percentage of participation of members of the “pilot” Dissertation Councils in the HAC Dissertation Councils
		КН / Cand. of Sci.	PhD		
КФУ / KFU	63	4	0	30	48
МГИМО МИД / MGIMO University	136	2	0	44	32
МФТИ / MIPT	66	0	1	8	12
НИТУ «МИ-СиС» / MISiS	30	1	0	29	97
ТПУ / TPU	78	22	0	50	64
НИУ ВШЭ / HSE University	379	56	54	137	36
НИУ «МЭИ» / MPEI	195	20	1	138	71
НИЯУ МИФИ / JINR	151	4	0	119	79
ПНИПУ / PNRPU	36	2	0	11	31
РАНХиГС / RANEPa	50	0	0	27	54
РУДН / PFUR	58	3	0	37	64
НИУ ИТМО / ITMO University	44	2	1	17	39
Финансовый университет / Financial University	76	0	1	36	47
Общий итог ⁷ / Total amount	3 380	187	58	2 072	61

не изменится. На рисунке 6 приведена диаграмма распределения членов классических диссертационных советов (всей сети) и «пилотных» советов по возрасту.

Возраст наибольшего (17,5 %) количества членов как классических, так и «пилотных» диссертационных советов составляет 66–70 лет, а также 61–65 лет (16,5–17,2 % для классических и «пилотных» ДС соответственно).

Представительство иностранных ученых в составе «пилотных» диссертационных советов незначительно: они были включены в состав советов только в 6 из 15 организаций, при которых были созданы «пилотные» ДС. Максимальная их доля (7 % от численного состава ЧДС) – в диссертационных советах НИУ ВШЭ. 58 ученых со степенью PhD включены в состав «пилотных» ДС пяти организаций. Кроме НИУ ВШЭ, по одному ученому со

⁷ В таблице суммарные значения приведены с учетом МГУ и СПбГУ.



Р и с. 6. Возрастная структура членов классических и «пилотных» советов
F i g. 6. Age structure of classical and “pilot” Dissertation Councils members

степенью PhD работают в составе «пилотных» ДС МФТИ, НИУ «МЭИ», НИУ ИТМО и Финансового университета.

Анализ роли аспирантской подготовки для соискателей показал, что доля лиц, проходивших обучение в институте аспирантуры и защитившихся в «пилотных» и классических советах, одинакова и составляет соответственно 82 и 79 %, а для защитившихся в срок аспирантской подготовки – 38 и 33 %.

В то же время количество лиц, защитивших докторские и кандидатские диссертации по приоритетным направлениям развития науки, технологий и техники в Российской Федерации (ПН) и критическим технологиям (КТ)⁸ в «пилотных» ДС, существенно уменьшилось по сравнению с таким же показателем для сети классических ДС. Этот показатель для «пилотных» ДС по ПН составляет 39 % докторских и 25 % кандидатских диссертаций, для классических ДС всей сети – 55 и 50 %. По 17 % докторских и кандидатских

диссертаций в «пилотных» ДС выполнены по КТ. Для всей сети классических ДС этот показатель достигает 47 и 43 % соответственно.

«Пилотные» диссертационные советы сориентированы в основном на соискателей, подготовивших диссертации в этих же организациях. Доля соискателей, подготовивших диссертации в сторонних организациях и защитившихся в «пилотных» ДС, составляет только 19 и 10 % от общего числа докторских и кандидатских защит. В классических ДС всей сети доля соискателей, подготовивших работы в одних организациях и защитившихся в других, составляет 30 % для обоих типов защит.

В «пилотных» диссертационных советах в 2018 г. из общего числа соискателей ученой степени кандидата наук 9 % имели иностранное гражданство, среди защитившихся докторов наук иностранных граждан не было. Для сравнения: в сети классических советов этот показатель составил 7,1 и 2,2 % для

⁸ Об утверждении Приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации и Перечня критических технологий Российской Федерации : Указ Президента Российской Федерации № 899 от 07.07.2011 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/33514> (дата обращения: 30.06.2019).

соискателей ученой степени кандидата и доктора наук соответственно.

Минобрнауки России для реализации приоритетного проекта «Экспорт образования» сформировало перечень из 39 вузов, которые должны существенно увеличить за период до 2025 г. подготовку иностранных граждан по магистерским и аспирантским программам. В этот перечень входят 16 организаций из числа «пилотных». Будет ли предоставление права самостоятельного присуждения ученых степеней способствовать этой цели – покажет время.

Обсуждение и заключение

Проведенный анализ деятельности диссертационных советов «пилотных» организаций, а также сопоставление показателей результативности их деятельности с показателями всей сети диссертационных советов позволяет выделить некоторые характерные особенности реализации права самостоятельного присуждения ученых степеней.

Из 27 «пилотных» организаций к началу 2019 г. лишь в 15 были созданы «пилотные» диссертационные советы и только в 10 организациях диссертационные советы проводили защиты. 121 совет (36 % от общего числа «пилотных» ДС) не провел ни одной защиты диссертации.

Уровень соответствия критериальным требованиям ВАК членов «пилотных» советов в среднем выше, чем в классических ДС (87 и 82,7 % соответственно), только в двух организациях показатели соответствия ЧДС в «пилотных» ДС оказались ниже, чем в классических.

Составы «пилотных» диссертационных советов характеризуются достаточной вариативностью. В них присутствует значительная доля кандидатов наук (и не только в качестве ученых секретарей). Уровень соответствия ЧДС из числа кандидатов наук критериальным требованиям ВАК ниже, чем среднее значение показателя по всем членам «пилотных» диссертационных советов и составляет 67 %. Доля иностранных ученых среди ЧДС незначительна:

в составе ДС в 9 из 15 организаций, открывших «пилотные» советы, они отсутствуют. Вместе с тем анализ показал, что 61 % членов «пилотных» ДС одновременно являются членами классических советов ВАК «пилотных» организаций.

Уровень публикационной активности в журналах, индексируемых в международных базах данных, как ЧДС, так и защитившихся соискателей ученой степени в «пилотных» советах выше, чем в классических. Однако по количеству остальных публикаций соискатели ученых степеней, защитившиеся в «пилотных» диссертационных советах, уступают соискателям, защитившимся в классических советах всей сети ДС.

В «пилотных» диссертационных советах в основном защищаются соискатели, подготовившие диссертации в этих же организациях. Доля соискателей, подготовивших диссертации в сторонних организациях и защитившихся в «пилотных» ДС, составляет только 19 и 10 % от общего числа докторских и кандидатских защит. В классических ДС всей сети доля соискателей, подготовивших работы в одних организациях и защитившихся в других, составляет 30 % для обоих типов защит.

Наибольшее количество защит в «пилотных» диссертационных советах проходит по гуманитарным и общественным наукам. Доля диссертаций, тематика которых соответствует приоритетным направлениям развития науки, технологий и техники в Российской Федерации, защищенных в «пилотных» советах, заметно уменьшилась по сравнению с аналогичным показателем для всей сети классических советов и составила 39 % докторских и 25 % кандидатских защит. Для классических ДС всей сети эти значения достигают 55 и 50 % соответственно.

Аспектами деятельности, в которых «пилотные» диссертационные советы практически не отличаются от классических советов всей сети, являются гендерный и возрастной состав членов диссертационных советов, а также роль института аспирантуры в подготовке соискателей ученой степени.



Таким образом, анализ результативности деятельности «пилотных» диссертационных советов показал, что данная сеть к 2019 г. сформировалась не полностью. Потенциал организаций, получивших право самостоятельного присуждения ученых степеней как площадок для аттестации научных и научно-педагогических работников, используется лишь частично. Если в 2016 г. долевое отношение количества защит, прошедших в классических советах, созданных на базе «пилотных» организаций, к общему количеству защит в советах всей сети составляло 24 %, то в 2018 г. доля защит, проведенных только в «пилотных» ДС, – всего 7 %. Кроме того, низкий процент защит в «пилотных» советах соискателей из организаций, не наделенных правом самостоятельного присуждения ученых степеней, а также иностранных граждан свидетельствует о том, что пока «пилотными» организациями не реализована одна из ключевых задач своего создания – экспорт образования. Вместе с тем нововведение по самостоятельному присуждению ученых степеней организациями порождает следующие проблемные вопросы:

1) проблемы качества нормативной правовой базы, обеспечивающей реализацию права самостоятельного присуждения ученых степеней: несмотря на продление переходного периода до двух лет, не все организации приняли необходимые нормативные правовые акты, сформировали организационные структуры и обеспечили готовность процедур аттестации;

2) отсутствие механизмов применения мер государственного воздействия в случае выявления неполноты и низкого качества реализации полученных орга-

низациями прав, а также возможности их возвращения к традиционной модели аттестации;

3) при сохранении общей тенденции неполного воссоздания сети диссертационных советов по отраслям науки и научным специальностям возникает риск замедления темпов воспроизводства кадров высшей квалификации, что, в свою очередь, окажет негативное влияние на выполнение стратегических задач по реализации национальных проектов;

4) вариативность подходов к формированию локальных моделей научной аттестации в составе единой системы государственной научной аттестации не компенсирована в должной степени механизмом стандартизации аттестационных процедур и форм экспертной оценки, гарантирующим сопоставимость дипломов о присуждении ученых степеней в «пилотных» и классических ДС.

В заключение необходимо отметить, что нововведение по наделению организаций правом самостоятельного присуждения ученых степеней требует большего времени для тщательной взвешенной оценки возможных рисков и пользы.

Изложенные в настоящей статье результаты могут быть использованы в качестве информационной базы для принятия решений и выработки нормативно-правовых актов в сфере аттестации кадров высшей научной квалификации, позволят руководителям научных и образовательных организаций, а также председателям и ученым секретарям диссертационных советов проводить сравнительную оценку деятельности последних. В то же время полученные выводы будут интересны исследователям и всем тем, кто обеспечивает развитие научного кадрового потенциала страны.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Динамика целевых индикаторов результативности научной деятельности членов диссертационных советов / С. И. Пахомов, О. В. Кулямин, В. А. Гуртов, И. В. Пенние. – DOI 10.15507/0236-2910.027.201704.555-576 // Вестник Мордовского университета. – 2017. – Т. 27, № 4. – С. 555–576. – URL: <http://vestnik.mrsu.ru/index.php/en/articles2-en/56-17-4/364-10-15507-0236-2910-027-201704-07> (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.

2. Гельман, В. Я. О некоторых проблемах подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации / В. Я. Гельман, Н. М. Хмельницкая // Наука. Инновации. Образование. – 2017. – № 1 (23). – С. 102–119. – URL: [http://sie-journal.ru/assets/uploads/issues/2017/1\(23\)_06.pdf](http://sie-journal.ru/assets/uploads/issues/2017/1(23)_06.pdf) (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.
3. Плотников, В. А. Совершенствование процедур научной аттестации: правовые аспекты / В. А. Плотников // Управленческое консультирование. – 2016. – № 11 (95). – С. 89–99. – URL: <https://www.acjournal.ru/jour/article/view/457/458> (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.
4. Грудцына, Л. Ю. Реформирование системы аттестации научных и научно-педагогических кадров: некоторые предложения / Л. Ю. Грудцына // Государство и право. – 2013. – № 3. – С. 5–19. – URL: <http://naukarus.com/reformirovanie-sistemy-attestatsii-nauchnyh-i-nauchno-pedagogicheskikh-kadrov-nekotorye-predlozheniya> (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.
5. Бедный, Б. И. Современная российская аспирантура: актуальные направления развития / Б. И. Бедный, Е. В. Чупрунов. – DOI 10.31992/0869-3617-2019-28-3-9-20 // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28, № 3. – С. 9–20. – URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1623/1274> (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.
6. Пригожина, К. Б. Развитие профессионального образования в условиях мировых интеграционных процессов / К. Б. Пригожина. – DOI 10.17853/1994-5639-2016-10-39-50 // Образование и наука. – 2016. – № 10. – С. 39–50. – URL: <https://www.edscience.ru/jour/article/view/730/600> (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.
7. Pásztor, A. All PhDs are Equal but ... Institutional and Social Stratification in Access to the Doctorate / A. Pásztor, P. Wakeling. – DOI 10.1080/01425692.2018.1434407 // British Journal of Sociology of Education. – 2018. – Vol. 39, issue 7. – Pp. 982–997. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01425692.2018.1434407> (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.
8. Gokhberg, L. Rethinking the Doctoral Degrees in the Changing Labor Market Context / L. Gokhberg, N. A. Shmatko, L. Auriol. – DOI 10.1007/978-3-319-27210-8_1 // The Science and Technology Labor Force: The Value of Doctorate Holders and Development of Professional Careers. Springer International Publishing Switzerland, 2016. – Pp. 1–7. – URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-319-27210-8_1#-copyrightInformation (дата обращения: 30.06.2019).
9. Bao, Y. From Product to Process. The Reform of Doctoral Education in Europe and China / Y. Bao, B. M. Kehm, Y. Ma. – DOI 10.1080/03075079.2016.1182481 // Studies in Higher Education. – 2018. – Vol. 43, issue 3. – Pp. 524–541. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2016.1182481> (дата обращения: 30.06.2019).
10. Maloshonok, N. National Barriers to the Completion of Doctoral Programs at Russian Universities / N. Maloshonok, E. Terentev. – DOI 10.1007/s10734-018-0267-9 // Higher Education. – 2019. – Vol. 77 – Pp. 195–211. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-018-0267-9> (дата обращения: 30.06.2019).
11. Бедерханова, В. П. Глобальные тенденции развития высшего образования и проблемы вхождения российских университетов в Болонский процесс / В. П. Бедерханова, Д. С. Ерофеев // Вестник Мордовского университета. – 2009. – № 2. – С. 287–302. – URL: <http://vestnik.mrsu.ru/content/pdf/09-2.pdf> (дата обращения: 30.06.2019).
12. Сулейманова, А. Р. Риски и преимущества использования европейской модели подготовки доктора философии (PhD) в российской высшей школе / А. Р. Сулейманова, Г. У. Матушанский // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2012. – № 3 (14). – С. 123–129. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/riski-i-preimushchestva-ispolzovaniya-evropeyskoy-modeli-podgotovki-doktora-filosofii-phd-v-rossiyskoy-vysshey-shkole/viewer> (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.
13. Нечаев, В. Д. Модернизация российской педагогической аспирантуры: поиск модели в международном контексте / В. Д. Нечаев // Высшее образование в России. – 2016. – № 6. – С. 16–33. – URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/448/398> (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.
14. Тезйел, А. Х. Российская аспирантура после ее реформирования: сравнительный анализ и оценка результатов / А. Х. Тезйел // Государственное управление. Электронный вестник. – 2018. – Вып. 68. – С. 493–512. – URL: http://e-journal.spa.msu.ru/uploads/vestnik/2018/vipusk_68_iiun_2018_g/upravlenie_obrazovaniem/tezyelah.pdf (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.
15. Гуртов, В. А. Прогнозирование потребности экономики в кадрах высшей научной квалификации / В. А. Гуртов, Л. В. Щёголева // Проблемы прогнозирования. – 2018. – № 4 (169). – С. 106–115. – URL: <https://ecfor.ru/publication/chislennost-kadrov-vnk> (дата обращения: 30.06.2019).
16. Geven, K. How to Increase PhD Completion Rates? An Impact Evaluation of Two Reforms in a Selective Graduate School, 1976–2012 / K. Geven, J. Skopek, M. Triventi. – DOI 10.1007/s11162-017-9481-z //



Research in Higher Education. – 2018. – Vol. 59. – Pp. 529–552. – URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11162-017-9481-z.pdf> (дата обращения: 30.06.2019).

17. Hasgall, A. Doctoral Education in Europe Today: Approaches and Institutional Structures / A. Hasgall, B. Saenen, L. Borrell-Damian. – European University Association, 2019. – URL: <https://eua.eu/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey%2016.01.2019.pdf> (дата обращения: 30.06.2019).

18. Council of Graduate Schools and Educational Testing Service / C. Wendler, B. Bridgeman, F. Cline [et al.] // The Path Forward: The Future of Graduate Education in the United States. Report from the Commission on the Future of Graduate Education in the United States. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2010. – URL: http://www.fgereport.org/rsc/pdf/CFGE_report.pdf (дата обращения: 30.06.2019).

19. The World is Producing more PhDs than Ever before. Is it Time to Stop? / D. Cyranoski, N. Gilbert, H. Ledford [et al.]. – DOI 10.1038/472276a // Nature. – 2011. – Vol. 472. – Pp. 276–279. – URL: <https://www.nature.com/articles/472276a.pdf> (дата обращения: 30.06.2019).

20. Park, C. New Variant PhD: The Changing Nature of the Doctorate in the UK / C. Park. – DOI 10.1080/13600800500120068 // Journal of Higher Education Policy and Management. – 2005. – Vol. 27, issue 2. – Pp. 189–207. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13600800500120068> (дата обращения: 30.06.2019).

21. Abramo, G. A Nation's Foreign and Domestic Professors: Which Have Better Research Performance? (the Italian case) / G. Abramo, C. A. D'Angelo, F. Di Costa. – DOI 10.1007/s10734-018-0310-x // Higher Education. – 2019. – Vol. 77. – Pp. 917–930. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-018-0310-x> (дата обращения: 30.06.2019).

22. Matas, C. P. Doctoral Education and Skills Development: An International Perspective / C. P. Matas // Revista de Docencia Universitaria. – 2012. – Vol. 10, issue 2. – Pp. 163–191. – URL: https://www.adelaide.edu.au/rsd/evidence/related-articles/Matas_2012_-_Doctoral_education.pdf (дата обращения: 30.06.2019).

23. Drivers and Interpretations of Doctoral Education Today: National Comparisons / L. Andres, S. S. E. Bengtson, L. Castaño. – DOI 10.14786/flr.v3i3.177 // Frontline Learning Research – Special Issue “Researcher Education and Careers”. – 2015. – Vol. 3, no. 3. – Pp. 5–22. – URL: <https://journals.sfu.ca/flr/index.php/journal/article/view/177/249> (дата обращения: 30.06.2019).

24. Nerad, M. Toward a Global PhD?: Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide / M. Nerad, M. Heggelund. University of Washington Press, 2008. – 320 p.

25. Wastl-Walter, D. Rethinking Postgraduate Education in Europe: Bologna and its Implications for Geography / D. Wastl-Walter, J. Wintzer. – DOI 10.1080/03098265.2011.641115 // Journal of Geography in Higher Education. – 2012. – Vol. 36, issue 1. – Pp. 35–41. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03098265.2011.641115?scroll=top&needAccess=true> (дата обращения: 30.06.2019).

26. Sadlak, J. Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects / J. Sadlak. Bucharest : UNESCO, 2004. – 302 p.

27. Мацкевич, И. М. Проблемы подготовки научно-педагогических кадров в свете деятельности высшей аттестационной комиссии / И. М. Мацкевич // Юридическое образование и наука. – 2008. – № 3. – С. 9–13. – URL: <http://center-bereg.ru/12571.html> (дата обращения: 30.06.2019).

28. Скоробогатова, М. Р. Тенденции и особенности защиты диссертации в странах западной Европы / М. Р. Скоробогатова. – DOI 10.17513/spno.26276 // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – URL: <https://www.science-education.ru/pdf/2017/2/26276.pdf> (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ. – Текст : электронный

29. Шишканова, И. А. Нормативное правовое регулирование подготовки кадров высшей квалификации для правоохранительной системы / И. А. Шишканова, И. М. Мацкевич // Труды академии управления МВД России. – 2017. – № 2 (42). – С. 102–106. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/normativnoe-pravovoe-regulirovanie-podgotovki-kadrov-vysshey-kvalifikatsii-dlya-pravoohranitelnoy-sistemy/viewer> (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.

30. Шумакова И. А. Система научной аттестации в России и Германии: сравнительная характеристика / И. А. Шумакова, Л. Н. Мирошниченко // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2018. – № 1. – С. 148–151. – URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2018/01/2018-01-32.pdf> (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.

31. Васильев, С. А. Анализ конституционно-правового регулирования проведения аттестации научных кадров в свете передачи государственных полномочий по присуждению ученых степеней отдельным образовательным организациям / С. А. Васильев. – DOI 10.17803/1994-1471.2015.61.12.096-102 //



Актуальные проблемы российского права. – 2015. – № 12 (61). – С. 96–102. – URL: http://aprp-msal.ru/articles/article_102105.html (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.

32. Донецкая, С. С. Реформа ничего не изменила: современные итоги реформирования российской системы присуждения ученых степеней / С. С. Донецкая. – DOI 10.30680/ECO0131-7652-2017-10-140-154 // ЭКО. – 2017. – Т. 47, № 10. – С. 140–154. – URL: <https://ecotrends.ru/index.php/eco/article/view/1383/598> (дата обращения: 30.06.2019).

33. Нижегородцев, Р. М. Аттестация научных кадров: нерешенные проблемы / Р. М. Нижегородцев. – DOI 10.18572/1813-1190-2018-3-29-36 // Юридическое образование и наука. – 2018. – № 3. – С. 29–36. – URL: http://lawinfo.ru/assets/files/Jurobraz/2018/3/Jurobraz_3_18-5.pdf (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.

34. Корноухова, Г. Г. Деятельность высшей аттестационной комиссии в довоенный период сталинизма / Г. Г. Корноухова. – DOI 10.17223/19988613/44/3 // Вестник Томского государственного университета. История. – 2016. – № 6 (44). – С. 18–28. – URL: [http://journals.tsu.ru/uploads/import/1485/files/6\(44\)_018.pdf](http://journals.tsu.ru/uploads/import/1485/files/6(44)_018.pdf) (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.

35. Котов, С. В. Антикоррупционная стратегия в системе послевузовского образования: опыт Германии и России / С. В. Котов, Н. С. Котова, А. В. Понеделков // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. – 2018. – № 1 (92). – С. 140–145. – URL: <http://www.journal-nio.com/images/1/1.pdf> (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.

36. Авдеева, Е. А. Оптимизация сети диссертационных советов, или новые тренды в работе высшей аттестационной комиссии / Е. А. Авдеева, Е. В. Бочкова, В. А. Назаренко // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-3. – С. 3–10. – Рез. англ.

37. Нарутто, С. В. О проекте по предоставлению университетам права самостоятельно присуждать ученые степени / С. В. Нарутто, Е. С. Шугрина. – DOI 10.17803/1994-1471.2016.62.1.221-225 // Актуальные проблемы российского права. – 2016. – № 1 (62). – С. 221–225. – URL: <https://aprp.msar.ru/jour/article/view/28/29> (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.

38. Подготовка и аттестация кадров высшей научной квалификации из числа граждан иностранных государств / С. И. Пахомов, В. А. Гуртов, А. В. Стасевич, Л. В. Щеголева. – DOI 10.15826/umpra.2018.05.048 // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – Т. 22, № 5. – С. 43–53. – URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/194/195> (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.

39. Ходырева, Е. А. Программы PhD в российских вузах: опыт и перспективы реализации / Е. А. Ходырева. – DOI 10.24422/MCITO.2018.10.18184 // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 10. – С. 843–854. – URL: <https://e-koncept.ru/2018/181070.htm> (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.

40. Критериальные показатели университетов для предоставления права самостоятельного присуждения ученых степеней / С. И. Пахомов, О. В. Кулямин, В. А. Гуртов, Л. В. Щеголева. – DOI 10.15826/umpra.2017.06.071 // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – Т. 21, № 6. – С. 19–27. – URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/131/132> (дата обращения: 30.06.2019). – Рез. англ.

Поступила 15.07.2019; принята к публикации 24.12.2019; опубликована онлайн 31.03.2020.

Об авторах:

Пахомов Сергей Иванович, профессор кафедры химической физики ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»» (115409, Россия, г. Москва, Каширское ш., д. 31), доктор химических наук, профессор, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7855-5394>, **Scopus ID:** 57196116928, **Researcher ID:** AAE-3841-2019, pakhomovsi@minobrnauki.gov.ru

Мацкевич Игорь Михайлович, заведующий кафедрой криминологии и уголовно-исполнительного права ФГБОУ ВО «Московский государственный юридический университет имени О. Е. Кутафина» (125993, г. Москва, ул. Садовая-Кудринская, д. 9), доктор юридических наук, профессор, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4270-1599>, matskevichim@minobrnauki.gov.ru

Гуртов Валерий Алексеевич, директор Центра бюджетного мониторинга ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (185910, Россия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, д. 33), доктор физико-математических наук, профессор, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2442-7389>, **Scopus ID:** 57196059838, **Researcher ID:** D-5286-2015, vgurt@petrsu.ru

Мелех Наталья Валерьевна, старший научный сотрудник Центра бюджетного мониторинга ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (185910, Россия, г. Петрозаводск,



пр. Ленина, д. 33), кандидат физико-математических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1924-7228>**, natalie_melekh@mail.ru

Заугольникова Екатерина Ивановна, референт Департамента аттестации научных и научно-педагогических работников Минобрнауки России (117997, Россия, г. Москва, ул. Люсиновская, д. 51), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7024-3073>**, zauk@mail.ru

Благодарности: авторы выражают благодарность за помощь в сборе и обработке статистической информации сотруднику Департамента аттестации научных и научно-педагогических работников Минобрнауки России М. П. Петрову, а также сотрудникам Центра бюджетного мониторинга ПетрГУ Ю. Н. Бережной, А. В. Стасевичу, В. А. Сидорову.

Заявленный вклад авторов:

Пахомов Сергей Иванович – разработка концепции исследования; анализ данных.
Мацкевич Игорь Михайлович – разработка концепции исследования; анализ данных.
Гуртов Валерий Алексеевич – исследование; анализ; интерпретация данных.
Мелех Наталья Валерьевна – исследование; анализ; обработка данных.
Заугольникова Екатерина Ивановна – формирование и обработка данных.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Pakhomov S.I., Kulyamin O.V., Gurtov V.A., Penniye I.V. Research Performance of Target Indicators' Dynamics of Dissertation Councils' Members. *Vestnik Mordovskogo universiteta* = Mordovia University Bulletin. 2017; 27(4):555-576. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://doi.org/10.15507/0236-2910.027.201704.555-576>
2. Gelman V.Y., Khmel'nitskaya N.M. On Some Problems of Higher Qualification Scientific-Pedagogical Personnel Education. *Nauka. Innovatsii. Obrazovaniye* = Science. Innovation. Education. 2017; (1):102-119. Available at: [http://sie-journal.ru/assets/uploads/issues/2017/1\(23\)_06.pdf](http://sie-journal.ru/assets/uploads/issues/2017/1(23)_06.pdf) (accessed 30.06.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
3. Plotnikov V.A. Improvement of Procedures of Scientific Certification: Legal Aspects. *Upravlencheskoye konsultirovaniye* = Management Consulting. 2016; (11):89-99. Available at: <https://www.acjournal.ru/jour/article/view/457/458> (accessed 30.06.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
4. Grudtsyna L.Yu. Reforming the System of Certification of Scientific and Scientific-Pedagogical Personnel: Some Proposals. *Gosudarstvo i pravo* = State and Law. 2013; (3):5-19. Available at: <http://naukarus.com/reformirovanie-sistemy-attestatsii-nauchnyh-i-nauchno-pedagogicheskikh-kadrov-nekotorye-predlozheniya> (accessed 30.06.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
5. Bednyy B.I., Chuprunov E.V. Modern Doctoral Education in Russia: Current Directions of Development. *Vysshye obrazovaniye v Rossii* = Higher Education in Russia. 2019; 28(3):9-20. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-9-20>
6. Prigozhina K.B. Development of Professional Education in the Conditions of World Integration Processes. *Obrazovaniye i nauka* = Education and Science. 2016; (10):39-50. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-10-39-50>
7. Pásztor A. All PhDs are Equal but ... Institutional and Social Stratification in Access to the Doctorate. *British Journal of Sociology of Education*. 2018; 39(7):982-997. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1080/01425692.2018.1434407>
8. Gokhberg L., Shmatko N.A., Gokhberg L., Auriol L. Rethinking the Doctoral Degrees in the Changing Labor Market Context. In: *The Science and Technology Labor Force: The Value of Doctorate Holders and Development of Professional Careers*. Springer International Publishing; 2016. p. 1-7. (In Eng.) DOI: http://doi.org/10.1007/978-3-319-27210-8_1
9. Bao Y., Kehm B.M., Ma Y. From Product to Process. The Reform of Doctoral Education in Europe and China. *Studies in Higher Education*. 2018; 43(3):524-541. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1080/03075079.2016.1182481>
10. Maloshonok N., Terentev E. National Barriers to the Completion of Doctoral Programs at Russian Universities. *Higher Education*. 2019; 77:195-211. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1007/s10734-018-0267-9>

11. Bederkhanova V.P., Yerofeev D.S. [Global Trends in Higher Education Development and Problems of Russian Universities Entry into the Bologna Process]. *Vestnik Mordovskogo universiteta* = Mordovia University Bulletin. 2009; (2):287-302. Available at: <http://vestnik.mrsu.ru/content/pdf/09-2.pdf> (accessed 30.06.2019). (In Russ.)
12. Suleimanova A.R., Matushanskiy G.U. Risks and Benefits of European Model of Training Doctor of Philosophy (PhD) in Russian Higher Education. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energeticheskogo universiteta* = Kazan State Energy University Bulletin. 2012; 3(14):123-129. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/riski-i-preimushchestva-ispolzovaniya-evropeyskoy-modeli-podgotovki-doktora-filosofii-phd-v-rossiyskoy-vysshey-shkole/viewer> (accessed 30.06.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
13. Nechaev V.D. Modernization of Russian Pedagogical Postgraduate Studies: Model Search in International Context. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* = Higher Education in Russia. 2016; (6):16-33. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/448/398> (accessed 30.06.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
14. Tezyel A.Kh. Russian Postgraduate Study after its Reform: The Comparative Analysis and the Evaluation of Results. *Gosudarstvennoye upravleniye. Elektronnyy vestnik* = Public Administration. Electronic Bulletin. 2018; (68):493-512. Available at: http://e-journal.spa.msu.ru/uploads/vestnik/2018/vipusk__68._ijun_2018_g./upravlenie_obrazovaniem/tezyelah.pdf (accessed 30.06.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
15. Gurtov V.A., Shchegoleva L.V. [Prediction of the Economy's Need for Personnel of Higher Scientific Qualification]. *Problemy prognozirovaniya* = Problems of Forecasting. 2018; (4):106-115. Available at: <https://ecfor.ru/publication/chislennost-kadrov-vnk> (accessed 30.06.2019). (In Russ.)
16. Geven K., Skopek J., Triventi M. How to Increase PhD Completion Rates? An Impact Evaluation of Two Reforms in a Selective Graduate School, 1976–2012. *Research in Higher Education*. 2018; 59:529-552. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1007/s11162-017-9481-z>
17. Hasgall A., Saenen B., Borrell-Damian L. Doctoral Education in Europe Today: Approaches and Institutional Structures. European University Association; 2019. Available at: <https://eua.eu/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey%2016.01.2019.pdf> (accessed 30.06.2019). (In Eng.)
18. Wendler C., Bridgeman B., Cline F., Millett C., Rock J., Bell N. Council of Graduate Schools and Educational Testing Service. In: The Path Forward: The Future of Graduate Education in the United States. Report from the Commission on the Future of Graduate Education in the United States. Princeton, NJ: Educational Testing Service; 2010. Available at: http://www.fgereport.org/rsc/pdf/CFGE_report.pdf (accessed 30.06.2019). (In Eng.)
19. Cyranoski D., Gilbert N., Ledford H., Nayar A., Yahia M. The World is Producing More PhDs than Ever before. Is it Time to Stop? *Nature*. 2011; 472:276-279. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1038/472276a>
20. Park C. New Variant PhD: The Changing Nature of the Doctorate in the UK. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2005; 27(2):189-207. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1080/13600800500120068>
21. Abramo G., D'Angelo C.A., Di Costa F. A Nation's Foreign and Domestic Professors: Which Have Better Research Performance? (The Italian Case). *Higher Education*. 2019; 77:917-930. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1007/s10734-018-0310-x>
22. Matas C.P. Doctoral Education and Skills Development: An International Perspective. *Revista de Docencia Universitaria*. 2012; 10(2):163-191. Available at: https://www.adelaide.edu.au/rsd/evidence/related-articles/Matas_2012_-_Doctoral_education.pdf (accessed 30.06.2019). (In Eng.)
23. Andres L., Bengtsen S.S.E., Castaño L. Drivers and Interpretations of Doctoral Education Today: National Comparisons. *Frontline Learning Research – Special Issue “Researcher Education and Careers”*. 2015; 3(3):5-22. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.14786/flr.v3i3.177>
24. Nerad M., Heggelund M. Toward a Global PhD?: Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide. Seattle: University of Washington Press; 2008. 320 p. (In Eng.)
25. Wastl-Walter D., Wintzer J. Rethinking Postgraduate Education in Europe: Bologna and its Implications for Geography. *Journal of Geography in Higher Education*. 2012; 36(1):35-41. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1080/03098265.2011.641115>
26. Sadlak J. Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. Bucharest: UNESCO; 2004. 302 p. (In Eng.)
27. Matskevich I.M. [Problems of Preparation of the Scientific-Pedagogical Personnel in the Light of Activity of the Higher Certifying Commission]. *Yuridicheskoye obrazovaniye i nauka* = Legal Education and Science. 2008; (3):9-13. Available at: <http://center-bereg.ru/12571.html> (accessed 30.06.2019). (In Russ.)
28. Skorobogatova M.R. Features of Protection of Dissertation in the Countries of Western Europe. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* = Contemporary Problems of Science and Education. 2017; (2). (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://doi.org/10.17513/spno.26276>



29. Shishkanova I.A., Matskevich I.M. Legal Regulation of How Russia's Judiciary and Law Enforcement Train Top-Qualified Personnel for Themselves. *Trudy akademii upravleniya MVD Rossii* = Proceedings of the Academy of Management of the Russian Interior Ministry. 2017; (2):102-106. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/normativnoe-pravovoe-regulirovanie-podgotovki-kadrov-vysshey-kvalifikatsii-dlya-pravoohranitelnoy-sistemy/viewer> (accessed 30.06.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
30. Shumakova I.A., Miroshnichenko L.N. System of Scientific Attestation in Russia and Germany: Comparative Characteristic. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya* = Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education. 2018; (1):148-151. Available at: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2018/01/2018-01-32.pdf> (accessed 30.06.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
31. Vasiliev S.A. Analysis of the Constitutional and Legal Regulation of Performance Assessment of Scientific Personnel in the Light of Transfer of State Powers to Award Academic Degrees to Some Educational Institutions. *Aktualnye problemy rossiyskogo prava* = Actual Problems of the Russian Law. 2015; (12):96-102. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://doi.org/10.17803/1994-1471.2015.61.12.096-102>
32. Donetskaya S.S. [The Reform Has Not Changed Anything: Modern Results of the Reform of the Russian System of Awarding Academic Degrees]. *ЭКО = EKO*. 2017; 47(10):140-154. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://doi.org/10.30680/ECO0131-7652-2017-10-140-154>
33. Nizhegorodtsev R.M. Attestation of Scientific Personnel: Unsettled Problems. *Yuridicheskoye obrazovaniye i nauka* = Legal Education and Science. 2018; (3):29-36. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://doi.org/10.18572/1813-1190-2018-3-29-36>
34. Kornoukhova G.G. The Higher Attestation Commission Activities During the Pre-War Period of Stalinism. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya* = Herald of the Tomsk State University. History. 2016; (6):18-28. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://doi.org/10.17223/19988613/44/3>
35. Kotov S.V., Kotova N.S., Ponedelkov A.V. Anti-Corruption Strategy in Post-graduate Education System: Experience of Germany and Russia. *Nauka i obrazovaniye: khozyaystvo i ekonomika; predprinimatelstvo; pravo i upravleniye* = Science and Education: Economy and Economy; Entrepreneurship; Law and Administration. 2018; (1):140-145. Available at: <http://www.journal-nio.com/images/1/1.pdf> (accessed 30.06.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
36. Avdeeva Ye.A., Bochkova Ye.V., Nazarenko V.A. Optimization of the Network of Dissertation Councils, or New Trends in the Work of the Higher Attestation Commission. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2016; (53-3):3-10. (In Russ., abstract in Eng.)
37. Narutto S.V., Shugrina E.S. On Authorizing Universities to Award Their Own Degrees. *Aktualnye problemy rossiyskogo prava* = Actual Problems of the Russian Law. 2016; (1):221-225. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://doi.org/10.17803/1994-1471.2016.62.1.221-225>
38. Pakhomov S.I., Gurtov V.A., Stasevich A.V., Shchegoleva L.V. Postgraduate Training and Academic Degree Certification for Foreigners. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz* = University Management: Practice and Analysis. 2018; 22(5):43-53. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://doi.org/10.15826/umpa.2018.05.048>
39. Khodyreva E.A. Phd Programs in Russian Universities: Experience and Prospects for Implementation. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Kontsept"* = Scientific and Methodical Electronic Journal "Concept". 2018; (10):843-854. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://doi.org/10.24422/MCITO.2018.10.18184>
40. Pakhomov S.I., Kulyamin O.V., Gurtov V.A., Shchegoleva L.V. The Criterial Indicators of Universities for Granting to them the Right to Award Academic Degrees. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz* = University Management: Practice and Analysis. 2017; 21(6):19-27. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://doi.org/10.15826/umpa.2017.06.071>

Submitted 15.07.2019; revised 24.12.2019; published online 31.03.2020.

About the authors:

Sergey I. Pakhomov, Professor of Chemical Physics Chair, National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute) (31 Kashirskoye Shosse, Moscow 115409, Russia), Dr.Sci. (Chemistry), Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7855-5394>, **Scopus ID:** 57196116928, **Researcher ID:** AAE-3841-2019, pakhomovsi@minobrnauki.gov.ru

Igor M. Matskevich, Head of Chair of Criminology and Criminal Executive Law, Kutafin Moscow State Law University (9 Sadovaya-Kudrinskay St., Moscow 125993, Russia), Dr.Sci. (Law), Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4270-1599>**, matskevichim@minobrnauki.gov.ru

Valery A. Gurtov, Director of The Center for Budget Monitoring, Petrozavodsk State University (33 Prospekt Lenina, Petrozavodsk 185910, Russia), Dr.Sci. (Physics and Mathematics), Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2442-7389>**, **Scopus ID: 57196059838**, **Researcher ID: D-5286-2015**, vgurt@petrsu.ru

Natalia V. Melekh, Senior Researcher of The Center for Budget Monitoring, Petrozavodsk State University (31 Prospekt Lenina, Petrozavodsk 185910, Russia), Ph.D. (Physics and Mathematics), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1924-7228>**, natalie_melekh@mail.ru

Ekaterina I. Zaugolnikova, Referent of The Department of Certification of Scientific and Pedagogical Workers of the Ministry of Science and Higher Education of Russia (51 Lyusinovskaya St., Moscow 117997, Russia), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7024-3073>**, zauk@mail.ru

Contribution of the authors:

Sergey I. Pakhomov – research concept development; data analysis.

Igor M. Matskevich – research concept development; data analysis.

Valery A. Gurtov – research; analysis; data interpretation.

Natalya V. Melekh – research; analysis; data processing.

Ekaterina I. Zaugolnikova – data formation and processing.

Acknowledgements: The authors would like to thank member of Department of Scientific and Pedagogical Staff Certification at the Ministry of Science and Higher Education of Russia M. P. Petrov, as well as members of the Budget Monitoring Center at Petrozavodsk State University Yu.N. Berezhnaya, A.V. Stasevich, V. A. Sidorov for the assistance in the collection and processing of statistical information.

The authors have read and approved the final manuscript.



Особенности проявления агрессивного поведения подростков во внеурочной командно-игровой деятельности

Л. Н. Давыдова¹, К. Н. Фирсов^{2*}

¹ ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»,
г. Астрахань, Россия

² МКОУ «СОШ с. Старокучергановка», Астраханская обл., Россия,

* kfirsov86@mail.ru

Введение. Стереотипы поведения, усвоенные в подростковом возрасте при отсутствии умений самоконтроля агрессивного поведения, могут привести к формированию устойчивой деструктивной модели поведения подрастающего поколения, разрушительно влияющей на общество. Цель статьи – изучение особенностей проявления агрессивного поведения подростков во внеурочной командно-игровой деятельности. Актуальность статьи обусловлена значимостью особенностей проявлений агрессивного поведения подростков для формирования умений самоконтроля агрессивного поведения и недостаточной их изученностью во внеурочной командно-игровой деятельности.

Материалы и методы. Исследование проводилось на основе опроса, направленного на выявление особенностей агрессивного поведения подростков. Для изучения проблемы был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 456 школьников подросткового возраста. Обработка результатов осуществлялась с помощью критериев Колмогорова – Смирнова и Манна – Уитни. Расчеты выполнялись с помощью компьютерной программы IBM SPSS Statistics 21.

Результаты исследования. Проведенный анализ показал, что по сравнению со сверстниками подростки, участвующие во внеурочной командно-игровой деятельности, имеют более выраженные показатели физической, косвенной агрессии и негативизма. Уровень индекса агрессивности, раздражительности и подозрительности у изучаемых подростков оказался меньше, чем у подростков, не участвующих во внеурочной деятельности. Была выявлена дифференциация особенностей агрессивного поведения подростков во внеурочной командно-игровой деятельности. Мальчики-подростки, занимающиеся командно-игровой деятельностью, показали меньшие значения индекса агрессивности, они менее раздражительны, подозрительны и враждебны, однако демонстрируют большую физическую агрессию, в том числе и в ее прямой форме. Девочки-подростки, занимающиеся командно-игровой деятельностью, проявляют в большей степени физическую и косвенную агрессию, негативизм и обиду, а также показывают меньшие значения индекса агрессивности и подозрительности, они в меньшей степени проявляют вербальную агрессию, однако степень выражения прямой вербальной агрессии у них незначительно выше сверстниц.

Обсуждение и заключение. Данная статья может быть полезна исследователям и педагогам-практикам, занимающимся организацией внеурочной деятельности школьников в формате общеобразовательной школы, а также в условиях социокультурной рекреации.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение подростков, особенности проявления агрессивного поведения подростков, внеурочная командно-игровая деятельность, половая дифференциация

Для цитирования: Давыдова, Л. Н. Особенности проявления агрессивного поведения подростков во внеурочной командно-игровой деятельности / Л. Н. Давыдова, К. Н. Фирсов. – DOI 10.15507/1991-9468.098.024.202001.144-158 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 1. – С. 144–158.

© Давыдова Л. Н., Фирсов К. Н., 2020



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

Specifics of Teenagers' Aggressive Behavior in Extracurricular Team and Game Activity

L. N. Davidova^a, K. N. Firsov^{b*}

^a Astrakhan State University, Astrakhan, Russia

^b Secondary General School Starokucherganovka, Astrakhan Region, Russia,

* kfirsov86@mail.ru

Introduction. Behavioral stereotypes learned in adolescence in the absence of self-control skills of aggressive behavior can lead to the formation of a stable destructive model of younger generation's behavior, which destructively affects society. The purpose of the article is to study the specificity of manifestation of adolescents' aggressive behavior in after-school team-game activities. The relevance of the article is determined by the significance of manifestations of adolescents' aggressive behavior for the formation of self-control skills of aggressive behavior and their insufficient knowledge of extracurricular team-game activities.

Materials and Methods. The study was conducted on the basis of a survey aimed at identifying the patterns of adolescents' aggressive behavior. To study the problem, a stating experiment was carried out, in which 456 teenage schoolchildren took part. The results were processed using the Kolmogorov – Smirnov criterion and the Mann – Whitney criterion. The calculations were performed using the IBM SPSS Statistics 21 software.

Results. The findings showed that, compared with peers, adolescents participating in extracurricular team-game activities have more evident indicators of physical, indirect aggression and negativity. The level of aggressiveness index, irritability and suspicion in the studied adolescents was lower compared to adolescents not involved in extracurricular activities. Differentiation of the characteristics of adolescents' aggressive behavior in extracurricular team-game activities was revealed. Compared to their peers, teenage boys engaged in team-game activity showed lower values of the aggressiveness index, they are less irritable, suspicious and hostile, but they demonstrate greater physical aggression, including in its direct form. In turn, adolescent girls engaged in team-game activities are more likely to show physical and indirect aggression, negativity and resentment, and also show lower values of the index of aggressiveness and suspicion, they are less likely to show verbal aggression, but the degree of expression of direct verbal aggression is slightly higher among peers.

Discussion and Conclusion. The performed study advocated the concept of specificity of adolescents' aggressive manifestations in extracurricular team-game activities. The obtained results contribute to the development of the theory of aggressive behavior. This article may be useful to researchers and practitioners involved in organizing extracurricular activities of schoolchildren at a secondary school, as well as in conditions of socio-cultural recreation.

Keywords: aggression, aggressive behavior of adolescents, specificity of manifestations of adolescents' aggressive behavior, after-class hours team-game activity, sexual differentiation

For citation: Davidova L.N., Firsov K.N. Specifics of Teenagers' Aggressive Behavior in Extracurricular Team and Game Activity. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2020; 24(1):144-158. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.144-158>

Введение

Онтогенетические исследования агрессии указывают на то, что в подростковом возрасте агрессивное поведение имеет максимальный уровень проявлений [1; 2]. Это обусловлено, с одной стороны, психофизиологическими особенностями пубертатного периода, с другой – социокультурными особенностями общества, в котором подросток оказывается в переходном состоянии из детства во взрослость [3].

Мы считаем, что стереотипы поведения, усвоенные в подростковом возрасте, играют огромную роль в процес-

се социализации. Отсутствие навыков самоконтроля агрессивного поведения у подростков приводит к формированию устойчивой деструктивной модели агрессивного поведения [4]. Агрессивные паттерны в подростковом возрасте, воспринимаемые окружением как «невинные шалости», во взрослой жизни могут стать основой антисоциального поведения и, как следствие, привести к суровому наказанию.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования, внеурочная деятельность представляет со-



бой организованную педагогами деятельность, создающую условия для развития подрастающей личности, приобретения опыта участия в социально значимой деятельности и может быть организована в форме школьных спортивных клубов и секций, имеющих физкультурно-спортивную направленность, в том числе и посредством командно-игровой деятельности [5].

Внеурочная командно-игровая деятельность позволяет решать задачи воспитания [6], а также представляет собой удобную экспериментальную основу для изучения подростковой агрессии в ее легитимных и в то же время непосредственных проявлениях. Стоит отметить, что игра является средством познания, воспитания, общения детей, которое развивает межличностные отношения и способствует приобретению социального опыта.

Условия внеурочной командно-игровой деятельности создают предпосылки для социализации личности, закрепляя проявления агрессивного поведения в социально допустимой, легитимной форме [7]. Одним из обязательных элементов командно-игровой деятельности являются правила игры, которые регулируют поведение и взаимоотношения играющих. Играющие, являясь членами команды, находятся в сложном взаимодействии, обусловленном ролевыми моделями, правилами и ограничениями [8]. Тем самым командно-игровая деятельность обеспечивает определенные условия социализации подростков.

На основании анализа отечественной и зарубежной литературы, а также педагогического опыта выявлено противоречие, заключающееся в том, что детские формы контроля поведения не соответствуют предъявляемым общественным требованиям, а взрослые формы в виде самоконтроля агрессивного поведения еще не сформировались. Важность нивелирования указанного противоречия обусловила актуальность проблемы и послужила основанием для проведения исследования. Цель эмпирического исследования состояла в определении

особенностей проявления агрессивного поведения подростков во внеурочной командно-игровой деятельности. Без их учета невозможно выявить педагогические условия формирования умений самоконтроля агрессивного поведения подростков во внеурочной командно-игровой деятельности в формате общеобразовательной школы. Гипотеза исследования заключается в том, что проявления агрессивного поведения подростков во внеурочной командно-игровой деятельности имеют общие и специфические особенности у мальчиков и девочек.

Обзор литературы

Исследователи, изучающие разные аспекты агрессии, определяют агрессивное поведение как сложное социальное явление, детерминированное многочисленными факторами [9; 10], действующими на основе нейробиологических и социально-культурных механизмов.

Агрессивное поведение как вид социального поведения у подростков может проявляться в деструктивной форме в виде драк, угрозы, порчи имущества [11]. Однако можно наблюдать и конструктивный аспект – адаптацию к условиям [12], защиту от внешней угрозы [13], отстаивание своих интересов [14], демонстрацию силы, независимости и самостоятельности [1]. Агрессивное поведение может являться условием более высокого социального положения подростка в иерархии референтной группы. Таким образом, диапазон агрессивного поведения находится в границах от деструктивно-враждебного до адаптивно-конструктивного.

В работах отечественных и зарубежных авторов представлены характеристики агрессии представителей мужского пола, проявляющиеся в прямой физической форме, а женского пола – в косвенной [2]. Мальчики, по сравнению с девочками, чаще склонны к антиобщественному агрессивному поведению [15]. В то время как присущая девочкам косвенная агрессия используется в качестве социальной манипуляции [16].

Исследователи подчеркивают, что половые различия в физической и кос-

венной агрессии могут появляться уже в раннем детстве и поддерживаются в течение всего периода взросления [17]. В дополнении к этому Т. Ф. Денсон, С. М. Один, Х. Р. Блейк, Д. Р. Бимс доказывают, что девочки склонны к косвенной агрессии в той же или большей степени, чем мальчики. Косвенная агрессия проявляется в нанесении вреда при маскировке агрессивных намерений. По данным исследователей, косвенная агрессия девочек, начиная с 11 лет, превышает косвенную агрессию мальчиков [18].

Представители гендерно-генетической обусловленности агрессивного поведения (Э. М. А. Эльтинг, Й. Т. Хуве, Т. Д. Йонг, Г. Х. Ван дер Хельм, И. Б. Виссинк, Г. Й. Стамс, Б. Сингх, А. Хассан, М. А. Вани) считают, что мальчикам от рождения свойственна агрессивная манера поведения. Девочки сдерживают в себе агрессивные импульсы под действием социокультурных влияний либо реализуют их в косвенной форме поведения [15; 19]. Представители биосоциального подхода предполагают, что различия в агрессивном поведении обусловлены антропометрическими характеристиками [12].

М. Герчик, М. Фуллард, Д. Добош отмечают, что девочки-подростки хоть и в меньшей степени, но все же способны к проявлению прямой физической агрессии, в том числе к актам насилия [12].

Решение проблемы агрессии подростков ряд специалистов видят в «гармонизации среды воспитания» [18], активации ресурсных регуляторных инструментов личности, одним из которых является формирование умений самоконтроля¹.

Исследования проявлений агрессивного поведения мальчиков и девочек подросткового возраста в условиях образовательного процесса выявили прямую связь между уровнем эмпатии и школьной агрессией. Этот результат подразумевает, что развитие эмпатии в подростковом возрасте может быть важным защитным фактором против агрессивного поведения [9; 20].

Таким образом, проблема изучения особенностей агрессивного поведения подростков предполагает дальнейшее проведение исследований, так как агрессивное поведение при правильном понимании сути инструментальной направленности данного явления развитию умений его самоконтроля может являться условием более высокого социального статуса подростка в иерархии референтной группы, социума и рассматриваться как личностный результат образования.

Материалы и методы

В ходе исследования использовался комплекс взаимодополняющих методов, обеспечивающих объективность и достоверность полученных результатов. Теоретические методы: изучение и анализ зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературы, рассматривающей особенности агрессивного поведения подростков, синтез и систематизация знаний по проблеме исследования. Эмпирические методы: наблюдение, опрос, беседа, констатирующий эксперимент, качественный и количественный анализ результатов, диагностические методики, направленные на выявление агрессивных реакций и уровня соревновательной тревожности респондентов. Статистические методы: ранжирование, шкалирование. Математическая обработка данных проводилась с помощью критериев Колмогорова – Смирнова и Манна – Уитни. Все расчеты выполнялись с помощью компьютерной программы IBM SPSS Statistics 21.

Для изучения особенностей проявления агрессивного поведения подростков был использован диагностический инструментарий, в который вошли следующие опросники:

– методика Басса – Дарки (Buss-Durkee Hostility Inventory). Опросник направлен на диагностику агрессивных и враждебных реакций респондентов. Его авторы дифференцируют агрессивность, представляющую собой суммарный индекс пяти агрессивных реакций (физическую, косвенную, вербальную

¹ Ильин Е. П. Психология агрессивного поведения. СПб.: Питер; 2014. 368 с.

агрессии, раздражение, негативизм) и враждебность, определяемую как скрытно-вербальную реакцию, проявляющуюся в виде негативных чувств и оценок людей и событий. Враждебность определяется индексами обиды и подозрительности;

– методика «Агрессивное поведение» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев) предназначена для выявления склонности респондентов к вербальному и физическому агрессивному поведению. Данный опросник может применяться с младшего подросткового возраста. Методика представлена в виде 40 утверждений, требующих положительных или отрицательных ответов. Каждое совпадение с ключом опросника дает 1 балл. Склонность респондента к какому-либо виду агрессивного поведения определяется суммой набранных баллов. Шкалы: «Прямая вербальная агрессия», «Косвенная вербальная агрессия», «Прямая физическая агрессия», «Косвенная физическая агрессия».

Респондентами исследования выступили школьники-подростки общеобразовательных школ МКОУ «СОШ

г. Нариманов» и МКОУ «СОШ с. Старокучергановка» Астраханской области. Подростки, участвующие в командно-игровых объединениях «Баскетбол», составили экспериментальную группу в 231 чел. (116 мальчиков и 115 девочек). В контрольную группу вошли школьники-подростки, не участвующие в командно-игровой деятельности, в количестве 225 чел. (111 мальчиков и 114 девочек).

Результаты исследования

С помощью критерия Колмогорова – Смирнова для одной выборки мы проверили нормальность распределения количественной переменной «Индекс агрессивности по методике Басса – Дарки»: $Z = 2,872$ при уровне значимости $p < 0,01$. Установлено, что распределение указанной переменной значимо отличается от закона нормального распределения, поэтому далее был использован непараметрический критерий.

Для оценки достоверности различий в показателях между подростками экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп применили критерий Манна – Уитни (табл. 1).

Т а б л и ц а 1. Оценка достоверности различий в показателях контрольной и экспериментальной групп

Table 1. Evaluation of the reliability of differences between the control and experimental groups

Название переменной / Variables	Значение медианы в группе (Q_2) / Group median value (Q_2)		Значение U – критерия Манна – Уитни / U value – Mann-Whitney test	Уровень статистической значимости (p) / P-value (p)
	Экспериментальная группа / Experimental group ($n = 231$)	Контрольная группа / Control group ($n = 225$)		
Физическая агрессия / Physical aggression	7,0	5,0	5873,0	0,000
Косвенная агрессия / Indirect aggression	5,0	4,5	8496,5	0,001
Раздражительность / Irritation	4,5	5,0	8660,0	0,003
Негативизм / Negativism	3,0	2,0	8402,5	0,001
Подозрительность / Suspicion	4,5	6,0	7603,5	0,000
Индекс агрессивности по методике Басса – Дарки / Bass-Darki Aggression Index	18,0	22,0	7122,5	0,000
Прямая физическая агрессия / Direct physical aggression	4,0	3,5	9004,0	0,011

Результаты статистического анализа показывают, что на уровне статистической значимости ($N = 456; p \leq 0,01$) представлены достоверные различия между респондентами ЭГ и КГ по следующим переменным: «Физическая агрессия» ($p = 0,000$), «Косвенная агрессия» ($p = 0,001$), «Раздражительность» ($p = 0,003$), «Негативизм» ($p = 0,001$), «Подозрительность» ($p = 0,000$), «Индекс агрессивности по методике Басса – Дарки» ($p = 0,000$), «Прямая физическая агрессия» ($p = 0,011$). Анализ полученных результатов показывает, что значения медианы в ЭГ и КГ подростков находятся в рамках возрастной нормы проявления агрессивного поведения [21].

Для респондентов ЭГ менее выраженными оказались показатели переменных «Индекс агрессивности по методике Басса – Дарки», «Подозрительность», «Раздражительность» по сравнению с КГ.

Анализ представленных результатов позволяет увидеть то, что значение медианы ЭГ ($Q_2 = 18$) по переменной «Индекс агрессивности по методике Басса – Дарки» ниже данного показателя в КГ ($Q_2 = 22$). «Индекс агрессивности Басса – Дарки» представляет собой суммарный показатель агрессивных реакций, который складывается из физической, косвенной, вербальной агрессии и раздражения.

Сравнительный анализ показателей переменной «Подозрительность» между ЭГ и КГ показывает достоверные различия на уровне высокой статистической значимости ($p \leq 0,01$). Значение медианы в КГ ($Q_2 = 6$) превосходит показатель ЭГ ($Q_2 = 4,5$). Подозрительность проявляется в недоверии и настороженности. Экспериментально установлено, что для респондентов КГ характерны проявления в восприятии окружения как негативно настроенного, с установкой «все против меня».

Отметим, что респонденты ЭГ по переменной «Раздражительность» ($Q_2 = 4,5$) показали меньшие значения медианы по сравнению с КГ ($Q_2 = 5$). Раздражительность – это негативное эмоциональное состояние, детерминирующее характер межличностного взаимодействия и об-

щения в подростковой среде. Раздражительность отражает неуверенность подростка в своей личности, а в поведении выступает в качестве защитной формы и коммуникативной стратегии [22]. Подростки, занимающиеся внеурочной командно-игровой деятельностью, по сравнению со сверстниками, более уверены в себе, проявляют сдержанность в состоянии возбуждения и реже демонстрируют вспыльчивость, резкость и грубость.

Таким образом, респонденты ЭГ, участвующие во внеурочной командно-игровой деятельности менее агрессивны, раздражительны и подозрительны по сравнению со сверстниками, не участвующими во внеурочной командно-игровой деятельности.

Среди подростков, занятых внеурочной командно-игровой деятельностью, более выражены показатели переменных «Физическая агрессия», «Косвенная агрессия», «Негативизм» и «Прямая физическая агрессия» по сравнению со сверстниками.

Высокий бал по шкале «Физическая агрессия» свидетельствует о склонности субъекта к применению агрессивного поведения с использованием физической силы против другого лица или объекта. Показатели «Физическая агрессия» в ЭГ ($Q_2 = 7$) превосходят значения данной переменной в КГ ($Q_2 = 5$). Также значение переменной «Прямая физическая агрессия» в ЭГ ($Q_2 = 4$) выше значений в КГ ($Q_2 = 3,5$). У подростков, занимающихся внеурочной командно-игровой деятельностью, более выражена готовность к проявлениям агрессии посредством физической силы, в том числе и в прямой ее форме. Проведенные ранее исследования показывают, что дети с физической агрессией отличаются активностью, целеустремленностью, решительны и склонны к риску. В общении они раскованы и уверены в себе. Их честолюбие сочетается со стремлением к общественному признанию [14].

По результатам наших данных, значения переменной «Косвенная агрессия» у респондентов ЭГ ($Q_2 = 5$) превосходят

значения КГ ($Q_2 = 4,5$). Несмотря на незначительные различия в значениях медиан групп, респонденты ЭГ в большей степени склонны к проявлению агрессивного поведения в не прямых агрессивных действиях, которые представлены в скрытой, замаскированной форме. Косвенная агрессия представляет собой форму агрессивного поведения, не имеющего определенной направленности. Специалисты отмечают тенденцию к развитию данного вида агрессивного поведения в обществе, в том числе и у подростков. Причину эскалации косвенной агрессии видят в совершенствовании социальных навыков [24]. Косвенная агрессия является альтернативой применения грубой силы, в том числе и в игровой деятельности подростков.

Также мы наблюдаем среди подростков ЭГ ($Q_2 = 3$) более выраженные показатели по переменной «Негативизм» по сравнению с КГ ($Q_2 = 2$). Негативизм представляет собой попытку подростка

противостоять директивным влияниям со стороны взрослых или сверстников. Среди причин негативизма выделяют неудовлетворенность, потребность подростка в учете его желаний, а также «... защите своего Я от вторжения в границы индивидуальных притязаний» [24]. Таким образом, подростки экспериментальной группы больше склонны к негативизму, проявляющемуся в действиях, противоположных требованиям, ожиданиям со стороны.

Раскрывая особенности агрессивного поведения подростков, участвующих во внеурочной командно-игровой деятельности, стоит обратить внимание на половую дифференциацию выборки. С этой целью рассмотрим особенности агрессивного поведения мальчиков ЭГ и КГ.

Представленные данные показывают достоверные различия по агрессивному поведению мальчиков-подростков в контрольной и экспериментальной группах (табл. 2).

Таблица 2. Оценка достоверности различий в показателях агрессивного поведения мальчиков-подростков контрольной и экспериментальной групп

Table 2. Evaluation of the reliability of differences in the indicators of aggressive behavior of male adolescents in the control and experimental groups

Название переменной / Variables	Значение медианы в группе (Q_2) / Group median value (Q_2)		Значение U – критерия Манна – Уитни / U value – Mann-Whitney test	Уровень статистической значимости (p) / P-value (p)
	Экспериментальная группа / Experimental group (n = 116)	Контрольная группа / Control group (n = 111)		
Физическая агрессия / Physical aggression	7	6,0	1451,5	0,000
Раздражительность / Irritation	4	5,5	1896,0	0,004
Подозрительность / Suspicion	4	5,0	1808,5	0,001
Индекс враждебности / The index of hostility	8	9,0	1899,5	0,005
Индекс агрессивности по методике Басса-Дарки / Bass-Darki Aggression Index	19	23,0	1693,0	0,000
Прямая физическая агрессия / Direct physical aggression	6	4,0	1536,0	0,000

Эмпирическое исследование особенностей агрессивных реакций мальчиков-подростков во внеурочной командно-игровой деятельности не показало достоверных различий по таким переменным, как «Косвенная агрессия», «Негативизм», «Обида», «Вербальная агрессия», «Чувство вины», «Прямая вербальная агрессия», «Косвенная вербальная агрессия», «Косвенная физическая агрессия». Данные проявления агрессивного поведения не имеют специфической обусловленности и находят отражение в поведении мальчиков-подростков нашей выборки вне зависимости от командно-игровой принадлежности. Предполагаем, что агрессивное поведение мальчиков-подростков, проявляемое в косвенной агрессии, негативизме, обиде, чувстве вины, вербальной агрессии как в косвенном, так и в прямом проявлении, а также косвенной физической агрессии, детерминировано иными факторами и жизненными обстоятельствами, не представленными в нашем исследовании.

Из полученных результатов видно, что показатели индекса агрессивности по методике Басса – Дарки у мальчиков ЭГ ($Q_2 = 19$) ниже, чем у мальчиков КГ ($Q_2 = 23$).

Нормой индекса агрессивности считаются значения, равные 21 ± 4 , а индекса враждебности – $6,5-7 \pm 3$. Показатели контрольной группы приближены к верхней границе нормы проявления агрессивного поведения, а экспериментальной – к нижнему уровню нормы агрессивности и враждебности.

Однако мальчики-подростки, занимающиеся во внеурочных командно-игровых объединениях, в большей степени склонны к проявлениям физической агрессии ($Q_2 = 7$) по сравнению с мальчиками, не занимающимися в спортивных объединениях ($Q_2 = 6$). Заметим также, что проявления прямой физической агрессии представителей ЭГ ($Q_2 = 6$) превосходят показатели КГ ($Q_2 = 4$). Подростки, занимающиеся во внеурочных командно-игровых объединениях, в большей степени готовы использовать физическую силу против другого лица.

По результатам нашего исследования также выявлены различия КГ ($Q_2 = 5,5$) и ЭГ ($Q_2 = 4$) в показателях переменной «Раздражительность». Мальчики-подростки, участвующие во внеурочной командно-игровой деятельности, в меньшей степени выражают готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении, они более сдержанны и менее вспыльчивы по сравнению со сверстниками.

Интерпретация полученных данных показывает, что мальчики подросткового возраста, занимающиеся внеурочной командно-игровой деятельностью, демонстрируют меньшую агрессивность и враждебность по сравнению с подростками, не занимающимися в спортивных объединениях. Однако структурный анализ агрессии подростков демонстрирует то, что представители экспериментальной группы в большей степени готовы проявить физическую агрессию, в том числе и в прямой форме. Кроме того, мальчики экспериментальной группы менее раздражительны и подозрительны по сравнению со сверстниками контрольной группы.

Следуя общей логике исследования, проанализируем данные, отражающие достоверные различия по агрессивному поведению девочек-подростков в контрольной и экспериментальной группах (табл. 3).

На уровне высокой статистической значимости для девочек-подростков были выявлены значимые различия по следующим переменным: «Физическая агрессия» ($p = 0,000$), «Косвенная агрессия» ($p = 0,000$), «Негативизм» ($p = 0,003$), «Обида» ($p = 0,002$), «Подозрительность» ($p = 0,003$), «Вербальная агрессия» ($p = 0,039$), «Индекс агрессивности по методике Басса – Дарки» ($p = 0,000$), «Прямая вербальная агрессия» ($p = 0,021$).

Результаты математической обработки по переменной «Физическая агрессия» демонстрируют значительные расхождения показателей медианы между экспериментальной ($Q_{2\text{ЭГ}} = 6$) и контрольной ($Q_{2\text{КГ}} = 4$) группами. Девочки, занимающиеся в спортивных объедине-



Таблица 3. Оценка достоверности различий в показателях агрессивного поведения девочек-подростков контрольной и экспериментальной групп

Table 3. Evaluation of the reliability of differences in the indicators of aggressive behavior of female adolescents in the control and experimental groups

Название переменной / Variables	Значение медианы в группе (Q_2) / Group median value (Q_2)		Значение U – критерия Манна – Уитни / U value – Mann-Whitney test	Уровень статистической значимости (p) / P-value (p)
	Экспериментальная группа / Experimental group ($n = 115$)	Контрольная группа / Control group ($n = 114$)		
Физическая агрессия / Physical aggression	6,0	4	1443,5	0,000
Косвенная агрессия / Indirect aggression	6,0	5	1832,5	0,000
Негативизм / Negativism	3,0	2	2005,5	0,003
Обида / Resentment	5,0	4	1984,0	0,002
Подозрительность / Suspicion	5,0	6	2000,5	0,003
Вербальная агрессия / Verbal aggression	5,0	6	2256,0	0,039
Индекс агрессивности по методике Басса – Дарки / Bass-Darki Aggression Index	17,0	20	1775,0	0,000
Прямая вербальная агрессия / Direct verbal aggression	4,5	4	2193,5	0,021

ниях командно-игровой деятельности, в большей степени готовы к проявлениям агрессивного поведения, направленного на применение физической силы против другого субъекта. Результаты исследования позволяют утверждать, что в условиях конкуренции и соревновательного взаимодействия девочки-подростки допускают со своей стороны проявление физической агрессии. Они не боятся брать ответственность за непосредственные проявления данного вида поведения.

В результате вычисления описательных статистик установлено, что в экспериментальной группе девочек подросткового возраста медиана по показателям переменной «Косвенная агрессия» ($Q_2 = 6$) незначительно превосходит данные контрольной группы ($Q_2 = 5$). Такой же ха-

рактер наблюдается для переменных «Негативизм» ($Q_{2\text{ЭГ}} = 3$, $Q_{2\text{КГ}} = 2$) и «Обида» ($Q_{2\text{ЭГ}} = 5$, $Q_{2\text{КГ}} = 4$).

Статистически значимые различия между изучаемыми группами по показателям «Подозрительность» ($Q_{2\text{ЭГ}} = 5$, $Q_{2\text{КГ}} = 6$) и «Вербальная агрессия» ($Q_{2\text{ЭГ}} = 5$, $Q_{2\text{КГ}} = 6$) говорят о том, что респонденты контрольной группы более подозрительны в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред, и склонны к словесному нападению посредством вербальной агрессии.

Таким образом, полученные нами данные показывают, что агрессивное поведение экспериментальной группы девочек-подростков, занимающихся внеурочной командно-игровой деятельностью, отличается от поведения дево-

чек-подростков контрольной группы, не участвующих в командно-игровом взаимодействии. На наш взгляд, особенности проявлений поведения заключаются в том, что девочки-подростки, занимающиеся внеурочной командно-игровой деятельностью, обладают готовностью к проявлениям физической и косвенной агрессии, большей обидчивостью и проявлениями негативизма. Они менее подозрительны и в меньшей степени проявляют вербальную агрессию. Однако прямая вербальная агрессия демонстрируется ими в большей степени.

Обсуждение и заключение

По результатам нашего исследования можно сделать вывод о том, что обида, чувство вины, враждебность, прямая, косвенная и вербальная агрессии, косвенная физическая агрессия как проявления агрессивного поведения подростков во внеурочной командно-игровой деятельности исключены из спектра особенностей ввиду низкого уровня значимости.

Поскольку агрессивное поведение с позиции онтогенетического развития – закономерное и естественное явление, то медианы статистического анализа подростков, участвующих в нашем исследовании, показали значения в рамках возрастной нормы проявления агрессивного поведения.

Подростки, участвующие во внеурочной командно-игровой деятельности, по сравнению со сверстниками, деятельность которых не связана с тренировками и соревнованиями, в том числе командно-игровыми взаимодействиями, показали меньший уровень агрессивности, раздражительности и подозрительности. На наш взгляд, меньший уровень агрессивности у подростков объясняется тем, что систематические занятия в условиях внеурочной командно-игровой деятельности способствуют проявлению агрессивного поведения в социально одобряемых формах. Командно-игровая деятельность проходит в условиях соперничества и непосредственного контакта между участниками в соче-

тании с большой долей жесткой соревновательной борьбы. Эффективность и результативность в командно-игровой деятельности во многом определяются дифференциацией игровых ситуаций по степени легитимности агрессивных проявлений. В этом случае подросткам приходится постоянно контролировать свои действия, вызываемые фрустрационными и стрессовыми факторами, на пути к достижению командно-игровой соревновательной цели [8]. Однако у подростков, участвующих во внеурочной командно-игровой деятельности, более выраженными оказались показатели физической агрессии, в том числе и в ее прямой форме, а также косвенной агрессии и негативизма. Для характеристики особенностей подростков, участвующих в командно-игровой деятельности, можно использовать результаты, полученные ранее в исследовании Т. И. Меньшиковой, которая отмечает, что дети с проявлениями физической агрессии отличаются активностью, целеустремленностью, они решительны и склонны к риску. В общении раскованы и уверены в себе [14]. Тем не менее агрессия у изучаемых подростков может иметь и не прямые агрессивные действия, представленные в скрытой и замаскированной форме.

Косвенная агрессия подростков представляет собой форму агрессивного поведения, не имеющую определенной направленности. Специалисты отмечают тенденцию к развитию данного вида агрессивного поведения в обществе, в том числе и у подростков. Причину эскалации косвенной агрессии видят в совершенствовании социальных навыков [23]. Косвенная агрессия по сути является альтернативой применения грубой силы, в том числе и в командно-игровой деятельности подростков. Также отметим, что для этих подростков по сравнению со сверстниками, не участвующими во внеурочной командно-игровой деятельности, характерно проявление негативизма, выражающегося в попытке противостоять директивным влияниям со стороны взрослых или



других школьников. Основным мотивом негативизма подростков является стремление действовать наперекор установленным правилам или самому себе. Поскольку в основе любой игровой деятельности лежат правила, закрепляющие социальные способы осуществления деятельности, предполагающие согласованность и упорядоченность взаимодействующих участников, то проявление негативизма во внеурочной командно-игровой деятельности носит деструктивный характер.

Для более детального анализа психолого-педагогических особенностей подростков во внеурочной командно-игровой деятельности мы обратили внимание на половую дифференциацию различий агрессивного поведения. Представленные данные показывают, что у мальчиков и девочек подросткового возраста, занимающихся внеурочной командно-игровой деятельностью, имеются общие и специфические особенности, оказывающие конструктивное и деструктивное влияние на социально-личностное взаимодействие в общем и командно-игровую деятельность в частности.

Общими особенностями мальчиков и девочек подросткового возраста изучаемой выборки являются менее выраженные показатели индекса агрессивности и подозрительности, а также преобладание физической агрессии по сравнению со сверстниками, не участвующими во внеурочной деятельности в спортивных объединениях.

Специфическими особенностями мальчиков-подростков, занимающихся командно-игровой деятельностью, являются выраженность прямой физической агрессии, но при меньшей враждебности и раздражительности. У девочек-подростков, занимающихся командно-игровой деятельностью, выявили незначительное преобладание прямой вербальной агрессии при менее выраженном уровне общей вербальной агрессии. Проведенное нами исследование показывает, что девочки-подростки в изучаемых условиях в меньшей степени склонны к проявлениям вербальной

агрессии, которая выражается в словесных ругательствах, угрозах и оскорблениях. Условия внеурочной командно-игровой деятельности, состоящие из двигательного-активной конкуренции, провоцируют стрессовые и фрустрационные ситуации конкурентной борьбы, которые становятся предпосылками для вербальной агрессии. В связи с этим полагаем, что формирование умений самоконтроля агрессивного поведения имеет большое значение для социализации подростков в современном обществе и конструктивного межличностного взаимодействия. Однако данные, показывающие преобладание прямой вербальной агрессии, говорят о непосредственной готовности к проявлениям вербальной агрессии для решения межличностных задач подростками. Их специфическими особенностями являются преобладание косвенной агрессии, негативизма и проявлений обиды.

Подростки не зависимо от половой принадлежности, занимающиеся внеурочной командно-игровой деятельностью, по сравнению с подростками, не участвующими в этом виде деятельности, проявляют меньшую агрессивность и подозрительность. Данное обстоятельство не дает нам возможности утверждать, что внеурочная командно-игровая деятельность приводит к снижению агрессивности личности. Однако мы предполагаем, что условия внеурочной командно-игровой деятельности определяют дифференциацию командно-игровых ситуаций по степени легитимности агрессивных проявлений. В результате у подростков во внеурочной командно-игровой деятельности формируется самоконтроль агрессивного поведения, проектируется социально ориентированная стратегия поведения в различных ситуациях.

Полученные результаты исследования демонстрируют актуальное состояние особенностей агрессивного поведения подростков во внеурочной командно-игровой деятельности. Несмотря на то, что уровень проявления агрессивных реакций респондентов нашего

исследования лежит в границах нормы, существует необходимость развития ресурсных регуляторных инструментов личности, в том числе и формирования умений самоконтроля агрессивного поведения подростков. Проведенный нами анализ и полученные результаты могут послужить основой для дальнейших исследований в гендерном и половом аспектах, а также для разработки модели и педагогических условий формирова-

ния умений самоконтроля агрессивного поведения подростков во внеурочной командно-игровой деятельности.

Данная статья может представлять особую значимость для учителей физкультуры, педагогов дополнительного образования, тренеров-преподавателей спортивных школ, спортивных секций в рамках дополнительного образования в процессе подготовки подростков к спортивно-соревновательной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Батуева, С. В. Проявление форм агрессивного поведения младших подростков, связанных с половой самоидентификацией / С. В. Батуева // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. – 2017. – Т. 2, № 1 (16). – С. 16–18. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-form-agressivnogo-povedeniya-mladshih-podrostkov-svyazannyh-s-polovoy-samoidentifikatsiyey> (дата обращения: 07.03.2019).
2. Bjorkqvist, K. Gender Differences in Aggression / K. Bjorkqvist. – DOI 10.1016/j.copsyc.2017.03.030 // Current Opinion in Psychology. – 2018. – Vol. 19. – Pp. 39–42. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352250X17300854?via%3Dihub> (дата обращения: 07.03.2019).
3. Кокка, Ж. В. Игровые формы досуговой деятельности подростков / Ж. В. Кокка, Л. С. Лихачева // Человек в мире культуры. – 2016. – № 3. – С. 36–41. – URL: http://journals.uspu.ru/attachments/article/1367/Kokka_Likhacheva.pdf (дата обращения: 09.07.2019). – Рез. англ.
4. Youth Violence: How Gender Matters in Aggression among Urban Early Adolescents / N. M. Finigan-Carr, A. Gielen, D. L. Haynie, T. L. Cheng. – DOI 10.1177/0886260515584348 // Journal of Interpersonal Violence. – 2016. – Vol. 31, issue 19. – Pp. 3257–3281. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886260515584348> (дата обращения: 07.03.2019).
5. Керимова, В. Р. О роли внеурочной деятельности в воспитании социально-культурных норм у младших подростков / В. Р. Керимова // Человек в мире культуры. – 2017. – № 2/3 (21). – С. 242–244. – URL: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/1835/Kerimova.pdf> (дата обращения: 10.03.2019). – Рез. англ.
6. Захарова, О. О. Система формирования межкультурных ценностных ориентаций у подростков во внеурочной деятельности / О. О. Захарова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 8. – С. 52–56. – URL: http://vestnik-cspu.ru/upload/pdf/issues/2016/2016_8.pdf (дата обращения: 09.07.2019). – Рез. англ.
7. Park, S. Effects of Physical Education, Extracurricular Sports Activities, and Leisure Satisfaction on Adolescent Aggressive Behavior: A Latent Growth Modeling Approach / S. Park, W. Chiu, D. Won. – DOI 10.1371/journal.pone.0174674 // Plos one. – 2017. – Vol. 12, issue 4. – Pp. 1–13. – URL: http://researchonline.ljmu.ac.uk/6278/1/2017_PLoSONE_Aggression.pdf (дата обращения: 09.07.2019).
8. Давыдова, Л. Н. Дуализм агрессивного поведения участников командно-игровой деятельности / Л. Н. Давыдова, К. Н. Фирсов // Известия Чеченского государственного университета. – 2018. – № 4 (12). – С. 162–168. – Рез. англ.
9. Jimenez, T. I. School Aggression in Adolescence: Examining the Role of Individual, Family and School Variables / T. I. Jimenez, E. Estevez. – DOI 10.1016/j.ijchp.2017.07.002 // International Journal of Clinical and Health Psychology. – 2017. – Vol. 17, issue 3. – Pp. 251–260. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1697260017300406> (дата обращения: 09.07.2019).
10. Winter, C. Teachers Perceptions of Female Student Aggression at an All-Girls School / C. Winter, K. McKenzie. – DOI 10.1177/0743558416668408 // Journal of Adolescent Research. – 2017. – Vol. 32, issue 4. – Pp. 509–525. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0743558416668408> (дата обращения: 09.07.2019).
11. Page, A. Relational Aggression and Physical Aggression among Adolescent Cook Islands Students / A. Page, L. F. Smith // Issues in Educational Research. – 2016. – Vol. 26, issue 1. – Pp. 98–116. – URL: <http://www.iier.org.au/iier26/page.html> (дата обращения: 09.07.2019).



12. Gierczyk, M. Aggression from a Gender Perspective and the Development of a Moral Compass / M. Gierczyk, M. Fullard, D. Dobosz // *Journal of Gender and Power*. – 2017. – Vol. 8, no. 2. – Pp. 9–26. – URL: http://gender-power.amu.edu.pl/JGP_Vol_8_No_2_B.pdf (дата обращения: 07.03.2019).
13. Иванова, А. Д. Психолого-педагогическое исследование гендерных различий агрессивности подростков / А. Д. Иванова, Д. Ф. Шамсутдинова // *Научное обозрение. Педагогические науки*. – 2017. – № 1. – С. 109–112. – URL: <https://science-pedagogy.ru/pdf/2017/1/1551.pdf> (дата обращения: 07.03.2019). – Рез. англ.
14. Меньшикова, Т. И. Специфика агрессивного поведения подростков [Электронный ресурс] / Т. И. Меньшикова // *Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова*. – 2016. – № 1. – С. 106–115. – URL: <https://docplayer.ru/57420836-T-i-menshikova-specifika-agressivnogo-povedeniya-podrostkov.html> (дата обращения: 07.03.2019). – Рез. англ.
15. Stability and Change of Adolescents' Aggressive Behavior in Residential Youth Care / E. M. Eltink, J. T. Hoeve, T. D. Jongh [et al.]. – DOI 10.1007/s10566-017-9425-y // *Child Youth Care Forum*. – 2018. – Vol. 47. – Pp. 199–217. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10566-017-9425-y> (дата обращения: 07.03.2019).
16. Бартош, Т. П. Гендерные особенности агрессивных и враждебных реакций высокотреховных подростков / Т. П. Бартош, О. П. Бартош, М. В. Мычко // *Репродуктивное здоровье детей и подростков*. – 2016. – № 6. – С. 68–74. – URL: http://rzd.geotar.ru/ru/jarticles_repr/488.html?SSr=0901343b0b13ffffff27c_07e402030d0926-6552 (дата обращения: 07.05.2019). – Рез. англ.
17. Preschool Gender Typed Play Behavior at Age 3.5 Years Predicts Physical Aggression at Age 13 Years / K. Kung, G. Li, J. Golding, M. Hines. – DOI 10.1007/s10508-017-1005-6 // *Archives of Sexual Behavior*. – 2017. – Vol. 47. – Pp. 905–914. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10508-017-1005-6> (дата обращения: 07.05.2019).
18. Aggression in Women: Behavior, Brain and Hormones Article / T. F. Denson, S. M. O'Dean, K. R. Blake, J. R. Beames. – DOI 10.3389/fnbeh.2018.00081. – Текст : электронный // *Frontiers in Behavioral Neuroscience*. – 2018. – Vol. 12. – URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnbeh.2018.00081/full> (дата обращения: 09.07.2019).
19. Singh, B. Aggression and Self-Esteem among Teenagers / B. Singh, A. Hassan, M. A. Wani. – DOI 10.19080/GJIDD.2017.03.555608. – Текст : электронный // *Global Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*. – 2017. – Vol. 3, issue 2. – URL: <https://juniperpublishers.com/gjidd/GJIDD.MS.ID.555608.php> (дата обращения: 09.07.2019).
20. Euler, F. Distinct Profiles of Reactive and Proactive Aggression in Adolescents: Associations with Cognitive and Affective Empathy / F. Euler, C. Steinlin, C. Stadler. – DOI 10.1186/s13034-016-0141-4. – Текст : электронный // *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. – 2017. – Vol. 11. – URL: <https://capmh.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/s13034-016-0141-4> (дата обращения: 09.07.2019).
21. Ефимова, Н. Ю. Исследование агрессивности подростков с ограниченными возможностями здоровья / Н. Ю. Ефимова // *Сибирский педагогический журнал*. – 2014. – № 2. – С. 160–164. – URL: <https://studylib.ru/doc/2636602/issledovanie-agressivnosti-podrostkov-s> (дата обращения: 08.01.2020). – Рез. англ.
22. Маралов, В. Г. Раздражительность к людям: типология и механизмы / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров. – DOI 10.15507/1991-9468.092.022.201803.493-507 // *Интеграция образования*. – 2018. – Т. 22, № 3. – С. 493–507. – URL: <http://edumag.mrsu.ru/index.php/en/articles-en/81-18-3/674-10-15507-1991-9468-092-022-201803-6> (дата обращения: 08.01.2020). – Рез. англ.
23. Психологические особенности исследования косвенной агрессии / С. О. Кузнецова, С. Н. Ениколопов, А. А. Абрамова, А. Г. Ефремов // *Теоретическая и экспериментальная психология*. – 2015. – Т. 8, № 2. – С. 6–17. – URL: <http://www.tepjournal.com/images/pdf/2015/2/02.pdf> (дата обращения: 07.03.2019). – Рез. англ.
24. Клейникова, Т. П. Детский негативизм: признаки и причины его проявления / Т. П. Клейникова // *Научный диалог*. – 2013. – № 8 (20). – С. 131–139. – URL: http://nauka-dialog.ru/assets/userfiles/1524/Kleynikova_Tat'yana_Petrovna.pdf (дата обращения: 08.01.2020). – Рез. англ.

Поступила 25.07.2019; принята к публикации 24.12.2019; опубликована онлайн 31.03.2020.

Об авторах:

Давыдова Людмила Николаевна, профессор кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет» (414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татище-

ва, д. 20а), доктор педагогических наук, профессор, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3196-8351>, **Researcher ID:** C-7492-2016, lugena2003@mail.ru

Фирсов Кирилл Николаевич, педагог дополнительного образования МКОУ «СОШ с. Старокучергановка» (416101, Россия, Астраханская область, с. Старокучергановка, ул. Комсомольская, д. 99), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6750-6688>, kfirsov86@mail.ru

Благодарности: авторы выражают благодарность редакции и рецензентам за внимательное отношение к нашей статье и указанные замечания, которые позволили улучшить ее качество.

Заявленный вклад авторов:

Давыдова Людмила Николаевна – постановка проблемы исследования; научное руководство; формирование основной концепции исследования.

Фирсов Кирилл Николаевич – сбор и анализ данных; подготовка литературного обзора; формирование выводов; подготовка текста статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Batueva S.V. [The Manifestation Forms of Aggressive Behavior of Younger Adolescents with Gender Identity]. *Vestnik soveta molodykh uchenykh i specialistov Chelyabinskoy oblasti* = Bulletin of the Council of Young Scientists and Specialists of the Chelyabinsk Region. 2017; 2(1):16-18. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-form-agressivnogo-povedeniya-mladshih-podrostkov-svyazannyh-s-polovoy-samoidentifikatsiy> (accessed 07.03.2019). (In Russ.)
2. Bjorkqvist K. Gender Differences in Aggression. *Current Opinion in Psychology*. 2018; 19:39-42. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.030>
3. Kokka J.V., Likhacheva L.S. Game Forms of Leisure Activities Adolescents'. *Chelovek v mire kulturi* = Human being in the World of Culture. 2016; (3):36-41. Available at: http://journals.uspu.ru/attachments/article/1367/Kokka_Likhacheva.pdf (accessed 09.07.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
4. Finigan-Carr N.M., Gielen A., Haynie D.L., Cheng T.L. Youth Violence: How Gender Matters in Aggression Among Urban Early Adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*. 2016; 31(19):3257-3281. (In Eng.) DOI: <http://orcid.org/10.1177/0886260515584348>
5. Kerimova V.R. On the Role of Extracurricular Activities in Education Socio-Cultural Norms among Younger Teens. *Chelovek v mire kulturi* = Human in the World of Culture. 2017; (2/3):242-244. Available at: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/1835/Kerimova.pdf> (accessed 10.03.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
6. Zakharova O.O. The System of Forming the Intercultural Value Orientations of Adolescents in the Process of Extracurricular Activity. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University. 2016; (8):52-56. Available at: http://vestnik-cspu.ru/upload/pdf/issues/2016/2016_8.pdf (accessed 09.07.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
7. Park S., Chiu W., Won D. Effects of Physical Education, Extracurricular Sports Activities, and Leisure Satisfaction on Adolescent Aggressive Behavior: A Latent Growth Modeling Approach. *Plos One*. 2017; 12(4):1-13. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174674>
8. Davydova L.N., Firsov K.N. Dualism of Aggressive Behavior of Participant of Command-Game Activity. *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta* = Chechen State University Bulletin. 2018; (4):162-168. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Jimenez T.I., Estevez E. School Aggression in Adolescence: Examining the Role of Individual, Family and School Variables. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2017; 17(3):251-260. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.07.002>
10. Winter C., McKenzie K. Teachers Perceptions of Female Student Aggression at an All-Girls School. *Journal of Adolescent Research*. 2017; 32(4):509-525. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0743558416668408>
11. Page A., Smith L.F. Relational Aggression and Physical Aggression among Adolescent Cook Islands Students. *Issues in Educational Research*. 2016; 26(1):98-116. Available at: <http://www.iier.org.au/iier26/page.html> (accessed 09.07.2019). (In Eng.)
12. Gierczyk M., Fullard M., Dobosz D. Aggression from a Gender Perspective and the Development of a Moral Compass. *Journal of Gender and Power*. 2017; 8(2):9-26. Available at: http://gender-power.amu.edu.pl/JGP_Vol_8_No_2_B.pdf (accessed 07.03.2019). (In Eng.)



13. Ivanova A.D., Shamsutdinova D.F. Psychological and Pedagogical Research of Gender Differences Aggression in Adolescents. *Nauchnoye obozreniye. Pedagogicheskiye nauki* = Science Review. Pedagogical Sciences. 2017; (1):109-112 Available at: URL: <https://science-pedagogy.ru/pdf/2017/1/1551.pdf> (accessed 07.03.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
14. Menshikova T.I. Specific of Aggressive Behavior of Adolescents. *Vestnik Taganrogskego instituta imeni A.P. Chekhova* = Chekhov Taganrog State Institute Bulletin. 2016; (1):106-115. Available at: <https://docplayer.ru/57420836-T-i-menshikova-specifika-agressivnogo-povedeniya-podrostkov.html> (accessed 07.03.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
15. Eltink E.M., Hoeve J.T., Jongh T. D., Van der Helm G. H., Wissink I.B., Stams G. J. Stability and Change of Adolescents' Aggressive Behavior in Residential Youth Care. *Child Youth Care Forum*. 2018; 47:199-217. (In Eng.) DOI: <http://orcid.org/10.1007/s10566-017-9425-y>
16. Bartosh T.P., Bartosh O. P., Mychko M.V. Gender-Related Characteristics of Aggressive and Hostile Reactions in High Anxiety Adolescents. *Reproductivnoye zdoroviye detey i podrostkov* = Pediatric and Adolescent Reproductive Health. 2016; (6):68-74. Available at: http://rzdop.geotar.ru/ru/articles_repr/488.htm?SSr=0901343b0b13fffff27c_07e402030d0926-6552 (accessed 07.05.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
17. Kung K., Li G., Golding J., Hines M. Preschool Gender Typed Play Behavior at Age 3.5 Years Predicts Physical Aggression at Age 13 Years. *Archives of Sexual Behavior*. 2017; 47:905-914. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s10508-017-1005-6>
18. Denson T.F., O'Dean S.M., Blake K.R., Beames J.R. Aggression in Women: Behavior, Brain and Hormones Article. *Frontiers in Behavioral Neuroscience* 2018; 12. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2018.00081>
19. Singh B., Hassan A., Wani M.A. Aggression and Self-Esteem among Teenagers. *Global Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*. 2017; 3(2):555608. (In Eng.) DOI: <http://orcid.org/10.19080/GJIDD.2017.03.555608>
20. Euler F., Steinlin C., Stadler C. Distinct Profiles of Reactive and Proactive Aggression in Adolescents: Associations with Cognitive and Affective Empathy. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2017; 11. (In Eng.) DOI: <http://orcid.org/10.1186/s13034-016-0141-4>
21. Efimova N.Yu. Study of Aggressive of Adolescents with Disabilities. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* = Siberian Pedagogical Journal. 2014; (2):160-164. Available at: <https://studylib.ru/doc/2636602/issledovanie-agressivnosti-podrostkov-s> (accessed 08.01.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
22. Maralov V.G., Sitarov V.A. Irritability to People: Typology and Mechanisms. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2018; 22(3):493-507. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.092.022.201803.493-507>
23. Kuznetsova S.O., Enikolopov S.N., Abramova A.A., Yefremov A.G. Psychological Specifics of Indirect Aggression Research. *Teoreticheskaya i eksperimentalnaya psikhologiya* = Theoretical and Experimental Psychology. 2015; 8(2):6-17. Available at: <http://www.tepjournal.com/images/pdf/2015/2/02.pdf> (accessed 07.03.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
24. Kleinikova T.P. Children's Negativity: Signs and Causes of Its Manifestation. *Nauchnyy Dialog* = Scientific Dialogue. 2013; (8):131-139. Available at: http://nauka-dialog.ru/assets/userfiles/1524/Kleynikova_Tat'yana_Petrovna.pdf (accessed 08.01.2020). (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 25.07.2019; revised 24.12.2019; published online 31.03.2020.

About the authors:

Ludmila N. Davidova, Professor of Chair of Preschool and Primary Education, Astrakhan State University (20a Tatishchev St., Astrakhan 414056, Russia), Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3196-8351>**, **Researcher ID: C-7492-2016**, lugena2003@mail.ru

Kirill N. Firsov, Teacher of Additional Education, Secondary General School of Starokucherganovka (99 Komsomolskaya St., Starokucherganovka 416101, Astrakhan Region, Russia), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6750-6688>**, kfirsov86@mail.ru

Acknowledgments: The authors would like to thank the editorial staff and reviewers for their attention to the article and their comments, which improved its quality.

Contribution of the authors:

Ludmila N. Davidova – research problem statement; scientific management; conceptualization of research.
Kirill N. Firsov – data collection; data analysis; reviewing the relevant literature; drawing the conclusions; writing the text.

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 растровом или векторном формате с разрешением не ниже 300 dpi. Они должны допускать редактирование текста и возможность изменения размеров. Все графические данные помещаются в текст статьи, а также высылаются дополнительно в виде отдельных файлов. Разнохарактерные иллюстрации необходимо приводить к единому стилю графического исполнения, соблюдая единообразие их оформления. Графики, схемы и диаграммы необходимо оформлять в Microsoft Excel.



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 7.0.100–2018). 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

The **Integration of Education** journal publishes original research in the field of education. The Editorial Board does not accept manuscripts simultaneously submitted to other publications or works that fully or partially replicate any previously published works. **Duplicate publications are subject to retraction (withdrawal from press) in case of detection.** Submission to the editorial office of previously published articles or articles sent for publication to other journals is not allowed. In the event of simultaneous submission of a manuscript to different journals, the published article will be retracted (withdrawn from print). Monitoring of unauthorised citation is implemented using Antiplagiat and CrossCheck systems.

The journal gives preference to the articles with potentially high impact factor or containing significant advances in considered areas of science. Particular attention should be paid to the quality of translation. It is desirable that this be performed by a native speaker of English.

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 briefly (no more than 10 words) and accurately reflect the content of the article, the subject matter and the results of the conducted research. *The title is to be provided in Russian and English.*

3. **The abstract** performs the function of an expanded title and informs readers about the article's content. It should comprise the following sections:

- 1) Introduction;
- 2) Materials and Methods;
- 3) Results;
- 4) Discussion and Conclusions.

The recommended abstract volume is 200–250 words. *The abstract is to be provided in Russian and English.*

4. **Keywords** consist of the search terms used by all bibliographic databases to search for scientific articles by keyword. For this reason, the keywords should reflect the main statements, achievements, results and terminology of scientific research. The recommended number of keywords is 5–10. *The keywords are to be provided in Russian and English.*

5. **Acknowledgments.** In this section, mention should be made of people who helped the author to prepare the article and any organisations that provided financial support. Expressing gratitude to anonymous reviewers is considered good form. *The acknowledgements are to be provided in Russian and English.*

6. **The main text** of the article is to be presented in Russian or English according to a specific sequence:

- 1) The *Introduction* must contain the formulation of a scientific problem, stating its relevance, connection with the most important tasks that need to be solved and its importance for the development of a particular branch of science or practice.

- 2) *Literature Review.* Here it is necessary to outline the principal contemporary studies and publications on which the argument relies, state current views on the problem, underline difficulties in developing the topic and highlight unresolved issues within the main problem to which the article is devoted. It is important to carry out a comparative analysis that cites existing publications on the stated issues.

- 3) *Materials and Methods.* This section describes the process of organising the experiment, the methods applied and any equipment used (including software). It should provide detailed information about the object of study, indicate the sequence of research and justify the choice of methods used (observation, survey, testing, experiment, laboratory experience, analysis, modelling, etc.).

- 4) *Results.* In this part of the article, analytical and statistical materials should be systematised. The results of the study should be described with sufficient degree of completeness so that the reader can trace its stages and assess the validity of the conclusions made by the author. This is the main section, the purpose of which is to confirm or repudiate the working hypothesis (hypotheses). If necessary, the results should be confirmed by illustrations (tables, graphs, drawings) that represent the source material or evidence in a compact form. It is important that the visual information does not duplicate information already given in the text. The results presented in the article should be compared with previous works in this area both by the author and other researchers. Such a comparison will additionally reveal the novelty of the work carried out and give it objectivity. The results of the study should be summarised, but at the same time contain enough information to assess the findings. The decision to select the particular data for analysis must also be justified. All titles, captions and structural elements of graphs, tables, charts, etc., are to be provided in Russian and English. Figures, which can either be presented in vector or raster format (at least 300 dpi resolution), should permit editing of text elements and resizability. All graphic data placed in the text of the article should additionally be sent as separate files. Diverse illustrations should conform to a single style of graphic presentation ensuring the uniformity of their design. Graphs, charts and diagrams should be drawn up in Microsoft Excel.

- 5) *Discussion and Conclusions.* In the conclusion, the results of the understanding of the topic should be summarised along with conclusions, generalisations and recommendations arising from the work. In addition,



the practical significance of the results should be emphasised along with a discussion of the main directions for further research. It is desirable to include in the final part of the article attempts to forecast the development of the issues considered.

7. List of references. The bibliographic description of the documents should conform to the requirements of GOST R 7.0.100–2018. It is necessary to refer first of all to original sources from scientific journals included in the major global citation indices. It is advisable to use 30–40 sources: at least 20 should be from the past three years and at least 15 from foreign (i.e. non-Russian) sources. It is essential that the link to the source be correctly formatted. The authors' names, journal (e-mail), year of publication, volume (issue), number, pages where the cited information may be found, as well as DOI or URL should be indicated. *The list of references is to be provided in Russian and English.*

8. Information about authors. Full surname, first name and any second names or patronymics of the authors; official name of institution without abbreviations, address of institution (it is necessary to indicate all author workplaces where the research was carried out (permanent address, place of project implementation, etc.)); detailed information about the authors: scientific degree, title, position, ORCID, Researcher ID, Scopus ID, Author ID in the Russian Science Citation Index; e-mail, phone, postal address for the author's copy. *Information about authors is to be provided in Russian and English.*

9. Contribution of authors. At the end of the manuscript, authors should include notes that explain the actual contribution of each co-author to the work. *Information about contribution of authors is to be provided in Russian and 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).

Free reproduction of the Journal's materials is allowed for personal, information, research, academic or cultural purposes in accordance with Articles 1273 and 1274, Chapter 70, Part IV of the Civil Code of the Russian Federation. When quoting, a link to the Journal is required. Other types of reproduction are only possible following the written agreement of the copyright holder.

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 11.03.2020. Дата выхода в свет 31.03.2020.

Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 14,35.

Тираж 1 000 экз. I завод – 250 экз. Заказ № 674. Свободная цена.

Редакция журнала «Интеграция образования».

430005, Россия, Республика Мордовия,

г. Саранск, ул. Большевикская, 68.

<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 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 11.03.2020. Date of publishing 31.03.2020.

Sheet size 70 × 108 1/16. Conventional printed sheets 14,35.

Number of copies 1 000. Printing plant 1: 250 copies. Order No. 674. Free price.

Editorial office:

68 Bolshevistskaya 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)