

DOI: 10.15507/1991-9468.099.024.202002 ISSN 1991-9468 (Print), 2308-1058 (Online)

Том 24, № 2. 2020

(апрель – июнь)

**Сквозной номер выпуска – 99
16+**

Vol. 24, No. 2. 2020

(April – June)

Continuous issue – 99



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@krpfu.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>, rguzman@ugr.es (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. Bukvic – 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>, rguzman@ugr.es (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. Zagvyazinskiy – 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.zagvyazinskiy@utmn.ru (Tyumen, Russia)



СОДЕРЖАНИЕ

Международный опыт интеграции образования

Л. Томчик, Л. Эгер. Онлайн-безопасность как новый компонент цифровой грамотности молодежи	172
Н. В. Чичерина, Ф. Лю, О. Ю. Образцова. Управление процессом обучения английскому языку как иностранному: восприятие в Китае и России	185
С. Й. Ли. Анализ влияния школьной организационной культуры и профессионального учебного сообщества на эффективность деятельности учителей	206
М. Маснипал. Вклад индонезийского метода Кахайя в совершенствование навыков педагогов дошкольного образования	218

Академическая интеграция

Л. М. Мухарьмова, А. Г. Жидяевский, К. П. Токранова. Качество высшего образования в медицинских вузах России: представления и оценки студентов	235
Л. Ф. Фатихова, Е. Ф. Сайфутдиярова. Различия характеристик безопасности учащихся с ментальными нарушениями в подростковом и юношеском возрасте	252

Образование и культура

Е. А. Коваль, А. А. Сычев, Н. В. Жадунова, Л. Ю. Фомина. «Руководствоваться законом и совестью»: hard skills и soft skills в юридическом образовании	276
О. Б. Каневская, Е. В. Гострая. Модель формирования вторичной языковой личности посредством работы с прецедентными феноменами культуры на уроках русского языка как иностранного	296
М. Н. Кичерова, Г. З. Ефимова. Влияние неформального образования на человеческий капитал: поколенческий подход	316
<i>Информация для авторов и читателей (на рус. яз.)</i>	<i>339</i>
<i>Информация для авторов и читателей (на англ. яз.)</i>	<i>341</i>

CONTENTS

International Experience in the Integration of Education

L. Tomczyk, L. Eger. Online Safety as a New Component of Digital Literacy for Young People	172
N. V. Chicherina, F. Liu, O. Yu. Obraztsova. Classroom Management in EFL Classes: Perception in China and Russia	185
S. Y. Lee. Analysis of the Effect of School Organizational Culture and Professional Learning Communities on Teacher Efficacy	206
M. Masnopal. Contribution of Indonesia Cahaya Method to the Improvement of Early Childhood Teachers' Skills	218

Academic Integration

L. M. Mukharyamova, A. G. Zhidyaevskij, K. P. Tokranova. The Quality of Higher Medical Education: Students' Perceptions and Assessments	235
L. F. Fatikhova, E. F. Sayfutdiyarova. Safety Criteria Differences of Learners with Mental Disorders in Early and Late Adolescence as Compared to Normotypic Peers	252

Education and Culture

E. A. Koval, A. A. Sychev, N. V. Zhadunova, L. Yu. Fomina. "To Follow the Law and Conscience": Hard Skills and Soft Skills in the Legal Education	276
O. B. Kanevska, K. V. Hostra. A Model for the Formation of Secondary Linguistic Personality through Work with Precedent Cultural Phenomena during Classes in the Russian Language as a Foreign Language	296
M. N. Kicherova, G. Z. Efimova. The Impact of Non-Formal Education on Human Capital: A Generational Approach	316
<i>Information for Authors and Readers of the Journal (In Russian)</i>	339
<i>Information for Authors and Readers of the Journal (In English)</i>	341



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

УДК 378.126:004-057.87

DOI: 10.15507/1991-9468.099.024.202002.172-184



Online Safety as a New Component of Digital Literacy for Young People

Ł. Tomczyk^{a}, L. Eger^b*^a *Pedagogical University of Cracow, Kraków, Poland,*^{*} *lukasz.tomczyk@up.krakow.pl*^b *University of West Bohemia, Pilsen, Czech Republic*

Introduction. Digital literacy refers to the skills required to achieve digital competence, the confident and critical use of information and communication technology for learning, leisure, communication and future work of young people. Digital competence has a dual nature. First of all, it is the technical ability to operate programs, pages, equipment. Secondly, it is also the ability to use digital media safely. Both perspectives are important in the educational perspective, i.e. media education and socialisation.

Materials and Methods. The paper presents the attempts to measure digital literacy in the area of threats resulting from using the new media in the group of upper-secondary school students (fourth educational cycle). The study was carried out using a diagnostic test with 18 questions. The research was conducted in the group of 1693 youths aged 15–21. The research was designed based on traditional methods of testing knowledge and skills.

Results. The findings showed that the weakest digital literacy component was the copyright-related knowledge and the strongest area was online shopping and financial operations. All digital literacy components are interrelated. The improvement in one area leads to the development of other digital literacy elements. Despite this correlation, digital literacy is a heterogeneous concept. There are also differences regarding certain digital literacy components, determined by gender – girls obtained higher test results in terms of the soft competencies whereas boys were better with the technical aspects of digital literacy. Based on the cluster analysis, we noticed that 41.41% of the students obtained good and very good results from the competence test. More than half of the students require further education in most of the analysed areas.

Discussion and Conclusion. For educational decision-makers, the findings highlight the importance of designing training programs aimed at developing students' digital literacies, with a special focus on new topics as sexting, piracy and cyberbullying.

Keywords: digital literacy, cybersafety, youth, protection of image, cyberbullying, sexting, digital piracy, hoax, measure, Poland

For citation: Tomczyk Ł., Eger L. Online Safety as a New Component of Digital Literacy for Young People. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2020; 24(2):172-184. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.099.024.202002.172-184>

© Tomczyk Ł., Eger L., 2020



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

Онлайн-безопасность как новый компонент цифровой грамотности молодежи

Л. Томчик^{1*}, Л. Эгер²

¹ Краковский педагогический университет, г. Краков, Польша,

* lukasz.tomczyk@up.krakow.pl

² Университет Западной Богемии, г. Пльзень, Чешская Республика

Введение. В статье проанализированы данные об уровне цифровой грамотности в области новых средств массовой информации и угроз, связанных с их использованием, среди учащихся старших классов средней школы (четвертый образовательный цикл).

Материалы и методы. Для изучения проблемы был проведен диагностический тест, содержащий 18 вопросов. В нем приняли участие 1 693 человека в возрасте 15–21 год. Исследование было разработано на основе традиционных методов тестирования знаний и навыков.

Результаты исследования. По итогам проведенного тестирования выявлено, что наиболее слабым компонентом цифровой грамотности являются знания, связанные с авторским правом, сильной областью – онлайн-покупки и финансовые операции. Были определены различия в отношении некоторых компонентов цифровой грамотности, определяемых гендерным фактором: девочки получили более высокие результаты тестов с точки зрения «мягких» навыков, мальчики показали лучшие познания в технических аспектах цифровой грамотности. По итогам кластерного анализа отмечено, что у 41,41 % учащихся хорошие и очень хорошие результаты теста на компетентность. Однако большинство студентов нуждаются в дальнейшем образовании по анализируемым областям.

Обсуждение и заключение. Материалы данной статьи будут полезны руководителям образовательных организаций. Полученные выводы могут способствовать качественному преобразованию учебных программ по информационным технологиям.

Ключевые слова: цифровая грамотность, кибербезопасность, молодежь, защита изображений, кибербуллинг, секстинг, цифровое пиратство, мистификация, мера, Польша

Для цитирования: Томчик, Л. Онлайн-безопасность как новый компонент цифровой грамотности молодежи / Л. Томчик, Л. Эгер. – DOI 10.15507/1991-9468.099.024.202002.172-184 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 2. – С. 172–184.

Introduction

The rapid development of information and communication technologies (ICT) has had considerable and dramatic impact on contemporary educational practice [1–5]. Digital competence has become increasingly important for social environment and individuals since 20th century [6; 7]. Therefore, many countries recognized the importance of incorporating ICT in education.

Internet penetration by country, household equipment with ICT, and experience with ICT use at home, at school and further at work, or in leisure are very important prerequisites for a lot of everyday activities and life in today society. Digital literacy (DL) has become essential in many occupations and without DL students can hardly continue to study at the university. Schools play a key role in providing ICT education. It is generally recognized that DL has positive effects on students' skills

that are essential for successful learning. To practice and promote students to be digitally literate also in new developing topics is an essential responsibility of schools.

The concept of digital competencies and digital literacy has undergone long-term development. Among the most prominent views of digital literacy, today, is that digital literacy may be understood as an inter-related set of skills or competencies necessary for success in the digital age [8]. The new topics are preferred such as cyberbullying or digital piracy. New topics require development of new skills and this research is aimed at digital safety among youth in the selected areas with special focus on mentioned new topics and new skills.

The purpose of this research is to identify the level of DL among the upper-secondary school students in Poland and to understand how students really use ICT and to assess whether these students are really



ready to participate in different domains of today's society in the 21st century using ICTs. The next section first defines the concept of DL and discuss various frameworks of digital competencies including new areas of interest.

Literature Review

ICT literacy is often called “digital literacy”, and in this research both terms are used in the same meaning. Competences of using and dealing with ICT are considered a prerequisite for DL development [9]. We are in line with Guzmán-Simón, García-Jiménez & López-Cobo, who define competence as the set of knowledge, skills and attitudes that are necessary for personal and professional development in different contexts, and we also consider experience as a very important part of competence [10].

The importance of digital competence was recognised by the European Parliament and the European Council in 2006. Digital competence was identified as one of the eight key competences for lifelong learning and involves the confident and critical use of Information Society Technology (IST) for work, leisure, learning and communication¹.

Computer and information literacy is described as students' achievements with technology in different contexts, as an “ability to use computers to investigate, create and communicate in order to participate effectively at home, at school, in the workplace, and in society” [11, p. 17]. DL comprises the abilities to process digital information, communicate with others, and solve given problems. DL was operationalised by Fraillon et al. as two strands with seven aspects [12]. The first strand is “Collecting and managing information”

and second is “Producing and exchanging information”. It is obvious, that development of DL requires more than fundamental technical knowledge and skills. The International DL Panel states that DL enables individuals to use “digital technology, communication tools, and/or networks to access, manage, integrate, evaluate and create information in order to function in a knowledge society”². The OECD defined DL as “the interest, attitude and ability of individuals to appropriately use digital technology and communication tools to access, manage, integrate and evaluate information, construct new knowledge, and communicate with others in order to participate effectively in society”³. ECDL Foundation (2015) defines the term “digital literacy” as follows: “Digital literacy – basic set of skills required to participate in essential ICT user activities”⁴. This definition outlines two different digital skills areas – computing/computer science and digital literacy. Attention is also paid to programming/coding. Not other approaches emphasize this area.

On the other hand, a holistic and comprehensive framework of digital literacy covers most of the cognitive competencies that users or learners employ while working in digital environments [13; 14].

Some authors prefer the term “digital literacy”. For example, Rambousek, Štípek, & Vaňková [15] apply in their research on digital literacy at schools framework of digital literacy by Ferrari [16] from project DIGCOMP. This framework contains 5 areas: Information, Communication, Content creation, Safety and Problem solving. The main objective of their research was to recognize the current state and identify key features and processes of digital compe-

¹ Measuring Digital Skills across the EU: EU wide indicators of Digital Competence [Electronic resource]. 2014. Available at: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/measuring-digital-skills-across-eu-eu-wide-indicators-digital-competence> (accessed 25.03.2020).

² International Literacy Panel. Educational Testing Service. Digital Transformation: A Framework for DL. Princeton; 2002. Available at: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/ICTREPORT.pdf> (accessed 25.03.2020).

³ OECD. Feasibility Study for the PISA DL assessment: Report to network A. Paris: OECD; 2003.

⁴ ECDL Fondation Report: Computing and Digital Literacy – Call for a Holistic Approach [Electronic resource]. Available at: <https://www.ics.ie/news/computing-and-digital-literacy-call-for-a-holistic-approach> (accessed 25.03.2020).

tence development in schools in the Czech Republic. As we mentioned above, digital competences are prerequisite for digital literacy development [9].

According to Hatlewik, Gudmundsdóttir & Loi digital competence contains the skills, knowledge and attitudes that make students able to use digital media for participation, work and problem solving, independently or in collaboration with others in a critical, responsible and creative manner [17]. Digital competence is developed in various domains (at home, at school, among peers, in professional or leisure time settings) that interact with each other [10]. Of course, for students it is essential to use ICT at home, at school or during their leisure time.

Wilson, Scalise, and Gochyev argue that the definition of DL is deliberately variable with respect to technological developments over time – this will involve changes both in the technologies themselves, and also in the range of human activities that are facilitated by those technologies [7]. They describe transition of DL to a broad set of skills in school settings and discuss the impact of the social media on DL. New framework of DL is developed toward increasing competency of students in the area of virtual skills, knowledge, awareness, and use of social media.

The concept of digital competencies and digital literacy has undergone long-term development. The ability to recognize the ICT-related problems in the area of cyberbullying is one of more important parts of DL. The current literature suggest the following critical components in this area: cyberbullying, sexting and protection of image [18–21]. Also online safety and digital piracy are counted into new areas⁵. The above-mentioned sources were taken into account when preparing this research and the assessment tool.

In this paper, DL are presented holistically as the technical skills of using the digital media and the ability to respond to the digital threats (including anticipation

of the e-threats). Thus, DL is not only the technical expertise but also soft components connected with the ability to use the digital media including: applications, hardware and e-services.

Materials and Methods

Objective of the research. The objective of the research was to diagnose the level of digital literacy in the area of e-threats among the upper-secondary school students (fourth educational cycle) in Poland. Due to the vast scope of the possible threats, the commissioning institution – Cities on the Internet Association from Tarnów which conducted the study for the Ministry of National Education – narrowed the scope of the research down to 6 components: The research were diagnostic and the results are supposed to help to evaluate the level of knowledge, skills and attitudes related to online safety. Based on the data collected, non-formal educational activities (competitions, lectures, workshops) addressed to students were designed. The research go beyond the hitherto measurements of DL which were based on self-declarations.

The research problems have taken the following form:

1. What are the results achieved by adolescents in the various areas of digital security?
2. Do sociodemographic variables differentiate the results from the test measuring the level of digital competence?
3. To what extent do digital security variables interact with each other?
4. How many non-homogeneous groups can be distinguished on the basis of collected results?

Research tool. Siddiq et al. systematically review literature on assessment instruments of primary and secondary school students' DL [22]. They conclude that most of the tests target lower secondary students, comprise multiple-choice item designs, and are evaluated by quantitative methodology. The majority of them tests measure facets such as searching, retrieving, and evaluating digital information, and technical skills.

⁵ Belleflamme P., Peitz M. Digital Piracy. In: J. Backhaus (ed.). Encyclopedia of Law and Economics. Berlin: Springer; 2014. p. 1-8.



Conceptual frameworks for DL are, in fact, compilations of several partial different literacies [8; 10; 13].

For the purpose of this research, new assessment tool was developed to measure the selected components of DL with special focus on mentioned new topics and new skills.

The assessment tool was inspired by the Literacy Panel (2002), OECD (2003), ECDL Foundation (2015) and by tools developed before to measure DL [11; 16; 22]. In the area of digital safety follows research by Tomczyk, Srokowski, and Wasiński [21] and Kopecký, Szotkowski, and Krejčí [23]. The instrument design meets recommendations by Gray [24]. DL assessment tool with focus on digital safety among youth consists of six dimensions.

Data collection was conducted through a questionnaire with 18 questions. The tool was built for a project financed by the Polish Ministry of Education. The tool was created by specialists in media education. The same people were responsible for preparing the final report for the contracting authority. The selection of variables was made by persons dealing with the subject of digital security and media pedagogy. The tool was subject to external control (among others through pilot studies). A separate tool was prepared for each group – due to the specificity of ICT use in the group of teachers, adolescents or their parents. On the basis of the collected results, the directions of preventive activities were determined. The research tool was divided in two parts. The first part served to obtain the socio-demographic data and the characteristics of digital safety in the family environment. The other part measured the DL level regarding digital safety in the following 6 areas [21]:

- unaware creation of personal image in the Internet (awareness of how Google archives the audiovisual content, how advertisements are targeted and how the accounts in social media and comments left by other users influence one's personal image);
- sexting and invasion of privacy (knowledge about legal consequences of identity theft, infringement of image and technical aspect of data protection, remov-

ing photos indexed by the most popular search engine in Poland);

- infringement of copyright (knowing terminology related to illegal software, legal consequences of illegal film downloading and digital piracy, and competencies in assessing the legality of software);

- credibility of online information (awareness of the mechanisms of creating the most popular online encyclopedia, ability to assess the reliability of the source of information and the sellers in online stores);

- cyberbullying (awareness of the mechanisms connected with cyberbullying, types of cyberbullying and ability to secure the evidence thereof);

- financial operations in the Internet (awareness of the solutions securing the computer, online safety and creating strong passwords, knowledge about the safety in the Internet).

For each of the six areas, the students could provide 100% of correct answers which were calculated based on the three questions diagnosing respondents' knowledge about the digital safety. The correctness of answers was checked by means of an internal key, defined at the beginning by the authors of the tool. Research is pioneering in the global dimension. In the literature, such empirical diagnoses are rare. The measurement of digital competence is rarely measured through competence tests. The results provide a basis for further in-depth research, including longitudinal research (measuring how knowledge and skills will change over the years – with the development of the information society). All the results were averaged and formed a global variable as the general end result (the percentage value of the DL level in the area of digital safety). The tool ensures the correct level of internal coherence at the level $\text{Alpha} = 0.71$.

Sampling and sample characteristics. Sampling was random, nation-wide and conducted by the external research agency NAVIGO specializing in the long-term educational research. The respondents were students of the upper-secondary schools (fourth educational cycle). The research was conducted in the second half of 2016. The

competence test was filled in by 1693 students aged 15–21 (average = 16.8, SD = 1.17). The sample consisted of 848 girls (50.1%) and 845 boys (49.9%). The respondents were students of the following types of schools: high school (40.7%), technical school (40.7%), vocational school (17.85) and other (1.1%). More than half of the respondents (50.5%) lived in a village, 23.7% in a town up to 50,000 residents, 11.2% in a town with population 50,000–100,000, 9.55 in a city of more than 200,000 and 5.2% in a city with population of 100,000–200,000. In terms of financial situation, half of the group declares their families live: at average level (53.6%), wealthy (39.7%), modestly (6.7%).

Research procedure. The research was conducted within the project Cyfrowo Bezpieczni (*Digitally Safe*) which is part of the government action Bezpieczna+ (*Safety+*). Representatives of the Cities on the Internet Association (Stowarzyszenie Miasta w Internecie) were responsible for the implementation of the project. Technology and methods were secured by the research and training agency NAVIGO which was responsible for the development of the diagnostic tools and conducted the survey. Sampling was provided by NAVIGO whereas the content of the tests was designed by the author of this paper. The tool was tested in a pilot study. Each of the respondents had the right to refuse to participate in the test and the results were anonymous. This is the first research in Poland of such a scale which allows to generalise the data collected.

Results

The average value of the competence test in all the above listed areas was 52.36 points out of 100 (with SD = 16.36 and median = 16.36). The differentiation of the average values depends on several factors. The higher results were obtained by the students: of high schools and technical schools $F(3, 1689) = 70.793, p = 0.0000$; with the best behaviour grades $F(5, 1687) = 18.576, p = 0.0000$; with the average and high standard of living $F(2, 1690) = 9.6167, p = .00007$; living in bigger cities $F(4, 1688) = 3.6887, p = .00537$ (adoles-

cents living in villages show visibly lower rate of correct answers) and evaluating their level of DL in the area of using mobile devices $F(5, 1687) = 31.351, p = 0.0000$ and stationary digital devices $F(5, 1687) = 27.303, p = 0.0000$ as high and very high.

It is interesting that gender does not determine the average general results of the competence test $F(1, 1691) = 2.3822, p = .12292$. A slightly bigger dispersion of the correct and negative answers can be found in the group of boys. The detailed distribution is presented on Figure 1.

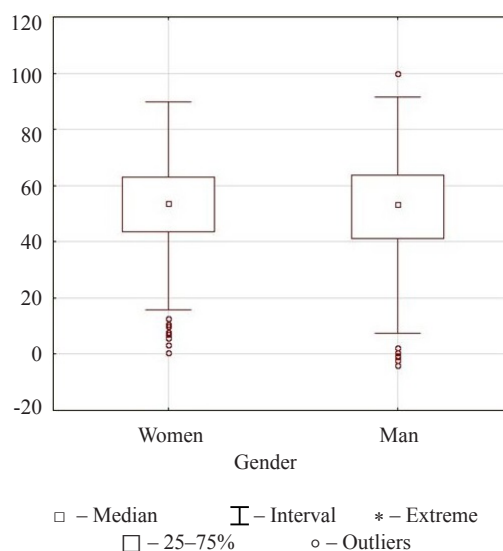


Fig. 1. Results in relation to gender

Additionally, there were no significant differences due to the nature of the school environment. For example, the results in schools where a serious incident of infringement of the digital safety had happened in the past are similar to the outcomes in schools classified as more digitally safe $F(2, 1690) = 2.9228, p = .05405$. Also, schools which have implemented programs to improve the level of DL in terms of safety have similar results as those where such programs have not been introduced $F(2, 1690) = 2.2753, p = .10308$.

The dependency between the test results and the principles of using the digital media in family environment is more complicated in the analysed age group. There is a hardly noticeable difference in the average results

between the adolescents with established rules and borders, and students who are allowed to use media in whatever way (Fig. 2). These differences are observed much earlier, in younger groups [21].

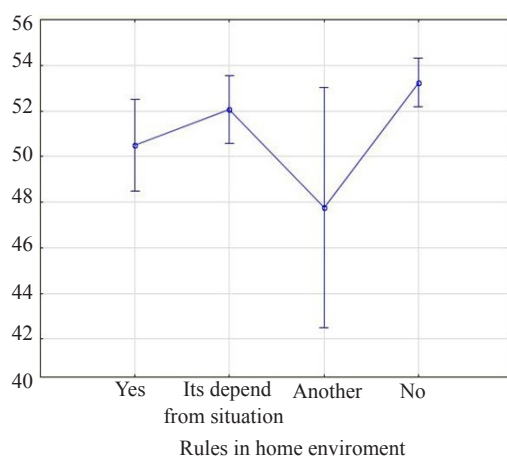


Fig. 2. Test results and the principles of using media in family environment

The competence test results are diverse due to many factors. First, there are differences in the level of correct answers for the proposed DL components. For example, the lowest result (the mean value of correct answers) in the competence test was for the questions regarding the copyrights and assessment of information credibility. On the other hand, the area of financial online operations received the relatively high scores. The detailed comparison of the average results, median and standard deviation are presented in Table 1.

The detailed analysis of the DL components related to the digital safety reveals that gender influences the knowledge and skills for the certain elements. Girls obtained slightly higher results in the soft areas like sexting, information credibility and cyberbullying. Boys, in turn, have more knowledge of the technical issues like protection of intellectual property and safety of financial operations.

There was a noticeable correlation between the DL components in each area (see Table 2). Every DL component is related to others so an increase in the knowledge and skills in one area leads to a growth of competence level for other DL component. Of course, the strength of this relations (Pearson's linear correlation coefficient) varies. It is visible the most in the area of financial operations (including mainly technical skills of securing the hardware and ability to recognize online frauds).

In order to determine the correlations between the DL indicators, we used the cluster analysis method. For this purpose, the graph of k-means using the Euclidean algorithm was created. The detailed analysis of the graph confirmed that there are three clusters. On this basis, using the k-means method we have selected 3 groups. They are presented in Figure 3.

The cluster analysis enables the selection of the specific groups according to the intensity of certain features – in this case, test results. There are at least three areas where the groups differ from one another.

Table 1. DL components in the area of digital safety

Variables	Creation of image	Sexting and privacy	Piracy	Information credibility	Cyberbullying	Financial operations
Mean value	60.80	55.10	32.72	41.67	58.74	65.19
Median	66.66	66.66	33.33	38.88	61.11	72.22
SD	23.88	29.45	27.35	28.18	23.04	26.92
Gender	No difference $F = .84694$, $p = .35755$	Girls higher score $F = 18.606$, $p = .00002$	Boys higher score $F = 7.2528$, $p = .00715$	Girls higher score $F = 13.312$, $p = .00027$	Girls higher score $F = 14.407$, $p = .00015$	Boys higher score $F = 6.5940$, $p = .01032$

Table 2. Relations between DL components

	1. Creation of image	2. Sexting and invasion of privacy	3. Piracy	4. Information credibility	5. Cyberbullying	6. Financial operations
1.	1.0000	–	–	–	–	–
2.	.1877***	1.0000	–	–	–	–
3.	.2293***	.1746***	1.0000	–	–	–
4.	.2208***	.1654***	.2401***	1.0000	–	–
5.	.2582***	.2065***	.2235***	.3438***	1.0000	–
6.	.3022***	.2114***	.3353***	.3715***	.4338***	1.0000

Note: * < 0.05, ** < 0.001, *** < 0.0001.

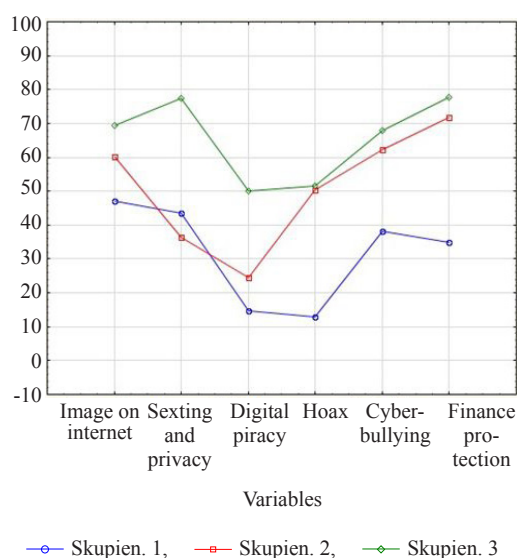


Fig. 3. Cluster analysis: Groups of students according to their test results

Cluster 1 (24.57%) are the respondents with the lowest results in almost every area, who did not exceed the level of 40% of correct answers in four areas. This is the group which requires particular educational support. Cluster 2 (34.02%) consists of the respondents who obtained satisfactory results in 4 areas but they lack sufficient knowledge regarding the consequences of neglecting the protection of privacy

and sexting, and protection of intellectual property. Cluster 3 are the students who provided more than 50% of correct answers in every area. This is 41.41% of the respondents who deal with digital threats relatively well, know the mechanisms and e-threats, as well as preventive and protective measures. The detailed cluster distribution is presented in Table 3.

Discussion and Conclusion

Digital literacy as a set of skills outlines a pragmatic approach for facilitating students' digital literacy development and capture the digital experiences of today's students [8]. However, the updating of the concept and the inclusion of new areas of research (Safety +) represent the necessary ongoing innovation as the changing practice demands.

The data collected allow us to estimate the level of knowledge of the digital safety among youth in the six areas. We are aware that the proposed methodology is limited by the number of indicators in each area and the great scope of existing e-threats [23]. Limiting each e-threat to 3 indicators was dictated by the length of the research tool, while narrowing down the threats to 6 areas was connected with the goals set in the Ministry project Bezpieczna+ (Safety+)

Table 3. The number of respondents in clusters (n = 1 693)

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
Count	416	576	701
Count in %	24.57	34.02	41.41



and expert selection. The research provides the first analyses of this type in Poland, that is, measurements of DL not based on self-assessment [21]. The evaluation of the DL level is characterised by a high variability as for the duration of the survey, because the nature of the e-threats is very dynamic. On the one hand, with the development of the information society there is a slow growth in the knowledge and skills regarding the digital safety [25; 26], on the other hand, new threats have been emerging, like misinformation, scams, thefts and all kinds of online frauds. Thus, in the context of digital safety DL is one of the priorities in media pedagogy.

This text presents the results of the research among the adolescents. This group shows the advanced level of DL in comparison to people at their earlier stages of education but at the same time, due to their age, these respondents are exposed to additional e-threats [27–29]. The nature of this developmental stage requires strengthening of DL, especially in the areas where the test results were the lowest, like the copyrights [30]. This area refers mainly to downloading and sharing music, videos, software or e-books. Technical competencies include also knowledge and ability to recognize different types of user licenses and functioning of selected protocols like P2P, warez services or file repositories. Another issue which requires educational support is disinformation, information noise and data smog [31]. Despite the relatively high level of digital literacy, teenagers have limited awareness of how to assess the credibility of information they come across. In the age of too much data, the ability to discern truth from false on information websites is also useful [32]. Strengthening competencies useful in the online world translates into other abilities useful offline [33]. We also noticed that parental control or established rules of using the new media in the family environment does not contribute directly to strengthening DL. The factors connected with educational restrictions in using the electronic media do not ensure the increase

of the digital safety level during adolescence [34].

The results also differ depending on the gender. Girls show much more advanced knowledge regarding the soft areas of DL whereas boys know more about the technical aspects. Gender-based differentiation is also noticeable in the areas of the styles of use of digital devices among the young people. The example of such discrepancies are Polish results of the EU KIDS Online study, showing that girls and boys use websites and digital services, and share their knowledge about the digital safety differently [35]. The differences are also connected with the place of living. The general test result were much lower in the rural areas than in the cities. This may be caused by many factors which are hard to identify based on the data collected. However, we can notice that, compared to cities, the offer of non-formal education focused on the development of digital literacy is much more reduced in the rural regions.

Another differentiating factor is the heterogeneity of the group. Fewer than half of the respondents provided more than 50% of correct answers regarding all areas. It is commonly believed that DL among the young ICT users is at high level. This is partially true. First of all, young people are highly literate in the area of entertainment, communication and information search [36–38]. Digital safety issues usually does not lay within the scope of interests of the young ICT users. Nevertheless, high results obtained, for example, in the area of online financial operations may suggest that activities young people perform frequently (like searching for information about sellers, shopping, sending secure money transfers) are the basis for building up knowledge in this area (as proved by the results of our research).

During the detailed data analysis we noticed that improvements in every area of DL are interrelated. Thus, strengthening one area leads to the increase in knowledge and skills in another. The data obtained confirm the complexity of the DL concept [4; 39]. DL components are interrelated but the

correlations are not strong enough to allow us to speak about the full internal coherence. DL involves many technical (using hardware and software) and soft (connected with information processes and influence of technologies on users' behaviour) skills. The results of our research contribute to the discussion on the unambiguous definition of DL [40; 41].

In contrast to previous studies that tended to focus on different types of digital competencies, this research explored the set of digital literacies based on the DL framework with new topics suggested by Kopecký [23] and Tomczyk [30]. The current research extended some aspects of the DL with special focus on sexting, piracy and cyberbullying.

ICT competencies and DL have become an essential aspect of the teaching and learning toolkit in the 21st century. In the last two decades have also witnessed the dynamic inclusion of ICT in education systems in new EU countries. The obtained results confirmed that young people are not a homogenous group of ICT users in all areas of DL [42].

For educational decision-makers, the findings highlight the importance of designing training programs aimed to develop students' digital literacies, with a special emphasis, e.g. on gender differences in some areas of DL, or on special topics like the copyrights.

In the age of the growing number of ever more complex e-threats, the ability to use ICT is not enough. Thus, the DL concept expands dynamically with the

development of the necessary skills and expertise needed to protect privacy, data and image and avoid cyberbullying and addictions. In the light of the increasing problematic Internet use, DL also means the ability to exercise self-control over the use of the digital media. Thus, DL becomes a new, dynamically transforming construct used to describe the changes occurring in the information society. The groups most vulnerable to the threats posed by the digital world are individuals with the low level of DL and individuals at the specific developmental stages and thus, showing the specific characteristics. Considering the frequency of using ICTs among the studied group of adolescents, the myths about the DL level in this population and the research results, the group should also be provided with the educational support in the area of e-threats. The holistic development of DL involves not only effective communication, information search or using the entertainment services, which are the typical activities teenagers engage in. They should also be able to anticipate social and technical threats resulting from the high saturation of their lives with the services typical for the information society.

Future studies may continue exploring the contribution of other new areas that will certainly bring the development of ICT. In future studies, it could be of importance to examine changes in digital literacies over time and in the context of different new educational contents.

REFERENCES

1. Flanigan A.E., Babchuk W.A. Social Media as Academic Quicksand: A Phenomenological Study of Student Experiences in and out of the Classroom. *Learning and Individual Differences*. 2015; 44:40-45. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.003>
2. Goodfellow R. Literacy, Literacies and the Digital in Higher Education. *Teaching in Higher Education*. 2011; 16(1):131-144. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.544125>
3. Mazman S.G., Usluel Y.K. Modeling Educational Usage of Facebook. *Computers & Education*. 2010; 55(2):444-453. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.008>
4. Stošić L., Stošić I. Perceptions of Teachers Regarding the Implementation of the Internet in Education. *Computers in Human Behavior*. 2015; 53:462-468. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.027>
5. Wu Y.-T., Tsai Ch.-Ch. University Students' Internet Attitudes and Internet Self-Efficacy: A Study at Three Universities in Taiwan. *Cyberpsychology & Behavior*. 2006; 9(4):441-450. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.441>



6. Nyikes Z. Digital Competence and Safety Awareness Base on the Assessments Results of the Middle-East European Generations. *Procedia Manufacturing*. 2018; 22:916-922. (In Eng.)
7. Wilson M., Scalise C., Gochyev P. Rethinking DL: From Computer Skills to Socialnetwork Settings. *Thinking Skills and Creativity*. 2015; 18:65-80. (In Eng.) DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2015.05.001>
8. List A. Defining Digital Literacy Development: An Examination of Preservice Teachers' Beliefs. *Computers & Education*. 2019; 138:146-158. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.009>
9. Rothagi A., Scherer R., Hetlevik O.E. The Role of ICT Self-Efficacy for Students' ICT Use and their Achievement in a Computer and Information Literacy Test. *Computers & Education*. 2016; 102:103-116. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.08.001>
10. Guzmán-Simón F., García-Jiménez E., López-Cobo I. Undergraduate Students' Perspectives on Digital Competence and Academic Literacy in Spanish University. *Computers in Human Behavior*. 2017; 74:196-204. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.040>
11. Fraillon J., Schulz W., Friedman T., Ainley J., Gebhardt E. International Computer and Information Literacy Study: ICILS 2018: Technical Report. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15478/uuid:b9cdd888-6665-4e9f-a21e-61569845ed5b>
12. Fraillon J., Ainlen J., Schultz W., Friedman T., Gebhardt E. Preparing for Live in Digital Edge. Melbourne: Springer; 2014. Available at: <https://www.springer.com/gp/book/9783319142210> (accessed 12.12.2019). (In Eng.)
13. Eshet-Alkalai Y. Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. 2004; 13(1):93-106. Available at: https://www.openu.ac.il/personal_sites/download/Digital-literacy2004-JEMH.pdf (accessed 12.12.2019). (In Eng.)
14. Porat E., Blau I., Barak A. Measuring Digital Literacies: Junior High-School Students' Perceived Competencies versus Actual Performance. *Computers & Education*. 2018; 126:23-36. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.030>
15. Rambousek V., Štípek J., Vaňoková P. Contents of Digital Literacy from the Perspective of Teachers and Pupils. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 2016; 217:354-362. (In Eng.)
16. Ferrari A. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. 2013. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.2788/52966>
17. Hatlewik O.E., Gudmundsdóttir G.B., Loi M. Digital Diversity among Upper Secondary Students: A Multilevel Analysis of the Relationship between Cultural Capital, Self-Efficacy, Strategic Use of Information and Digital Competence. *Computers & Education*. 2015; 81:345-353. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.019>
18. Fenaughty J., Harré N. Factors Associated with Distressing Electronic Harassment and Cyberbullying. *Computers in Human Behavior*. 2013; 29(3):803-811. (In Eng.) DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.008>
19. Livingstone S., Smith P. K. Annual Research Review: Harms Experienced by Child Users of Online and Mobile Technologies: The Nature, Prevalence and Management of Sexual and Aggressive Risks in the Digital Age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2014; 55(6):635-654. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1111/jcpp.12197>
20. Sabella A.R., Patchin W.J., Hinduja S. Cyberbullying Myths and Realities. *Computers in Human Behavior*. 2013; 29(6):2703-2711. (In Eng.) DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.040>
21. Tomczyk Ł., Srokowski Ł., Wąsiński A. [Digital Safety Competencies in Polish Schools]. Tarnów: Stowarzyszenie Miasta w Internecie; 2016. (In Pol.)
22. Siddiq F., Hatlevik O.E., Olsen V.R., Throndsen I., Scherer R. Taking a Future Perspective by Learning from the Past – A Systematic Review of Assessment Instruments that Aim to Measure Primary and Secondary School Students' ICT. *Educational Research Review*. 2016; 19:58-84. (In Eng.) DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2016.05.002>
23. Kopecký K., Szotkowski R., Krejčí V. [Risk Forms of Behavior of Czech and Slovak Children in the Internet Environment]. 2015. (In Czech.) DOI: <http://doi.org/10.5507/pdf.15.24448619>
24. Gray D.E. Doing Research in the Real World. Los Angeles: SAGE; 2009. Available at: https://www.academia.edu/29567720/Doing_Research_in_the_Real_World_-_David_E_Gray (accessed 12.12.2019). (In Eng.)
25. Ziemba E. Discussion on a Sustainable Information Society. *Business Informatics – Informatyka Ekonomiczna*. 2014; 1(31):13-25. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15611/ie.2014.1.01>
26. Ziemba E. [Sustainable Information Society]. Katowice: Uniwersytet Ekonomiczny; 2017. (In Pol.)

27. Macuh B., Raspor A., Sraka M., Kovačič A. Media Exposure and Education of First to Six Grade Children from Slovenia – Parent Opinions. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*. 2018; 6(3):49-57. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1803049M>
28. Fleming M.J., Greentree S., Cocotti-Muller D., Elias K.A., Morrison S. Safety in Cyberspace. *Youth & Society*. 2006; 38(2):135-154. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0044118x06287858>
29. Istenič Starčič A., Lebeničnik M. Investigation of University Students' Perceptions of their Educators as Role Models and Designers of Digitalized Curricula. *Human Technology*. 2020; 16(1):55-91. Available at: https://humantechnology.jyu.fi/archive/vol-16/issue-1/istenicstarcic_lebenicnik (accessed 11.03.2020). (In Eng.)
30. Tomczyk Ł. Digital Piracy among Adolescents – Scale and Sonditions. In: Ł. Tomczyk, A. Ryk, J. Prokop (ed.) *New Trends and Research Challenges in Pedagogy and Andragogy*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie; 2018. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.24917/9788394156893.5>
31. Jang S.M., Kim J.K. Third Person Effects of Fake News: Fake News Regulation and Media Literacy Interventions. *Computers in Human Behavior*. 2018; 80:295-302. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.11.034>
32. Potyrała K. [iEducation Synergy of New Media and Didactics]. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego; 2017. (In Pol.)
33. Pyżalski J. Family and School in Prevention of Online Risk Behaviours in Young People. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*. 2013; 12(1):99-109. Available at: <http://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/83/72> (accessed 12.12.2019). (In Pol., abstract in Eng.)
34. Plichta P. [Socialization and Education of Children and Adolescents with Intellectual Disabilities in the Digital Age]. Toruń: Wydaw. Adam Marszałek; 2017. (In Pol.)
35. Pyżalski J., Zdrodowska A., Tomczyk Ł., Abramczuk K. [Polish Research EU KIDS ONLINE. The Most Important Results and Conclusions]. Poznań: Wydaw. Uniwersytet Adama Mickiewicza; 2019. (In Pol.)
36. Ståhl T. How ICT Savvy are Digital Natives Actually? *Nordic Journal of Digital Literacy*. 2017; 12(03):89-108. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2017-03-04>
37. Blankenship R. Are Digital Natives Real? Exploring the Myths and Realities of the Digital Native Existence. *Inted 2017 Proceedings*. 2017. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.21125/inted.2017.1832>
38. McKnight K. The First Generation of True Digital Natives. *Research World*. 2018; 70:14-17. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1002/rwm3.20659>
39. Lee S.-H. Digital Literacy Education for the Development of Digital Literacy. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*. 2014; 5(3):29-43. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.4018/ijdlc.2014070103>
40. Livingstone S., Bober M., Helsper E. Internet Literacy among Children and Young People: Findings from the UK Children Go Online Project; 2005. (In Eng.)
41. Berge O. Rethinking Digital Literacy in Nordic School Curricula. *Nordic Journal of Digital Literacy*. 2017; 12(01-02):5-7. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2017-01-02-01>
42. Eger L., Klement M., Tomczyk Ł., PISOŇOVÁ M., PETROVÁ G. Different User Groups of University Students and their ICT Competence: Evidence from Three Countries in Central Europe. *Journal of Baltic Science Education*. 2018; 17(5):851-866. Available at: <http://oaji.net/articles/2017/987-1539418548.pdf> (accessed 12.12.2019). (In Eng.)

Submitted 16.12.2019; revised 09.01.2020; published online 30.06.2020.
Поступила 16.12.2019; принята к публикации 09.01.2020; опубликована онлайн 30.06.2020.

About the authors:

Łukasz Tomczyk, Researcher of Faculty of Social Sciences, Pedagogical University of Cracow (2 Podchorążych St., Kraków 30-084, Poland), Ph.D., **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5652-1433>**, **Scopus ID: 56780136100**, **Researcher ID: O-2800-2014**, lukasz.tomczyk@up.krakow.pl

Ludvík Eger, Associate Professor of Department of Marketing, Trade and Services, University of West Bohemia (8 Univerzitní St., Pilsen 301 00, Czech Republic), PaedDr., CSc., **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5437-3297>**, **Researcher ID: C-1330-2016**, leger@kmo.zcu.cz

Contribution of authors:

Łukasz Tomczyk – was responsible (together with the NAVIGO company) for preparing the research tool; developing the methodological part; making mathematical analyses; preparing the discussion and summary plus editing the manuscript.



Ludvik Eger – prepared the theoretical framework; introduction; participated in the preparation of the discussion on the research results.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах:

Томчик Лукаш, научный сотрудник факультета социальных наук Краковского педагогического университета (30-084, Польша, г. Краков, ул. Подхорунжих, д. 2), доктор философии, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5652-1433>, **Scopus ID:** 56780136100, **Researcher ID:** O-2800-2014, lukasz.tomczyk@up.krakow.pl

Эгер Людвик, доцент департамента маркетинга, торговли и услуг Университета Западной Богемии (301 00, Чешская Республика, г. Пльзень, ул. Университетская, д. 8), доктор педагогики, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5437-3297>, **Researcher ID:** C-1330-2016, leger@kmo.zcu.cz

Заявленный вклад авторов:

Томчик Лукаш (совместно с компанией NAVIGO) – подготовка инструментария исследования; разработка методологической части; проведение математического анализа; подготовка заключительного раздела.

Эгер Людвик – разработка теоретической основы исследования; написание вступления; участие в обсуждении результатов исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



Classroom Management in EFL Classes: Perception in China and Russia

N. V. Chicherina^a, F. Liu^{b*}, O. Yu. Obraztsova^b

^a National Research University Higher School of Economics, St. Petersburg, Russia

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

* real.fengliu@gmail.com

Introduction. Classroom management has been one of the most vital fields of study of language teaching. It deals with establishing and maintaining a safe and positive learning environment, which is an essential condition for effective teaching. The rapid growth of the internationalization of education calls for comparing classroom management across countries. However, the comparative study of this aspect Chinese and Russian has long been delayed. The aim of this study is to examine the perception of classroom management in China and Russia regarding teaching English as a Foreign Language.

Materials and Methods. In this research classroom management is defined by three fundamental aspects: instructional management in a traditional and online setting; behavioral management through discipline and timing; and behavioral management through communication and teacher-student relationships. A 5-point Likert scale questionnaire was implemented at both Chinese and Russian universities, three quartiles and Mann-Whitney U test were applied to the interval data.

Results. By cross-culturally analyzing similarities and differences in perception of questionnaire items, it is found that generally, the perception of classroom management between Chinese and Russian respondents has more similarities than the distinctions. The authors also gave several practical recommendations to teaching staff for more adequate classroom management in China and Russia.

Discussion and Conclusion. Understanding differences in perception of Chinese and Russian respondents at universities are helpful for teaching staff and students to understand each other's expectation, as well as stimulating new or modified strategies of classroom management. Potential areas of further research can cover the causes of differences and similarities in perception and practices of classroom management across Chinese and Russian culture.

Keywords: classroom management, instructional management, behavioral management, motivation, classroom communication, classroom relationships, English as a Foreign Language

For citation: Chicherina N.V., Liu F., Obraztsova O. Yu. Classroom Management in EFL Classes: Perception in China and Russia. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2020; 24(2):185-205. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.099.024.202002.185-205>





Управление процессом обучения английскому языку как иностранному: восприятие в Китае и России

Н. В. Чичерина¹, Ф. Лю^{2*}, О. Ю. Образцова²

¹ ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»», г. Санкт-Петербург, Россия

² ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова», г. Архангельск, Россия,

* real.fengliu@gmail.com

Введение. Управление учебным процессом является одной из самых важных областей изучения иностранного языка. Быстрый рост интернационализации образования требует сравнения управления учебным процессом в разных странах. Однако сравнительное исследование по этой проблематике в китайских и российских вузах изучено недостаточно. Целью данной работы является анализ восприятия управления учебным процессом в Китае и России при преподавании английского языка как иностранного.

Материалы и методы. Исследование проведено на основе сравнительно-сопоставительного анализа, описательного, статистического и других методов. Для изучения проблемы было организовано анкетирование, в котором приняли участие 129 человек. Анкета по 5-балльной шкале Лайкерта используется как в китайских, так и в российских университетах, к данным интервала были применены три квартиля и U-критерий Манна – Уитни.

Результаты исследования. В результате кросс-культурного анализа сходств и различий в восприятии пунктов анкеты авторы установили, что в целом восприятие управления учебным процессом у китайских и российских респондентов имеет больше сходств, чем различий. Понимание различий в восприятии китайскими и российскими респондентами в университетах помогает преподавателям и студентам оправдать ожидания друг друга, а также стимулирует новые или измененные стратегии управления работой в классе. Кроме того, сформулирован ряд практических рекомендаций преподавателям для более эффективного управления учебным процессом в Китае и России.

Обсуждение и заключение. Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие теории и практики обучения иностранным языкам. Перспективность дальнейшего исследования связана с выяснением причин различий и сходств в восприятии и практике управления учебным процессом в культурах Китая и России.

Ключевые слова: управление учебным процессом, академический менеджмент, управление поведением, мотивация, общение в классе, взаимоотношения в классе, английский язык как иностранный

Для цитирования: Чичерина, Н. В. Управление процессом обучения английскому языку как иностранному: восприятие в Китае и России / Н. В. Чичерина, Ф. Лю, О. Ю. Образцова. – DOI 10.15507/1991-9468.099.024.202002.185-205 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 2. – С. 185–205.

Introduction

Effective teaching in the 21st century, which is often characterized as an age of turbulence and uncertainty, poses many challenges for university teachers. Many of these challenges deal with the growing significance of knowledge and information, expansion of global education, unprecedented development of information and communication technologies and changes in societal needs and requirements to graduate competency. The requirements include not only subject-specific competencies but also many generic “soft” skills: problem-

solving, time and information management, working in teams, communication in intercultural contexts and others. As logically assumed, these challenges call for the renewal of teaching and learning practices in a number of fields.

New requirements of the knowledge economy to university graduates demand flexibility and creativity of university teachers. Teachers’ function has been changed from just teaching content and cramming information into students’ minds to teaching students to learn, construct their own knowledge, communicate effectively

in teams and multicultural groups, and adapt to the ever-changing demands of professional and social environments. In this sense, a university teacher should “adopt a mind-set of learning from challenges” and “design new learning milieus and curricula that really encourage motivation and independence so as to equip students with learning, thinking and problem-solving skills” [1].

In relation to the incorporation of ICT (Information and Communications Technology) into teaching, E-Learning has formed a paradigm. On one hand, E-learning creates many chances, for instance, higher academic mobility [2]. On the other hand, “the change is expressed as a need to acquire new competencies, which the teacher often perceives as an added complication to their workload and functions” [3]. However, few would dispute that today’s university students who are digital natives have very high expectations of the teachers’ competencies to incorporate ICT in different teaching contexts and instructional formats.

With the expansion of internationalization of education and the opportunities provided by international academic mobility programs, university teachers became concerned with the issues of creating a positive working atmosphere in multicultural groups of students. Teaching in such groups requires taking students’ cultural backgrounds into account. According to Tartwijk et al., “teachers should become knowledgeable about the cultures and communities in which students live, but they should, at the same time, teach students mainstream ways to interact so that students can use these to succeed in dominant social spheres” [4].

These are just a few of the complex, multiple and simultaneous goals that need to be reached by a university teacher who is engaged in delivering a “future-ready education” [1]. With reference to these simultaneity and multiplicity, Boshuizen defines teaching at an abstract level as one big regulation problem and dealing with complexity [5]. This idea is not new. In 1977, Doyle wrote that teachers have

to work in the environment characterized by multidimensionality, simultaneity and unpredictability, among other complicating factors [6]. However, new challenges of the twenty-first century make the whole process especially complex. Boshuizen emphasizes that “for an optimal result, teachers must continuously (re)align their goals and sub-goals, and need to get timely and valid information on how they are doing in reaching these goals” [5]. Boshuizen also suggests distinguishing two broad dimensions of these multiple coordinated goals: academic goals (per lesson, per course, per curriculum) and conductive goals (safety, stimulating environment, good working relation with group and individuals). The hierarchy of these goals and the quality of teacher’s steering instruments determine the outcome of teaching as a regulation problem [5].

In view of this approach to teaching as regulation and dealing with complexity, it should be noted that “smooth regulation of complex systems in teaching” [5] to a great extent depends on teacher expertise in maintaining order, promoting student engagement, responding to problems, creating positive and stimulating environment. The required knowledge base for addressing these issues is being created within the field of classroom management, which draws on a wide array of disciplines and focuses on the management strategies used by teachers to achieve multiple and complex goals of teaching and learning.

Research in the field of classroom management that evolved in the last decade addressed a wide variety of topics reflecting the new challenges and teaching practices of the twenty-first century. However, it is little known about classroom management strategies in a comparative cross-cultural perspective, especially at the university level between China and Russia. As found, there exist a number of comparative studies which focus on:

- particular aspects of classroom management, such as cross-cultural analysis of teacher images [7], in-class communication [8], teacher misbehaviors as learning demotivators [9];



– Chinese and Russian collaboration study [10; 11] or educational system in general¹;

– difference and similarity between China and US, China and UK, China and Australia [12–14].

The paper starts with an overview of the literature on understanding of classroom management since each study at the first place needs a sound concept explanation². It continues with materials and methods, including description of the samples and context, method and data processing. The findings and analyses consist of results of questionnaire illustrated by charts. The key similarities and differences in perception of classroom management of Russian and Chinese teachers and students has been revealed and analyzed.

Literature Review

Several decades of research in the field of classroom management clearly demonstrate that the concept of classroom management is not static and the approaches to defining this concept vary not only in accordance with contributing research traditions but also new challenges and emerging paradigms of teaching and learning. The unifying element of different approaches is the shared belief that “classroom management is a powerful component of the overall classroom climate as it impacts the level of student engagement, the frequency of inappropriate behavior and ... the quality of student learning” [15].

In the last decade the most cited definition of classroom management has been the one suggested by C. Evertson and

C. Weinstein. In the first edition of the “Handbook of Classroom Management”, they define classroom management as “the actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning” [16]. Further they emphasize that “classroom management has two distinct purposes: it not only seeks to establish and sustain an orderly environment so students can engage in meaningful academic learning, it also aims to enhance students’ social and moral growth. From this perspective, how a teacher achieves order is as important as whether a teacher achieves order” [16]. This definition reflects a broader and more complex understanding of classroom management by pointing out that it is not equated with maintaining order and discipline: establishing an orderly environment is just a means of achieving the goals of students’ academic, social and moral growth. As Emmer and Sabornie clarify in the second edition of the handbook, “classroom management is clearly about establishing and maintaining order in a group-based educational system whose goals include student learning as well as social and emotional growth”³.

In the work of other researchers, we find similar ideas about the interrelation of different dimensions in the concept of classroom management. For example, Bru, Stephens and Torsheim name the following four dimensions of classroom management: emotional support, academic support, monitoring the entire class, and student influence [17]. They assume that all these factors contribute to creating

¹ Borevskaya N.Y., Borisenkov V.P., Zhu X. [Educational Reforms in Russia and China at the Turn of the 21st century: A Comparative Analysis]. Beijing: Educational Science Publication House; 2006. (In Chinese); Jiang J. [Trends in the Development of General Education in China and Russia in the Context of Modern Reforms: the dissertation ... of the candidate of pedagogical sciences]. Moscow; 2007. 168 p. Available at: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/tendencii-razvitiya-obwego-obrazovanija-v-kitae-i-rossii-v-uslovijah-sovremennyh.html> (accessed 18.02.2019). (In Russ.); Lee Y. The Humanistic Orientation of Higher Pedagogical Education Modernization in Russia and China: the dissertation ... of the candidate of pedagogical sciences]. Irkutsk; 2007. 202 p. Available at: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/gumanisticheskaja-napravlenost-modernizacii-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovanija-v.html> (accessed 18.02.2019). (In Russ.); Hui H. Comparative Analysis of the Education System in China and Russia [Electronic resource]. Available at: <http://elibrary.asu.ru/xmlui/bitstream/handle/asu/5062/vkr.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (accessed 18.02.2019). (In Russ.)

² Bordovskaya N.V. [Modern Educational Technologies: Tutorial]. Moscow: Knorus; 2013. (In Russ.)

³ Emmer E.T., Sabornie E.J. Handbook of Classroom Management. New York: Routledge; 2015. (In Eng.)

a positive classroom climate and establishing a positive rapport with students. Emotional support refers to appealing and caring attitude to students. Academic support means not only helping students perform well but also letting them know that they have done well. Monitoring or ‘withitness’ suggest interventions to correct inappropriate student behavior. Student influence is related to the ideas of student autonomy in learning tasks which ultimately can affect motivation and behavior.

Studying language teachers’ roles, Beltrán distinguishes two major teacher roles, and consequently two sides of teaching: social (creating learning conditions) and task-oriented (imparting knowledge to learners by a variety of means) [18]. The first is known as the “enabling” or managerial function, the search for the proper conditions and means of teaching. The second stands for the instructional function.

Martin and Sass in their definition of classroom management separate behavioral management from instructional management. The first construct refers to behavioral tendencies including discipline and communication; the second deals with plans, goals and tactics of delivering instruction in a classroom. As Martin and Sass explain both constructs are related. For example, “one would expect direct instruction to be accompanied by a focus on rules, repetition of academic skills to be coupled with expectations of obedience. Conversely, student-focused instruction such as discussion and active enquiry present higher activity ... and result in a different behavior management challenges”⁴. However, in some cases there is an evident mismatch between teachers’ approaches to behavioral and instructional management: while focusing on student-centered instruction, teachers may not view the behavioral issues through the same lens and emphasize strict adherence to rules. It means that this bond between two constructs needs further research.

Thus, though classroom management is often defined as an umbrella term that

encompasses management of time, space, activities, use of resources, students’ behavior and social relations, many scholars categorize the relevant teacher activities in two broad dimensions or constructs of classroom management: behavioral and instructional; social and task-oriented, academic and conductive⁵ [5; 18]. In teaching both constructs interact and complement each other. In some cases, “it is difficult to separate the two and often one act in the classroom can perform both functions simultaneously” [18].

The current study focuses on investigating teachers’ and students’ perceptions of instructional and behavioral classroom management. Using the terminology of Boshuizen, Martin and Sass we associate instructional management with achieving academic goals, and behavioral management with achieving conductive goals assuming that both constructs equally contribute to the outcome of teaching.

Being equally important for the “smooth regulation of complex systems in teaching” [5], instructional and behavioral management were not given equal attention in researches. This can be explained by the research traditions in classroom management with many foci on behavioral issues and the wide application of behavioral approach to classroom management and discipline [19]. At present, however, this unbalance is being minimized as more and more research has been conducted to investigate the new facets of instruction in relation to classroom management.

In general, instructional management deals with delivering academic content, and it describes teacher’s strategies and tactics necessary for planning, delivering and reflecting on instruction in a classroom. According to Beltrán, “the instructional side of a teacher’s role is likely to be goal-oriented, task-dependent, knowledge-based and underpinned by a set of attitudes and beliefs, not only about knowledge, but also the appropriate instructional strategies to employ in the classroom” [18]. It seems

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.



obvious that the subject of a module influences the teachers' beliefs about instructional management and shapes the way of delivering content. Hence most of the instructional strategies applied in traditional settings are subject-oriented.

A separate dimension of instructional management is represented by teacher actions, roles and competences in virtual learning environments. Alvarez et al. examined teachers' roles and assume that there are three directions: (1) planning and design role; (2) social role; (3) instructive role" [2]. Williams categorized competences needed in distance education in higher education, assigning them to four major categories: communication and interaction, technology, learning and instruction, management and administration [20].

Behavioral management is viewed in this study in the broad sense. It is aimed at ensuring social growth in a positive learning environment, including such aspects as: (1) discipline and timing; (2) communication and teacher-student relationships.

As it was stated above, in early research the concept of classroom management was often equated with discipline. Reconceptualization of classroom management in the last two decades has divided the two constructs, thus making discipline an important but still just one of many elements of positive classroom environment. Typically, discipline is defined as "the structures and rules describing the behavior expected of students and teacher efforts to ensure that students comply with those rules" [15]. However, with reference to discipline and other related issues like time management, it is not the established rules that make the difference but the teacher's interpersonal style, which to a great extent determines the ways of sorting out discipline and timing problems. Wubbels et al. suggested descriptions of classroom management for eight interpersonal styles: directive, authoritative, tolerant/authoritative, tolerant, uncertain/tolerant, uncertain/aggressive, drudging, and repressive [21].

According to Tartwijk et al., the most typical and preferred by both teachers and students are three interpersonal styles: tolerant-authoritative, authoritative and directive [5]. These three styles create a positive working atmosphere but differ in the level of teacher-student affiliation, which decreases from tolerant-authoritative to directive style.

The crucial role in dealing with all kinds of complexities in learning environments is taken by teacher-student relationships and communication. As Marzano and Marzano state, "the quality of teacher-student relationships is the keystone for all other aspects of classroom management" [22]. Defining effective teacher-student relationships, the researchers emphasize that such relationships have nothing to do with teacher's personality, they "are characterized by specific teacher behaviors: exhibiting appropriate levels of dominance; exhibiting appropriate levels of cooperation; and being aware of high-needs students.

From the interpersonal perspective to classroom management, Wubbels et al. suggest that the behavior of a teacher and students should be considered a form of communication [21]. With reference to M. Bakhtin and his ideas about the relationship of communication and human development, we assume that effective teaching can only happen in the learning environments, which stimulate communication between many "voices", in a polyphony or multivoicedness. Multivoicedness does not imply harmony of voices, instead it can manifest itself through tensions and conflicts⁶. Norwegian researchers Pettersson et al. applied Bakhtin's ideas to the investigation of teacher roles in challenging environments and came to the conclusion that "interaction through multivoicedness, with objections and voices, which are raised against each other, creates a potential for dynamic growth" [23].

Having in mind rather broad approaches to defining instructional and behavioral classroom management, in the current

⁶ Bakhtin M.M. Problems of Dostoevsky's Poetics. Minneapolis: University of Minnesota Press; 1984. (In Eng.)

study we focus on investigating the perception of classroom management in China and Russia. Specifically, we defined the following three aspects for comparison: instructional management in traditional and online setting; behavioral management with reference to discipline and timing and behavioral management with reference to communication and teacher-student relationships.

Materials and Methods

Expansion of international education and academic mobility requires consideration of similarities and differences in classroom management that exist in contacting cultures. The study was conducted at two universities: China Foreign Affairs University (CFAU) in Beijing, China, and Northern (Arctic) Federal University (NArFU) in Arkhangelsk, Russia, in 2015–2016 academic year in collaboration with the English Language Teaching Departments of both universities. The sample includes four groups first-year linguistic students at both universities, and all teachers conducting EFL to these students. All lessons were face-to-face based. Due to the difference in group size and numbers of the teachers in China and Russia, there were 84 students (4 groups) and 10 teachers at CFAU and 32 students (4 groups) and 3 teachers at NArFU.

The study employed a 5-point Likert scale questionnaire ranging from 1 (not important) to 5 (very important) since the obtained perception of each item can be measured as interval data. The questionnaire was primarily based on the distinction between classroom management in terms of instructional and behavioral management. Several items on behavioral management refer to the survey of Fowler and Şaraplı on students' expectations of classroom management [24], and items of instructional management in online setting are relevant to findings of the research on teacher competences in online learning by Alvarez et al. [3].

Questionnaires consisted of 30 items. Teachers and students were both investigated by identical questionnaires as student

feedback is also considered to be one of the most important teaching quality assurance components [25]. Survey was conducted on a voluntary and anonymous basis. The researchers administered questionnaires with the students and teachers. Results of questionnaires are analyzed from four angles of comparison: between Chinese and Russian teachers, Chinese and Russian students, Chinese teachers and their students and Russian teachers and their students.

In order to analyze the results, percentages and weights were applied to obtain direct indicators of the significance. It was due to the research sample is quantity-limited, the data does not follow a normal distribution, numbers of participants are uneven, in addition that simply calculating a mean value of collected data does not properly reflect the importance of its items. The percentage means the number of participants who chose a certain item gets divided by the whole number of the participant group, for instance, 5 Chinese teachers regard an item very important, then the percentage should be 0.5 since there are totally 10 Chinese teachers. Weights (0.067–0.333) are gain from the scales of items significance (1–5), and were multiplied to percentages. Logically, the significance (score) by math equals (percentage 1, not important) $\times 0.067 +$ (percentage 2) $\times 0.133 +$ (percentage 3) $\times 0.2 +$ (percentage 4) $\times 0.267 +$ (percentage 5, very important) $\times 0.333$. Because the scores are too small to illustrate in charts, weights were magnified, which does not affect calculation of three quartiles and Mann-Whitney U test.

Three quartiles were introduced to determine whether each questionnaire item is significantly different, which namely are Q1, Q2 and Q3. The first quartile (Q1) is defined as the middle number between the smallest number and the median of the data set. The second quartile (Q2) is the median of the data. The third quartile (Q3) is the middle value between the median and the highest value of the data set. In this research it is defined that if the difference in Score of each item between respondents is smaller than Q1 or greater than Q3, then the

difference of this item is significant. In this research when there were odd data points in data sets, medians were not included in either half of data sets for Q1 and Q3 calculation.

Mann-Whitney U test was also applied for data analysis in the research according to features of collected data and Mann-Whitney U test. The aim of the test was to find out if the perception of respondents from both groups varies. The definition of Null Hypothesis (P_0) was that aspects of classroom management are not perceived differently from each other in terms of statistical distributions of respondent groups, and the alternative hypothesis was to the contrary. For the calculation, the significance level is defined as 0.05, and the hypothesis is 2-tailed.

Results

Instructional management in traditional and online setting. Students and teaching staff were asked to assess the importance of the following specific statements to explore the perception of instructional management in traditional setting in terms of current practices:

1. Inject information from diverse sources (e.g. textbooks, research articles, multimedia, Internet, personal experiences).

2. Teach language issues (grammar and vocabulary) in separate lessons with much focus on formal features and drilling exercises.

3. Create tasks that are challenging and interesting.

4. Create communicative or interactive activities intended for cooperative learning (pair and group work, projects, etc.)

5. Create testing and assessment materials that cover the course content without additional issues intended for self-study.

6. Use the Socratic method (questioning and discussions).

7. Lecture at length on particular topics with the demand for students' attention.

8. Plan and improvise questions well.

9. Make no language mistakes.

10. Establish a set of goals and academic expectations and make them clear to students at the beginning of a term.

11. Translate traditional content into online content with interactive activities for students.

12. Consider assessment in a virtual context.

13. Recommend complementary content in the online format for self-study.

Figure 1 illustrates the similarity and difference between Chinese and Russian teachers' perception of the above-mentioned items. Three items (1 – inject information from diverse sources; 7 – lecture at length on particular topics; 10 – establish a set of goals and expectations at the beginning of a term) received very similar scores while in the rest of the items the difference can be clearly observed.

Figure 2 applies the rule of three quartiles and demonstrates that difference in

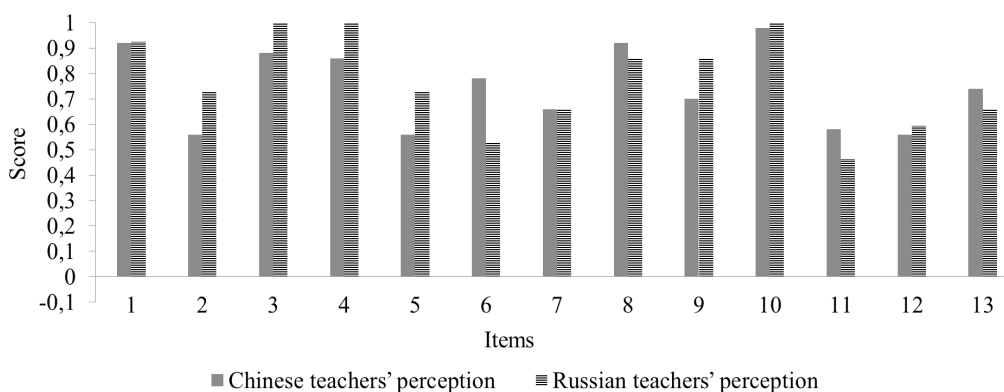
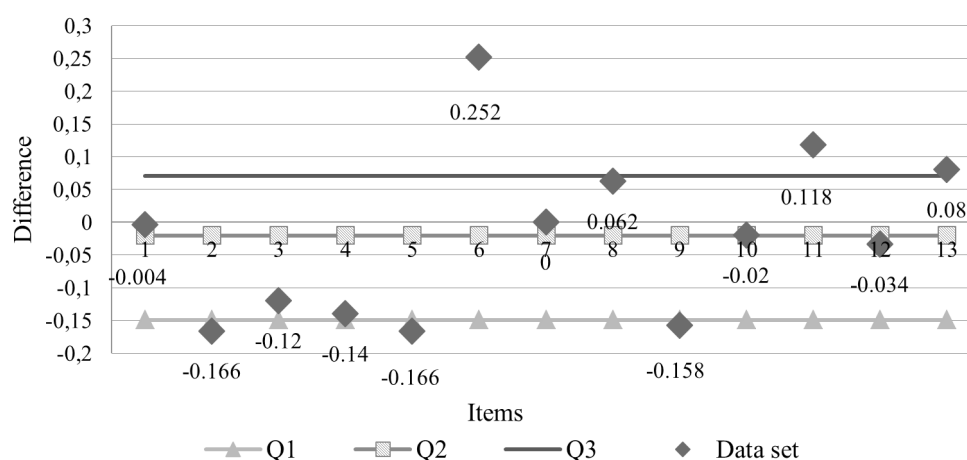


Fig. 1. Instructional management in traditional and online setting: Chinese and Russian teachers' perception



$U = 77$, $U_0 = 45$.

Fig. 2. Instructional management: spread of values in Chinese and Russian teachers' perception

teachers' perception is most significant in item 2 (teaching foci), 5 (assessment issues), 6 (Socratic method), 11 (online content) and 13 (complementary online content). Chinese teachers perceived using Socratic method of questioning and online content more important than Russian teachers, while Russian teachers appeared more focused on language formal features teaching, drilling exercises and more appropriate assessment. In general, the spread of values presents that Russian and Chinese teachers are mostly (8 out of 13) similar in their approaches to instructional management in traditional and online setting.

Figure 3 shows that the largest difference is observed in just one item (9 – no language mistakes). Russian students valued

this element of instructional management greater, which suggests that they may be less tolerant to teachers mistakes than Chinese students. Figure 4 indicates that besides item 9, difference in the perception of item 1 (diverse resources) and item 8 (questioning) is also significant. In this case, Chinese students paid more attention to these items, which may evidence that Chinese teachers' emphasis on Socratic method is reasonable.

Applying the same logic of comparison, figure 5 demonstrates the spread of values in the perception of teachers and students within each culture. Similarly, on each chart, there are 6 different items between teachers' and their students' perception, among which both item 8 (questioning) and 10 (setting goals) were higher valued

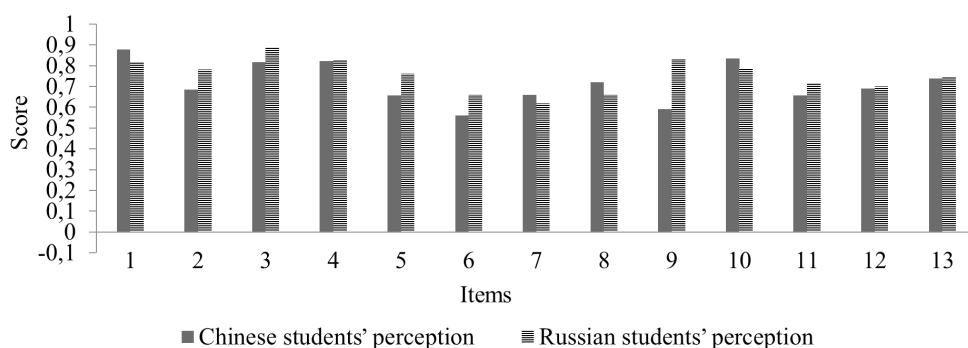
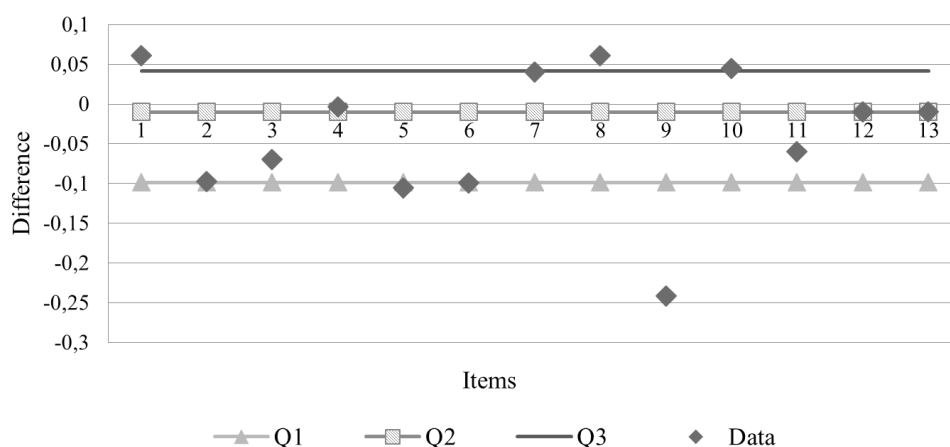
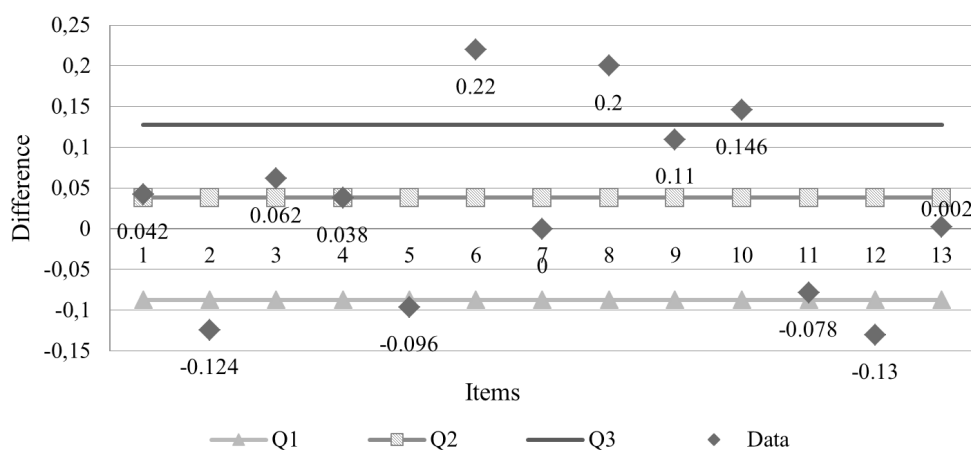


Fig. 3. Instructional management in traditional and online setting: Chinese and Russian students' perception



$$U = 63,5, U_0 = 45.$$

Fig. 4. Instructional management: spread of values in Chinese and Russian students' perception



$$U = 73, U_0 = 45.$$

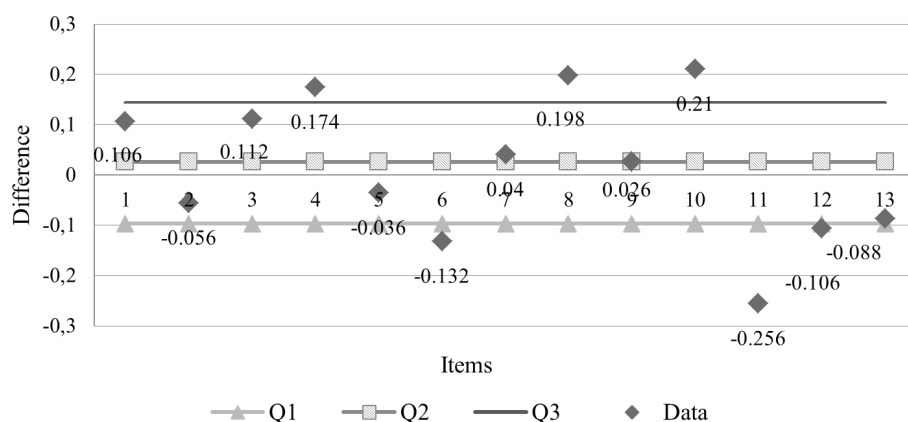
Fig. 5. Instructional management: spread of values in Chinese teachers' and students' perception

by teachers regardless the cultural difference. On item 6 (Socratic method), Chinese teachers focused more than their students, while Russian students did more than their teachers. It can also be deduced that students are more open to online learning environment than teachers with the reference to items 11 and 12.

Behavioral management: discipline and timing. The following six items were used to determine students' and teachers' perception of behavioral management in discipline and timing:

1. Establish appropriate standards of behavior and make them clear to students at the beginning of a term.
2. Strictly enforce attendance policy.
3. Allow students to come late or leave class to answer a phone call.
4. Start class on time.
5. End class on time.
6. Strictly control students' behavior and discipline.

Figure 7 illustrates the similarity and difference between Chinese and Russian teachers' perception of the above-men-



$U = 79, U_0 = 45.$

Fig. 6. Instructional management: spread of values in Russian teachers' and students' perception

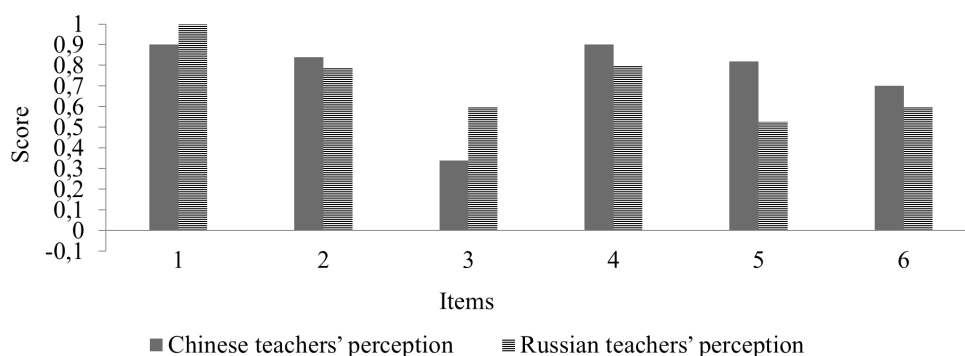


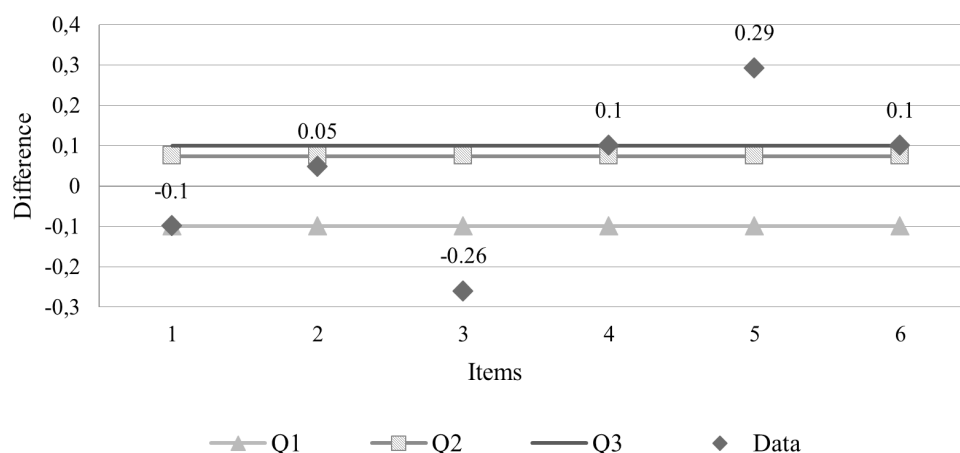
Fig. 7. Behavioral management (discipline and timing): Chinese and Russian teachers' perception

tioned items. Three items (1 – standards of behavior; 2 – attendance policy; 4 – class starting time) are in the category of “very important” for both Chinese and Russian teachers, which signify a great degree of similarity in behavioral management between the teachers’ perspective. Item 3 (considerateness to students’ matters) received the lowest score among all the items from Chinese teachers who gave higher score to item 6 (behavior control) thus apparently prefer more traditional behavioral standards.

It is noteworthy that starting and ending class on time possess almost equally high importance for both Chinese teachers and the students, while Russian teachers

seem to pay little attention to ending class on time.

The line chart (Figure 8) shows clearly the significant differences in two items (5 – class ending time; 3 – tolerance towards students). Chinese teachers perceived item 5 more important than Russian teachers, placing it in the category “very important”, which implies that Chinese teachers are consciously more punctual. Russian teachers viewed item 3 more important, which reflects Russian teachers’ even western teachers’ greater consideration of individualism, despite the fact that the gain score of this item is not that high. For other items, there is no significant difference in the perception.



$U = 13, U_0 = 5$.

Fig. 8. Behavioral management (discipline and timing): spread of values in Chinese and Russian teachers' perception

Figure 9 demonstrates scores obtained from Chinese and Russian students. Concerning item 3 (considerateness to students' matters) and item 6 (behavior control) together, scores of students to each item were consistent to the meaning of items, and Chinese students perceived not to be too considerate about them or control them that much according to their scores, whilst Russian students suggested to allow them more freedom and control more. This phenomenon implies not only the cultural difference in terms of classroom management, but also deeper social and philosophical issues in both countries.

The spread of values in Figure 10 indicates that only perception of item 6

(behavior control) is significantly different, which might mean that Russian students are dependent on teachers than Chinese students.

On Figures 11 and 12 it can be seen that in general items possess less importance for students than teachers in both cultures except class timing. Russian students expressed their attention by scoring timing items significantly higher than their teachers. Simultaneously, they seemed not to realize the importance of item 1 (standards of behavior) as shown big difference with the teachers' perception. For Chinese students, the significant difference in item 2 (attendance policy) and item 3 (considerateness to students' matters) implies their

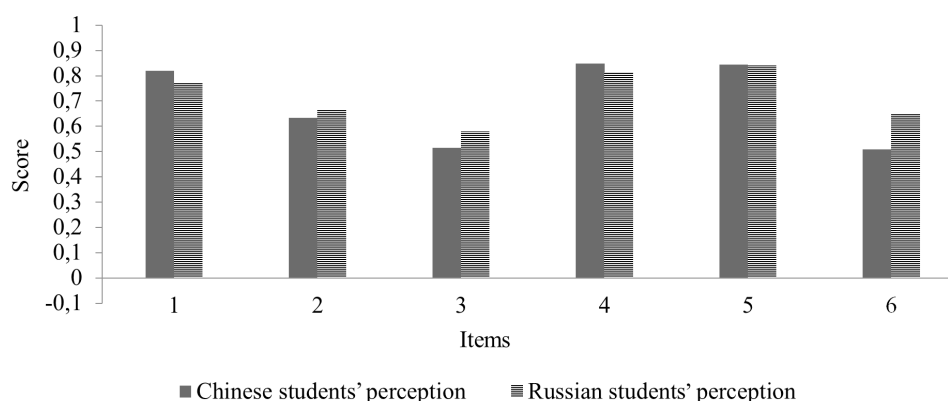
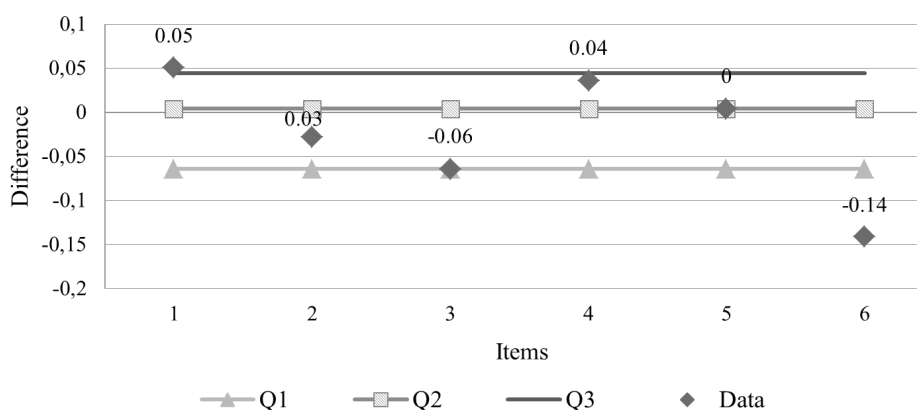
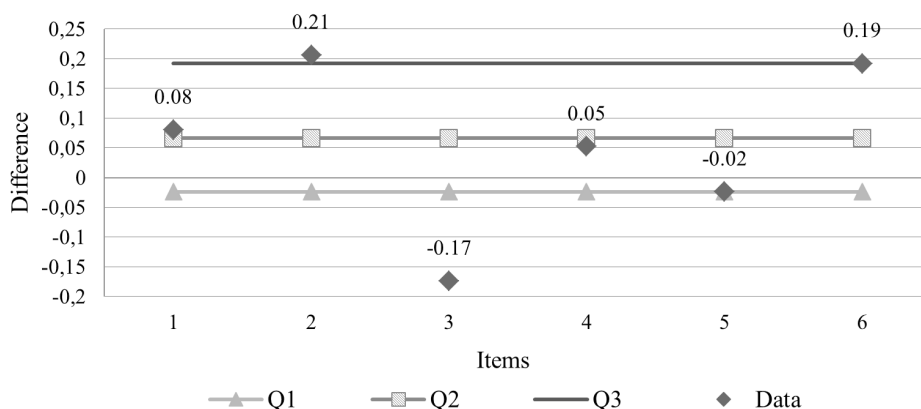


Fig. 9. Behavioral management (discipline and timing): Chinese and Russian students' perception



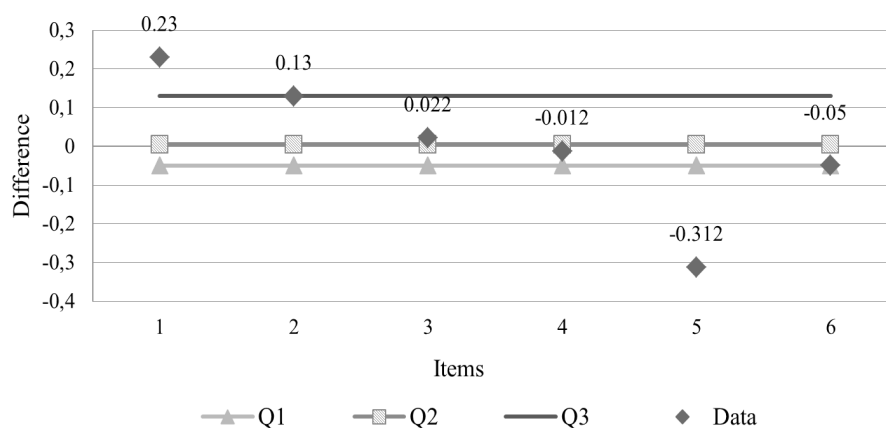
$U = 18, U_0 = 8.$

Fig. 10. Behavioral management (discipline and timing): spread of values in Chinese and Russian students' perception



$U = 13.5, U_0 = 5.$

Fig. 11. Behavioral management (discipline and timing): spread of values in Chinese teaching staff and students' perception



$U = 16, U_0 = 5.$

Fig. 12. Behavioral management (discipline and timing): spread of values in Russian teaching staff and students' perception

willingness for more respect and freedom than teachers expected.

Behavioral management: communication and teacher-student relationships. The statements of the questionnaire to explore the perception of communication and teacher-student relationships in behavioral management included the following eleven items:

1. Enhance the process of discussion between students during class.
2. Ensure active participation of all students during the lesson.
3. Demonstrate friendly and respectful attitude to students.
4. Stimulate students to express their own opinions.
5. Have informal talks with students during break.

6. Organize cultural activities, like Halloween, Thanks-giving day.

7. Show enthusiasm for the subject.

8. Empathize students' capability of answering.

9. Promptly and relevantly share associated life experience in Chinese (Russian) with students.

10. Promptly and relevantly share associated life experience in English with students.

11. Propose English names for students.

Figures 13 and 14 demonstrate several particular findings. Firstly, obtained scores of most items are higher than 0.8, which means that communication and teacher-student relationships are very important for all teachers. Secondly, significant differ-

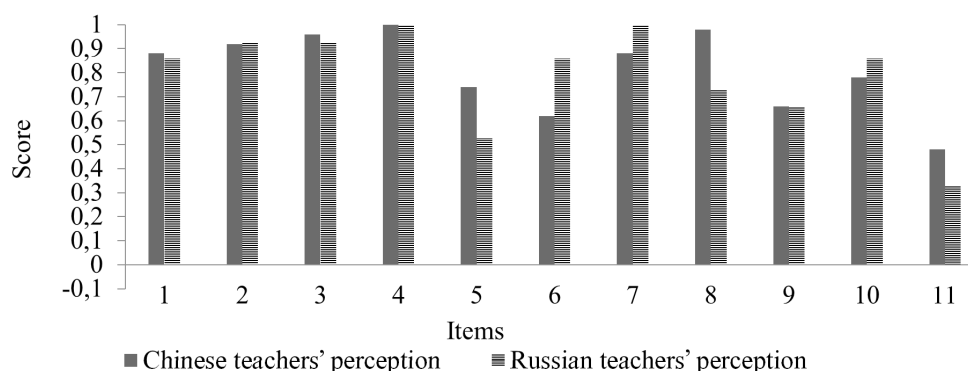
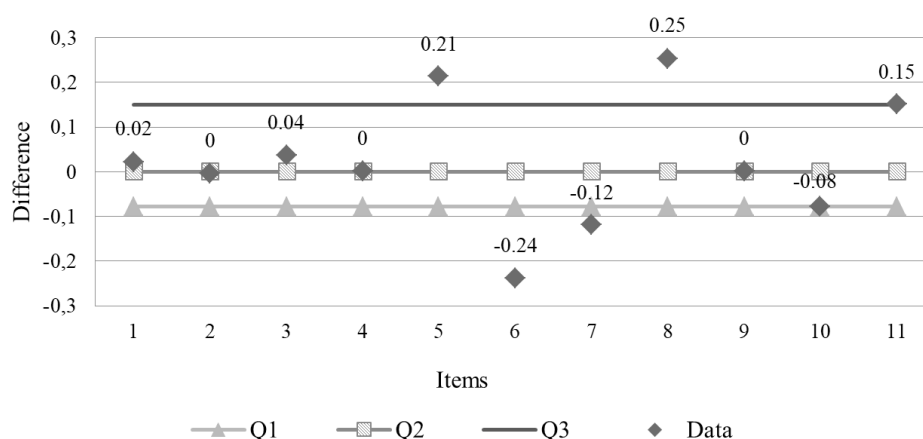


Fig. 13. Behavioral management (communication and teacher-student relationships): Chinese and Russian teaching staff perception



$$U = 58.5, U_0 = 30.$$

Fig. 14. Behavioral management (communication and teacher-student relationships): spread of values in Chinese and Russian teaching staff perception

ence is observed in item 5 (informal talks) and 8 (empathy to students' capability) which were scored higher by Chinese teachers, while items 6 (cultural activities) and 7 (enthusiasm) possess more importance for Russian teachers. The results may signal that Chinese teachers tend to be careful and empathic in dealing with students concerning their self-esteem, character vulnerability, fierce study competition, etc., and Russian teachers focus on affective factors as catalysts for establishing positive teacher-student relationships.

On Figure 15 the difference between Chinese and Russian students in perception of item 5 (informal talks) is obvious which

was noted between teachers too, and in both cases Chinese respondents value this item higher than Russians. On Figure 16 item 4 (stimulate students) is significantly different between students that Chinese students perceived higher. It may indicate Chinese students' strong eager to communicate and insufficient courage to step forward, especially in front of, to Chinese students' mind, hierarchical knowledge authorities [26]. Meanwhile, item 10 (life experience sharing in English) and 11 (English names) were scored higher by Russian students, which manifests students' readiness to closer relationship with teachers and strong motivation for EFL.

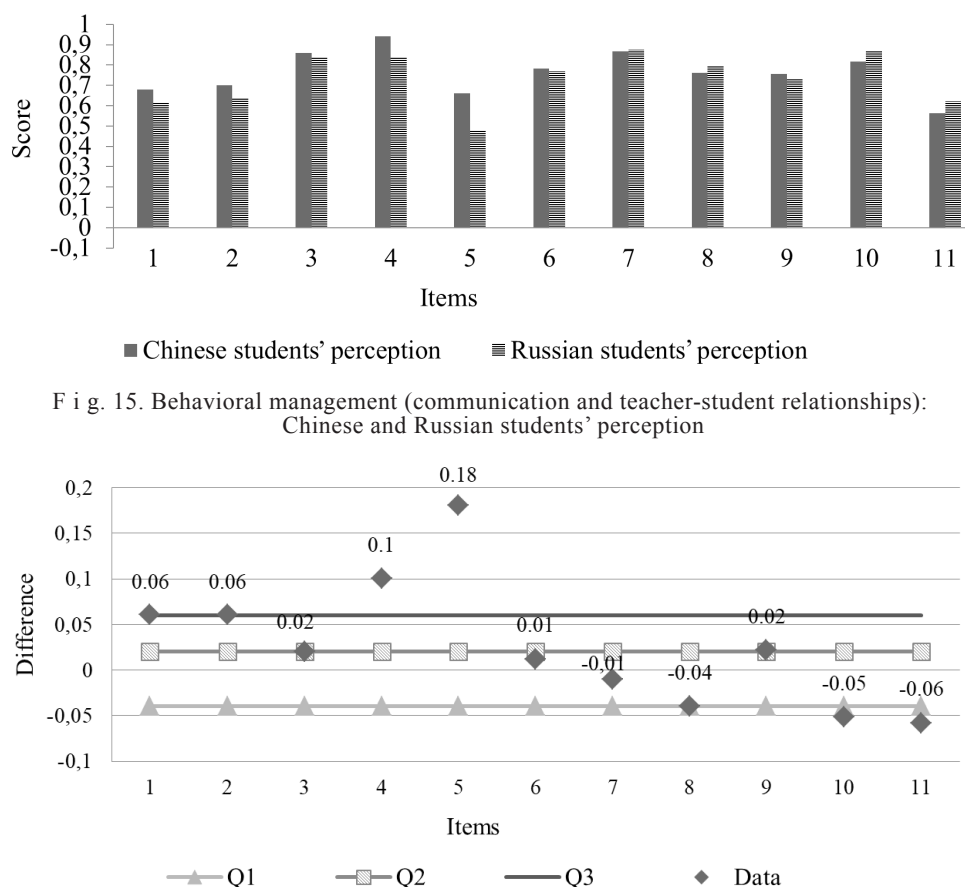
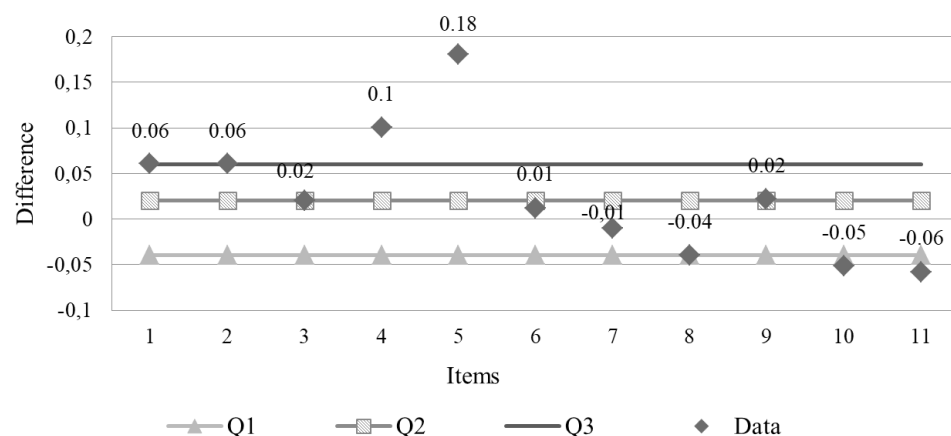


Fig. 15. Behavioral management (communication and teacher-student relationships): Chinese and Russian students' perception



$$U = 56, U_0 = 30.$$

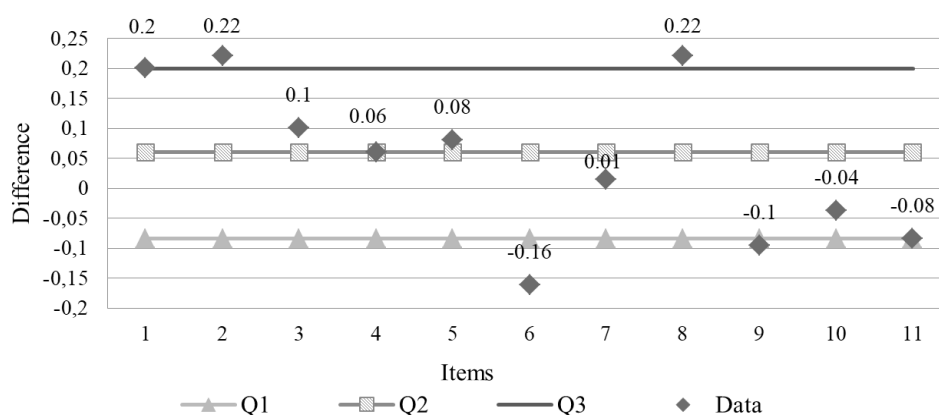
Fig. 16. Behavioral management (communication and teacher-student relationships): spread of values in Chinese and Russian students' perception

Figures 17 and 18 illustrate most items were perceived similarly within the same cultural groups. Meanwhile, the difference in perception of item 2 (active participation) is significant and demonstrates all teachers' great attention on students' class engagement. The significant difference in item 8 (empathy to students' capability) between Chinese teachers and their students may actually suggest teachers are too nervous or should have more confidence in students' capabilities. Chinese students from their side showed their desire about more extracurricular activities by highly scoring item 6 (cultural activities) whose

importance does not really be recognized by Chinese teachers regarding the score on Figure 13. For Russian respondents, item 11 (English names) reflects the same tendency: students enjoy having English names while teachers do not find it important.

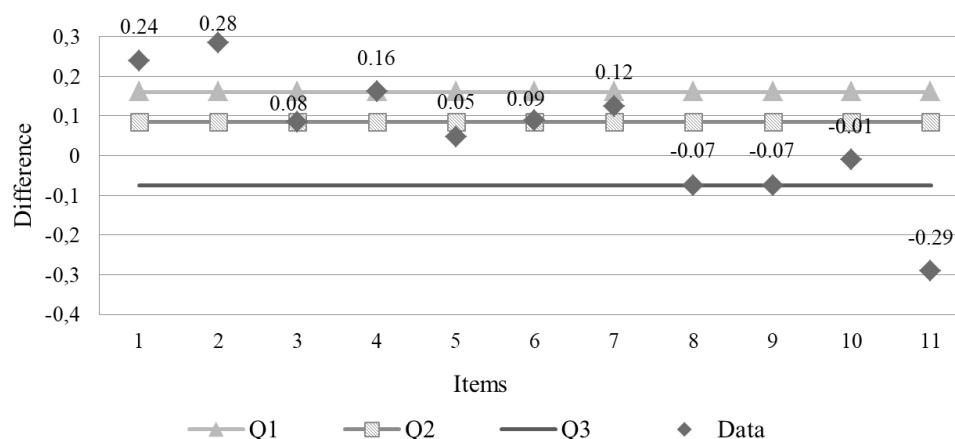
Discussion and Conclusion

The research clarifies the theoretical understanding of classroom management that includes three fundamental aspects, which namely are instructional management in traditional and online setting, behavioral management: discipline and timing, and behavioral management: communication



$U = 45.5, U_0 = 30$.

Fig. 17. Behavioral management (communication and teacher-student relationships) – spread of values in Chinese teaching staff and students' perception



$U = 41, U_0 = 30$.

Fig. 18. Behavioral management (communication and teacher-student relationships) – spread of values in Russian teaching staff and students' perception

and teacher-student relationships. It also presents findings through empirical and analytical illustrations. Based on these, the following discussion and conclusion can be made.

Viewing holistically all collected data it is possible to get the whole picture of similarity and difference in all three aspects of classroom management between respondents. According to three quartiles, between Chinese and Russian teachers, there are 18 similar items out of 30 items; between Chinese and Russian students, there are 16 similar items; between Chinese teachers and students, there are 16 similar items; between Russian teachers and students, there are 17 similar items. Regarding Mann-Whitney U Test there is no significant difference between any groups of respondents. The results show that the ascending order of similarity degree is the comparison between Chinese teachers and their students, Chinese and Russian students, Russian teachers and their students and Chinese and Russian teachers.

The findings of this research concerning differences between teachers' and students' perception in China and Russia can help teachers and students understand each other's expectation better, as well as stimulate teachers to implement new or modify existing strategies of classroom management. Overall, we assume that the following suggestions might be useful in terms of the three aspects of classroom management. Firstly, Chinese teachers who strive to meet expectations of Chinese students are recommended to arrange more structured learning of grammar or vocabulary teaching, give a bit less homework, implement more experimental teaching in online environment, offer more off-task activities, and become more informal in addressing students and more tolerant to certain behavioral issues

like temporary leaving classroom during classes. Secondly, Russian teachers are recommended as expected by Russian students to decrease drilling exercises in language practice activities, integrate more Socratic discussions, try more experimental teaching in an online environment, as well as becoming more punctual especially of class starting time and more student-friendly in mistakes correcting.

The findings of the research, showing that there are more similarities than differences in the perception of Russian and Chinese respondents, imply that in the cross-cultural settings of academic mobility, for instance, the issues of classroom management are not expected to cause significant problems for students' adaptation. However, in case Chinese EFL teachers have Russian students in language groups, it should be taken into account that Russian students would expect more involvement in extracurricular language activities, or that they are used to learning in the more informal atmosphere but with many drilling exercises in the instruction and a more flexible grading system. Teaching Chinese students Russian teachers then should be ready to be treated with much respect as figures of knowledge authority, which explains that Chinese students might be less active in creative or critical thinking activities, and they should be stimulated to express their own opinions in discussions. Moreover, it is useful for Russian teachers to know that jokes or correction to certain students are better to be made conventionally.

Potential areas of further research can cover the cultural background and causes to differences and similarities in perception and practices of classroom management across Chinese and Russian culture. Another perspective is to conduct a similar research with a focus on other cultures.

REFERENCES

1. Tan O.S. Flourishing Creativity: Education in an Age of Wonder. *Asia Pacific Education Review*. 2015; 16:161-166. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1007/s12564-015-9377-6>
2. Snegurenko A.P., Sosnovsky S.A., Novikova S.V., Yakhina R.R., Valitova N.L., Kremleva E.Sh. Using E-Learning Tools to Enhance Students-Mathematicians' Competences in the Context of International



Academic Mobility Programmes. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2019; 23(1):8-22. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.15507/1991-9468.094.023.201901.008-022>

3. Alvarez I., Guasch T., Espasa A. University Teacher Roles and Competencies in Online Learning Environments: a Theoretical Analysis of Teaching and Learning Practices. *European Journal of Teacher Education*. 2009; 32(3):321-336. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1080/02619760802624104>

4. Tartwijk J.V., Brok P.D., Veldman I., Wubbels T. Teachers' Practical Knowledge about Classroom Management in Multicultural Classrooms. *Teaching and Teacher Education*. 2009; 25(3):453-460. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.005>

5. Boshuizen H.P.A. Teaching as Regulation and Dealing with Complexity. *Instructional Science*. 2016; 44:311-314 (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1007/s11251-016-9377-x>

6. Doyle W. Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*. 1977; 28(6):51-55 (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1177/002248717702800616>

7. Aslan N. Teacher Images in Spain and Turkey: A Cross-Cultural Study. *Asia Pacific Education Review*. 2016; 17:253-266. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1007/s12564-016-9423-z>

8. King J., Aono A. Talk, Silence, and Anxiety during One-to-One Tutorials: A Cross-Cultural Comparative Study of Japan and UK Undergraduates' Tolerance of Silence. *Asia Pacific Education Review*. 2017; 18:489-499. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1007/s12564-017-9503-8>

9. Zhang Q. Teacher Misbehaviors as Learning Demotivators in College Classrooms: A Cross-Cultural Investigation in China, Germany, Japan, and the United States. *Communication Education*. 2007; 56(2):209-227. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1080/03634520601110104>

10. Medyanik E.I. Joint Educational Projects as an Innovative form of Cooperation between Russia and China in the 21st Century. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Mezhdunarodnye otnosheniya* = Vestnik RUDN. International Relations. 2016; 16(1):54-64. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovместnye-proekty-v-oblasti-obrazovaniya-kak-innovatsionnaya-forma-sotrudnichestva-rossii-i-kitaya-v-xxi-v> (accessed 13.02.2019). (In Russ., abstract in Eng.)

11. Grevtseva G.Y. Russia and China: Cooperation in the Education Sphere. *Vestnik YrGU. Seriya «Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki»* = Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences. 2017; 9(2):43-52. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://doi.org/10.14529/ped170204>

12. Grant L.W., Stronge J.H., Xu X.X. A Cross-Cultural Comparative Study of Teacher Effectiveness: Analyses of Award-Winning Teachers in the United States and China. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2013; 25:251-276. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1007/s11092-013-9170-1>

13. Lin Y. A Study of Establishing Effective Climate – a Comparative Description of School Climate and Classroom Climate in the UK and China. *Overseas English*. 2012; (23):275-279. Available at: http://caod.oriprobe.com/articles/38220674/A_Study_of_Establishing_Effective_School_Climate%E2%80%9494%E2%80%9494.htm (accessed 13.02.2019). (In Eng.)

14. Aldridge J.M., Fraser B.J. A Cross-Cultural Study of Classroom Learning Environments in Australia and Taiwan. *Learning Environments Research*. 2000; 3:101-134. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1023/A:1026599727439>

15. Martin N.K., Sass D.A. Construct Validation of the Behavior and Instructional Management Scale. *Teaching and Teacher Education*. 2010; 26(5):1124-1135. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1016/j.tate.2009.12.001>

16. Evertson C.M., Weinstein C.S. Classroom Management as a Field of Inquiry. In: C.M. Evertson, C.S. Weinstein (ed.) *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2006. p. 3-16. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.4324/9780203874783.ch1>

17. Bru E., Stephens P., Torsheim T. Students' Perception of Class Management and Reports of Their Own Misbehavior. *Journal of School Psychology*. 2002; 40(4):287-307 (In Eng.) DOI: [http://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00104-8](http://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00104-8)

18. Beltrán E.V. Roles of Teachers – a Case Study Based on: Diary of a Language Teacher (Joachim Appel 1995). Universitat Jaume I; 2000. Available at: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/79891> (accessed 13.02.2019). (In Eng.)

19. Bear G.G. Preventive and Classroom Management-Based Strategies. In: E. T. Emmer, E. J. Sabornie (ed.) *Handbook of Classroom Management*. 2nd ed. New York: Routledge; 2015. p. 15-39. Available at: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9780203074114/chapters/10.4324/9780203074114-8> (accessed 13.02.2019). (In Eng.)

20. Williams P.E. Roles and Competences for Distance Education Programs in Higher Institutions. *The American Journal of Distance Education*. 2003; 17(1):45-57. (In Eng.) DOI: http://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1701_4

21. Wubbels T., Brekelmans M., Brok den P., Tartwijk van J. An Interpersonal Perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. In: C.M. Evertson, C.S. Weinstein (ed.) *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2006. p. 1161-1191. Available at: <https://psycnet.apa.org/record/2006-01816-045> (accessed 13.02.2019). (In Eng.)
22. Marzano R.J., Marzano J.S. The Key to Classroom Management. *Educational Leadership*. 2003; 61(1):6-13. Available at: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept03/vol61/num01/The-Key-to-Classroom-Management.aspx> (accessed 13.02.2019). (In Eng.)
23. Pettersson T., Postholm M. B., Flem A., Gudmundsdottir S. The Classroom as a Stage and the Teacher's Role. *Teaching and Teacher Education*. 2004; 20(6):589-605. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.004>
24. Fowler J., Şaraplı O. Classroom Management: What ELT Students Expect. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010; 3:94-97. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.017>
25. Li Y. Quality Assurance in Chinese Higher Education. *Research in Comparative & International Education*. 2010; 5(1):58-76. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.2304/rcie.2010.5.1.58>
26. Kwitonda J.C. Foundational Aspects of Classroom Relations: Associations between Teachers' Immediacy Behaviours, Classroom Democracy, Class Identification and Learning. *Learning Environ Res*. 2017; 20:383-401. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1007/s10984-017-9231-3>

Submitted 13.05.2019; revised 10.01.2020; published online 30.06.2020.

About the authors:

Natalia V. Chicherina, Deputy Director, National Research University Higher School of Economics (16 Soyuz Pechatnikov St., St. Petersburg 190008, Russia), Professor, Dr.Sci. (Pedagogy), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1040-9120>**, nchicherina@hse.ru

Feng Liu, Post-graduate Student of Chair of Translation and Applied Linguistics, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov (17 Naberezhnaya Severnoy Dviny, Arkhangelsk 163002, Russia), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1497-0724>**, **Scopus ID: 57208142910**, real.fengliu@gmail.com

Oksana Yu. Obraztsova, Lecturer at Higher School of Psychology, Pedagogy and Physical Education, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov (17 Naberezhnaya Severnoy Dviny, Arkhangelsk 163002, Russia), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8457-5746>**, o.obraztsova@narfu.ru

Contribution of authors:

Natalia V. Chicherina – research on the theoretical part; supervision of the empirical study.

Feng Liu – implementation of empirical research; discussion about literature review and gained data and the article's writing.

Oksana Yu. Obraztsova – processing, analysis and discussion of obtained data using adequate tools.

All authors have read and approved the final manuscript.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Tan, O. S. Flourishing Creativity: Education in an Age of Wonder / O. S. Tan. – DOI 10.1007/s12564-015-9377-6 // *Asia Pacific Education Review*. – 2015. – Vol. 16. – Pp. 161–166. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-015-9377-6> (дата обращения: 05.05.2019).
2. Using E-Learning Tools to Enhance Students-Mathematicians' Competences in the Context of International Academic Mobility Programmes / A. P. Snegurenko, S. A. Sosnovsky, S. V. Novikova [et al.]. – DOI 10.15507/1991-9468.094.023.201901.008-022 // *Интеграция образования*. – 2019. – Т. 23, № 1. – С. 8–22. – URL: <http://edumag.mrsu.ru/content/pdf/19-1/01.pdf> (дата обращения: 05.05.2019).
3. Alvarez, I. University Teacher Roles and Competencies in Online Learning Environments: A Theoretical Analysis of Teaching and Learning Practices / I. Alvarez, T. Guasch, A. Espasa. – DOI 10.1080/02619760802624104 // *European Journal of Teacher Education*. – 2009. – Vol. 32, issue 3. – Pp. 321–336. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619760802624104> (дата обращения: 05.05.2019).



4. Teachers' Practical Knowledge about Classroom Management in Multicultural Classrooms / J. V. Tartwijk, P. D. Brok, I. Veldman, T. Wubbels. – DOI 10.1016/j.tate.2008.09.005 // *Teaching and Teacher Education*. – 2009. – Vol. 25, issue 3. – Pp. 453–460. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X08001637?via%3Dihub> (дата обращения: 05.05.2019).
5. Boshuizen, H. P. A. Teaching as Regulation and Dealing with Complexity / H. P. A. Boshuizen. – DOI 10.1007/s11251-016-9377-x // *Instructional Science*. – 2016. – Vol. 44. – Pp. 311–314. – URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11251-016-9377-x.pdf> (дата обращения: 05.05.2019).
6. Doyle, W. Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis / W. Doyle. – DOI 10.1177/002248717702800616 // *Journal of Teacher Education*. – 1977. – Vol. 28, issue 6. – Pp. 51–55. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002248717702800616> (дата обращения: 05.05.2019).
7. Aslan, N. Teacher Images in Spain and Turkey: A Cross-Cultural Study / N. Aslan. – DOI 10.1007/s12564-016-9423-z // *Asia Pacific Education Review*. – 2016. – Vol. 17. – Pp. 253–266. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12564-016-9423-z> (дата обращения: 05.05.2019).
8. King, J. Talk, Silence, and Anxiety During One-To-One Tutorials: A Cross-Cultural Comparative Study of Japan and UK Undergraduates' Tolerance of Silence / J. King, A. Aono. – DOI 10.1007/s12564-017-9503-8 // *Asia Pacific Education Review*. – 2017. – Vol. 18. – Pp. 489–499. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12564-017-9503-8> (дата обращения: 05.05.2019).
9. Zhang, Q. Teacher Misbehaviors as Learning Demotivators in College Classrooms: A Cross-Cultural Investigation in China, Germany, Japan, and the United States / Q. Zhang. – DOI 10.1080/03634520601110104 // *Communication Education*. – 2007. – Vol. 56, issue 2. – Pp. 209–227. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634520601110104> (дата обращения: 05.05.2019).
10. Медяник, Е. И. Совместные проекты в области образования как инновационная форма сотрудничества России и Китая в XXI в. / Е. И. Медяник // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения*. – 2016. – Т. 16, № 1. – С. 54–64. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovmestnye-proekty-v-oblasti-obrazovaniya-kak-innovatsionnaya-forma-sotrudnichestva-rossii-i-kitaya-v-xxi-v> (дата обращения: 13.02.2019). – Рез. англ.
11. Гревцева, Г. Я. Сотрудничество России и Китая в сфере образования / Г. Я. Гревцева. – DOI 10.14529/ped170204 // *Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки*. – 2017. – Т. 9, № 2. – С. 43–52. – URL: <https://vestnik.susu.ru/ped/article/view/6324/5352> (дата обращения: 13.02.2019). – Рез. англ.
12. Grant, L. W. A Cross-Cultural Comparative Study of Teacher Effectiveness: Analyses of Award-Winning Teachers in the United States and China / L. W. Grant, J. H. Stronge, X. X. Xu. – DOI 10.1007/s11092-013-9170-1 // *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. – 2013. – Vol. 25. – Pp. 251–276. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11092-013-9170-1> (дата обращения: 13.02.2019).
13. Lin, Y. A Study of Establishing Effective Climate – a Comparative Description of School Climate and Classroom Climate in the UK and China / Y. Lin // *Overseas English*. – 2012. – Issue 23. – Pp. 275–279. – URL: http://caod.oriprobe.com/articles/38220674/A_Study_of_Establishing_Effective_School_Climate%E2%80%9494%E2%80%9494.htm (дата обращения: 13.02.2019).
14. Aldridge, J. M. A Cross-Cultural Study of Classroom Learning Environments in Australia and Taiwan / J. M. Aldridge, B. J. Fraser. – DOI 10.1023/A:1026599727439 // *Learning Environments Research*. – 2000. – Vol. 3. – Pp. 101–134. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1026599727439> (дата обращения: 13.02.2019).
15. Martin, N. K. Construct Validation of the Behavior and Instructional Management Scale / N. K. Martin, D. A. Sass. – DOI 10.1016/j.tate.2009.12.001 // *Teaching and Teacher Education*. – 2010. – Vol. 26, issue 5. – Pp. 1124–1135. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X09002625?via%3Dihub> (дата обращения: 13.02.2019).
16. Evertson, C. M. Classroom Management as a Field of Inquiry / C. M. Evertson, C. S. Weinstein. – DOI 10.4324/9780203874783.ch1 // *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. – Pp. 3–16. – URL: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203874783> (дата обращения: 13.02.2019).
17. Bru, E. Students' Perception of Class Management and Reports of their Own Misbehavior / E. Bru, P. Stephens, T. Torsheim. – DOI 10.1016/S0022-4405(02)00104-8 // *Journal of School Psychology*. – 2002. – Vol. 40, issue 4. – Pp. 287–307. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440502001048?via%3Dihub> (дата обращения: 13.02.2019).
18. Beltrán, E. V. Roles of Teachers – a Case Study Based on: Diary of a Language Teacher (Joachim Appel 1995) / E. V. Beltrán. – Universitat Jaume I, 2000. – Available at: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/79891> (дата обращения: 13.02.2019).

19. Bear, G. G. Preventive and Classroom Management-based Strategies / G. G. Bear // *Handbook of Classroom Management* Edmund ; T. Emmer, Edward J. Sabornie (ed.). 2nd ed. New York : Routledge, 2015. – Pp. 15–39. – URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9780203074114/chapters/10.4324/9780203074114-8> (дата обращения: 13.02.2019).
20. Williams, P. E. Roles and Competences for Distance Education Programs in Higher Institutions / P. E. Williams. – DOI 10.1207/S15389286AJDE1701_4 // *The American Journal of Distance Education*. – 2003. – Vol. 17, issue 1. – Pp. 45–57. – URL: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15389286AJDE1701_4 (дата обращения: 13.02.2019).
21. An Interpersonal Perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands / T. Wubbels, M. Brekelmans, P. den Brok, J. van Tartwijk // *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* ; C. M. Evertson, C. S. Weinstein (ed.). – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2006. – Pp. 1161–1191. – URL: <https://psycnet.apa.org/record/2006-01816-045> (дата обращения: 13.02.2019).
22. Marzano, R. J. The Key to Classroom Management / R. J. Marzano, J. S. Marzano. *Educational Leadership*. – 2003. – Vol. 61, no. 1. – Pp. 6–13. – URL: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept03/vol61/num01/The-Key-to-Classroom-Management.aspx> (дата обращения: 13.02.2019).
23. The Classroom as a Stage and the Teacher's Role / T. Pettersson, M. B. Postholm, A. Flem, S. Gudmundsdottir. – DOI 10.1016/j.tate.2004.06.004 // *Teaching and Teacher Education*. – 2004. – Vol. 20, issue 6. – Pp. 589–605. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X04000630?via%3Dihub> (дата обращения: 13.02.2019).
24. Fowler, J. Classroom Management: What ELT Students Expect / J. Fowler, O. Şaraplı. – DOI 10.1016/j.sbspro.2010.07.017 // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2010. – Vol. 3. – Pp. 94–97. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810013911?via%3Dihub> (дата обращения: 13.02.2019).
25. Li, Y. Quality Assurance in Chinese Higher Education / Y. Li. – DOI 10.2304/rcie.2010.5.1.58 // *Research in Comparative & International Education*. – 2010. – Vol. 5, issue 1. – Pp. 58–76. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/rcie.2010.5.1.58> (дата обращения: 13.02.2019).
26. Kwitonda, J. C. Foundational Aspects of Classroom Relations: Associations between Teachers' Immediacy Behaviours, Classroom Democracy, Class Identification and Learning / J. C. Kwitonda. – DOI 10.1007/s10984-017-9231-3 // *Learning Environments Research*. – 2017. – Vol. 20. – Pp. 383–401. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10984-017-9231-3> (дата обращения: 13.02.2019).

Поступила 13.05.2019; принята к публикации 10.01.2020; опубликована онлайн 30.06.2020.

Об авторах:

Чичерина Наталья Васильевна, заместитель директора ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет “Высшая школа экономики”» (190008, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Союза Печатников, д. 16), профессор, доктор педагогических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1040-9120>, nclicherina@hse.ru

Лю Фэн, аспирант кафедры перевода и прикладной лингвистики ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова» (163002, Россия, г. Архангельск, Набережная Северной Двины, д. 17), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1497-0724>, **Scopus ID:** 57208142910, real.fengliu@gmail.com

Образцова Оксана Юрьевна, преподаватель Высшей школы психологии, педагогики и физического культуры ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова» (163002, Россия, г. Архангельск, Набережная Северной Двины, д. 17), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8457-5746>, o.obrazcova@narfu.ru

Заявленный вклад авторов:

Чичерина Наталья Васильевна – изучение теоретической части; руководство эмпирическим исследованием.

Лю Фэн – проведение эмпирического исследования; обсуждение обзора литературы и полученных данных; написание статьи.

Образцова Оксана Юрьевна – обработка, анализ и обсуждение полученных данных с использованием адекватных инструментов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



Analysis of the Effect of School Organizational Culture and Professional Learning Communities on Teacher Efficacy

S. Y. Lee

Namseoul University, Cheonan-si, South Korea,
edupro@hanmail.net

Introduction. The aim of the study is to find ways to expand teacher efficacy by examining how the teacher's efficacy varies according to the school organisation culture and the level of the professional learning community.

Materials and Methods. Survey methods were used to collect the data from 400 in-service teachers at elementary, middle, and high schools in South Korea, with five schools selected from each region, respectively. This study utilizes the data from 359 teachers. This study used a random sampling method, taking the location of the school into consideration. Descriptive statistics were used to examine the overall trends in school organisation culture. T-test was used to examine differences among research variables depending on the personal background of gender and teacher level, and the F-test and Scheffe tests were used for school level and teaching experience.

Results. First, school's organization culture is transforming and evolving into a more ideal and model culture. As schools increasingly transform into innovative schools, innovative cultures and group cultures gradually form. Second, a school is a type of organization system that elicits responses elicits a variety of responses from the teachers depending on their personal background and characteristics. Third, professional learning communities have a positive effect on teacher efficacy. Therefore, school organisation culture can be seen as a better predictor of teacher efficacy than a professional learning community.

Discussion and Conclusion. The article is of interest to the managers of the school education system.

Keywords: school organizational culture, professional learning community, teacher efficacy, school reform, school improvement, organizational change

Funding: Namseoul University provided financial support for the study.

For citation: Lee S.Y. Analysis of the Effect of School Organizational Culture and Professional Learning Communities on Teacher Efficacy. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2020; 24(2):206-217. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.099.024.202002.206-217>

Анализ влияния школьной организационной культуры и профессионального учебного сообщества на эффективность деятельности учителей

С. Й. Ли

Университет Намсеул, г. Чхонан, Южная Корея,
edupro@hanmail.net

Введение. В школах особое внимание уделяется тому, как учителя выполняют свою роль, поскольку педагоги с высоким уровнем эффективности демонстрируют успешное применение своих профессиональных знаний и навыков. Их самооэффективность влияет на академические достижения учащихся. Цель

© Lee S. Y., 2020



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

исследования – проанализировать влияние организационной культуры школы и профессионального образовательного сообщества на эффективность деятельности педагога.

Материалы и методы. Материалами исследования послужили данные опроса 359 учителей, для отбора респондентов применялся метод случайной выборки с учетом месторасположения школы. Для проверки общих тенденций в школьной организационной культуре была использована дескриптивная статистика. С помощью Т-теста изучались различия среди исследовательских переменных в зависимости от гендерного статуса и профессионального уровня, F-тест и тест Шеффе применялись для оценки уровня школы и учительского опыта.

Результаты исследования. По результатам проведенного анализа было определено, что организационная культура школы трансформируется и развивается в более идеальную и модельную культуру. По мере того, как школы все больше превращаются в инновационные учебные центры, постепенно формируются инновационные и групповые культуры. Во-вторых, школа – это тип организационной системы, которая вызывает различные реакции со стороны учителей в зависимости от их личного опыта и характеристик. В-третьих, профессиональные учебные сообщества оказывают положительное влияние на эффективность работы учителей. Таким образом, школьная организационная культура выглядит лучшим прогностическим параметром эффективности учительского труда, чем профессиональное учительское сообщество.

Обсуждение и заключение. Статья предназначена для специалистов по управлению школьным образованием.

Ключевые слова: организационная культура школы, профессиональное учебное сообщество, эффективность работы учителя, школьная реформа, совершенствование школы, организационное изменение

Финансирование: данное исследование было профинансировано Университетом Намсеула.

Для цитирования: Ли, С. Й. Анализ влияния школьной организационной культуры и профессионального учебного сообщества на эффективность деятельности учителей / С. Й. Ли. – DOI 10.15507/1991-9468.099.024.202002.206-217 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 2. – С. 206–217.

Introduction

Within school organizations, there is a high level of interest in how teachers fulfill their role, as teachers have a key role and responsibility in education and the school system. For example, a teacher with high self-efficacy has high expectations for student improvement and progress, takes responsibility for their students' learning, sets learning goals and strategies, and tries to find effective teaching methods. Also, teachers with high efficacy exhibit high levels of skills and expertise, and achieve education goals, including student achievement despite challenging environments and situations. Just as self-efficacy affects people's performance, a teacher's efficacy affects their teaching performance and overall day-to-day activities [1].

Nevertheless, the standards of teacher efficacy in South Korea are shown to be the lowest amongst 23 countries from the 2008 Teaching and Learning International Survey (TALIS), and showed similarly low levels of teacher efficacy in the 2013 TALIS, amongst 34 countries [2].

There need to be more studies and research on increasing the teacher efficacy of South Korean teachers, taking into consideration participation in professional development activities as a major variable that affects the efficacy of teachers [3]. A teacher's efficacy develops through positive self-evaluation built on successful experiences. Thus, teacher efficacy can be improved by participating in professional development activities, where teachers can acquire the knowledge and skills that underlie successful experience. In addition, through the participation and engagement process, teachers receive positive feedback and encouragement, and it creates synergy for problem solving through interaction with peer teachers,

This study overcomes the limitations of leadership theory of self-efficacy within previous studies on professional learning communities, which is entwined and closely related to teacher efficacy. This study begins by observing the recent and comprehensive discussions regarding approaches to leadership. Ross & Bruce's



study found that participation in teacher professional development programs enhanced teacher efficacy, especially efficacy in learning management [4].

However, it is difficult for professional learning communities to settle properly or become fully formed compared to the degree to which professional learning communities are emphasized and established within the school site. A study by Eaker et al. found that while US teachers accept the concept of a professional learning community, the teachers have low abilities to implement and apply the concept of a professional learning community in their environments [5]. This is due to the reason that it is not enough to change the administrative structure of the school as a way to improve the school, rather the consciousness of the constituent members need to change, which is not easy [6]. In other words, it is in line with Sarason's criticisms that changing the structure without changing the belief system cannot lead to a fundamental change [7].

In sum, this study seeks to investigate the effect on teacher efficacy at the group or organizational level of school organizational culture and teacher's learning community, rather than on an individual leader level. This study seeks to find ways to expand teacher efficacy by examining how the teacher's efficacy varies according to the school organization culture and the level of the professional learning community.

Literature Review

1. *School Organizational Culture*. Organizations have different cultures, each with a different purpose and different activities. Organizational culture refers to the assumptions, beliefs, values, norms and customs, habits, and rituals that the members of the organization share in the process of adapting to the external environment and solving internal problems. School organizational culture refers to the culture within the school organization [8]. In other words, it means a unique organizational culture of the school. Academia's interest in school organizational culture is due to continuous reports that school organizational culture

has a direct or indirect effect on school organizational effectiveness. The concept of school organizational culture is useful for explaining the behavior of members in the school organization from a more long-term and comprehensive perspective [9].

One way to understand the school organizational culture is to approach the school organizational culture through categorization. However, categorizing school organizational culture is challenging as it involves a combination of various factors at work, and the fact that it is being categorized is itself also controversial. In this study, the conceptual division criteria are premised on the concept of organizational culture: "adapting to the external environment of the school, the process of addressing internal problems" [10]. Therefore, in order to categorize the school organizational culture, the behavioral dimension to the external environment is divided as active and passive, and the process of solving internal problems is divided into flexibility and rigidity. It was divided into rational culture, group culture, and hierarchy culture, as presented in Figure [10]. Innovation culture seeks to apply new teaching methods by developing ideas and educational programs enthusiastically and in an exploratory fashion in response to changes in the external environment. Rational culture actively responds to changes in the external environment, emphasizes the achievement of educational goals in school operations, and considers the consequences of success or failure, but shows rigidity in problem solving. Group culture is passive in changing the external environment but emphasizes mutual teamwork or cooperation, and shows flexibility in the problem-solving process. Hierarchy culture is passive in the external environment, and the operation of the school is managed under the direction of the principal or vice principal according to the procedures and regulations.

2. *Professional Learning Community*. Discussions of teachers' professional learning communities, and its applicability on the school site have been ongoing in the United States and other European

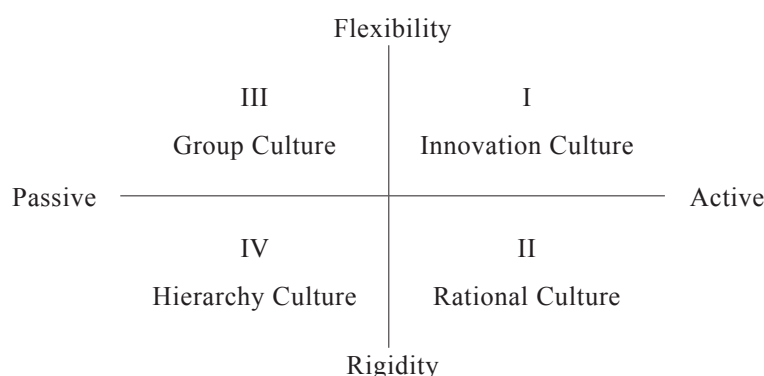


Figure. Classification of school organizational culture types

countries for the past 20 years to achieve school reform. In particular, in the United States, as part of the efforts to innovate school sites, educators and administrators quickly implemented teachers' professional learning communities [11]. South Korea attempted many conceptual approaches in the direction of school innovation, and recognized the necessity of forming a professional learning community (PLC) that can achieve developmental growth for teachers together as a group, rather than at the individual level. A professional learning community is an organization that continuously improves the problem solving ability of the organization by sharing new knowledge acquired by individuals at an organizational level [12–16].

Professional learning communities generally have a common concept. The main agent of the professional learning community is the teacher, and the goal is to promote student learning, which is why the teachers work together to improve teaching and learning. In sum, the concept of a professional learning community in this study refers to a community where teachers explore and continuously improve all areas for teaching-learning activities through active learning and cooperation with fellow teachers, aiming at student growth and learning promotion [6].

3. Teacher Efficacy. Teacher efficacy is the personal judgment or belief about the various abilities required to perform the tasks assigned to the teacher [3]. For

example, the efficacy of teaching and learning is the belief that alternative teaching activities, assessment strategies and explanations can be used, and the efficacy of teacher participation in students provides knowledge and emotional support to students and motivates them to learn. Being able to do that means believing in one's own ability. Teachers' efficacy in classroom management also means a belief in their ability to effectively manage the behavior of students with disabilities and create an orderly learning environment [17].

The efficacy of teachers in school organizations has a significant impact on the quality and outcomes of school education. Teacher efficacy refers to expectations or beliefs about the teacher's own ability to have a positive impact on students' learning [18]. Teacher efficacy is also a teacher's belief that it is possible to help struggling students learn.

Materials and Methods

1. Research Subjects. To conduct this study, 400 teachers (20 ~ 40 units depending on school size) were surveyed from a total of 15 schools located in Daejeon, Chungnam, and Gyeonggi (5 schools from each region). This study used a random sampling method, taking the location of the school into consideration. Of the 370 questionnaires that were collected, 359 (approximately 89.7%, discarding incomplete questionnaires) were used for analysis.



2. Measurement Tools.

A) Measurement Tools for School Organizational Culture. In this study, we approached the quantitative measurement of school organizational culture empirically and practically. Therefore, the questionnaire for school organizational culture used Suk-Yeol Lee's questionnaire [10], which was designed with the situation of the school in mind, referring to previous studies by Quinn & McGrath and Lundberg [18]. The questionnaire structure divides school organizational culture into innovation culture, rational culture, group culture, and hierarchy culture, and composed of five question items for each culture type. The questionnaire was applied to a 5-point scale, and the reliability and the validity of the final questionnaire was confirmed. The Cronbach α values of the measurement tool used in this study showed innovation culture at .82, rational culture at .77, group culture at .83, and hierarchy culture at .87.

B) Measurement Tools for Professional Learning Community. The professional learning community questionnaire used Suk-Yeol Lee's [6] Professional Learning Community Questionnaire (PLCQ), which developed 24 items through rigorous validity and reliability tests, obtained from domestic and international studies. In Lee's research, the sub-factors of the professional learning community consisted of 4 items of student growth and learning (hereinafter 'learning promotion'), 4 items of cooperative culture, 6 items of group research, and 10 items of practice and continuous improvement (hereinafter 'practice'). The questionnaire applied a Likert five-point scale, and likewise in Suk-Yeol Lee's study that developed the measurement tool, the Cronbach α coefficients were all over .80, confirming its reliability. The Cronbach α of the measurement tool used in this study show that learning promotion was .85, cooperation culture .90, group exploration .93, practice duration .96, and the total was .97.

C) Measurement Tools for Teacher Efficacy. To measure teacher efficacy, we used the teacher efficacy questionnaire developed by D. K. Choi [19], which

was based on previous studies. Teacher efficacy is composed of a total of 15 questions: 4 questions of confidence, 7 questions of self-regulation, and 4 questions of task difficulty (hereinafter referred to as 'challenge'). These questions had a 5-point Likert scale applied to them and the higher the score means the higher the level of teacher efficacy and the measured scores were summed and then evaluated. The Cronbach α for the measurement tool used in this study was .78 for confidence, .87 for self-regulation, .78 for challenge, and .91 in total.

3. *Analysis Method.* The statistical method of analysis for the data collected through the questionnaire is as follows.

First, descriptive statistics (average and standard deviation) were used to examine the overall trends in school organizational culture, professional learning communities, and teacher efficacy.

Second, the *t*-test was used to examine differences among research variables depending on the personal background of gender and teacher level, and the F-test and Scheffe tests were used for school level and teaching experience.

Third, correlation and Enter method were used to perform multiple regression analysis to analyze which variables of school organizational culture and professional learning community had a significant effect on teacher efficacy.

Results

1. *Overall Trends in School Organizational Culture, Professional Learning Community, and Teacher Efficacy.* The results of how teachers generally perceive school organizational culture, professional learning community, and teacher efficacy are presented in Table 1.

To investigate the degree of realization of the teachers, the results were converted to a 5-point scale and then compared. In the case of school organizational culture, group culture was the highest with 3.81, followed by innovation culture at 3.68, rational culture at 2.76, and hierarchy culture at 2.58. This result is contrary to the previous study results of Suk-Yeol Lee,



Table 1. Descriptive statistics of school organizational culture, PLC and teacher efficacy

	Category	N	M	SD
School Organizational Culture	Innovation Culture	358	3.68	.70
	Rational Culture	357	2.76	.81
	Group Culture	359	3.81	.69
	Hierarchy Culture	357	2.58	.86
Professional Learning Community	Learning Promotion	358	4.05	.59
	Cooperative Culture	358	4.09	.64
	Group Research	355	3.77	.75
	Practice	356	3.86	.70
	Total	351	3.91	.64
Teacher Efficacy	Confidence	350	3.52	.61
	Self-regulation	349	3.46	.60
	Task Difficulty (Challenge)	349	3.70	.67
	Total	348	3.54	.55

which recognize that hierarchy culture is high among school organizational culture types [10]. The reason why the results were different from the past is that each city and province emphasized innovative schools and the school culture gradually changed. The professional learning communities were high at 3.91, and the teacher's efficacy was comparatively high at 3.54. In general, South Korean schools emphasize innovation schools, indicating that there are changes in the field.

2. Analysis of Differences in Research Variables Depending on Teacher's Personal Background.

A) School Organizational Culture. The results of examining differences in school organizational culture according to the teacher's personal background are presented in Table 2.

The school organizational culture realized by teachers showed a significant difference in innovation culture, rational culture, group culture, and hierarchy culture depending on the school grades on average on the five-point scale. At the school level, elementary school teachers realize innovation culture higher than their middle and high school teacher peers, while the actualization of rational and hierarchy cultures were lower. High school teachers realize rational and hierarchy cultures

higher than elementary and middle school teachers. In terms of gender, male teachers realize rational and hierarchical culture higher than female teachers, while female teachers realize innovation culture higher than male teachers. According to teacher seniority, the head teachers realize innovation culture higher than regular teachers. In addition, depending on the years of teaching experience, teachers with less than 5 years' experience are highly aware of rational and hierarchical cultures, while teachers with 16–25 years are highly aware of innovation and group culture.

B) Differences in Professional Learning Community. The results of examining differences in professional learning communities according to the teacher's personal background is presented in Table 3.

On average, the school organization's professional learning community was 3.91 on a 5-point scale. There is a significant difference in school grades, indicating that elementary school teachers actualize and realize professional learning communities higher than middle school or high school teachers. There are also significant differences in gender, with female teachers realizing higher levels of professional learning communities than male teachers. In addition, teachers participating in the professional learning community realize



Table 2. Analysis of school organizational culture according to teacher's personal background

Organizational Culture Variable		N	Innovation Culture			Rational Culture			Group Culture			Hierarchy Culture		
			M	SD	t / F	M	SD	t / F	M	SD	t / F	M	SD	t / F
School Grade	Elementary	43	4.21	.61		2.26	.81		4.38	.52		1.66	.52	
	Middle	71	3.85	.60	2.12**	2.50	.77	18.17**	4.00	.61	27.00**	2.35	.86	41.83**
	High	244	3.53	.69		2.93	.76		3.65	.68		2.80	.79	
	Total	358	3.68	.70		2.76	.81		3.81	.69		2.58	.86	
Gender	M	162	3.57	.64	-2.56*	2.90	.72	2.74**	3.76	.65	-1.95	2.77	.79	3.88**
	F	195	3.76	.74		2.66	.86		3.88	.72		2.42	.89	
Level	Regular Teacher	253	3.61	.70	-2.86**	2.79	.80	-1.04	2.79	.80	-1.86	2.66	.86	2.55*
	Head Teacher	103	3.84	.66		2.69	.82		2.69	.82		2.40	.86	
Teaching Experience	Less than 5 years	90	3.51	.77		2.94	.97		3.77	.70		2.84	.82	
	6–15 years	120	3.64	.70	4.45**	2.74	.72	3.86*	3.75	.71	2.01	2.56	.84	6.62**
	16–25 years	72	3.90	.66		2.53	.83		3.98	.75		2.25	.89	
	26 and more	75	3.72	.60		2.83	.64		3.77	.56		2.61	.84	
	Total	357	3.68	.70		2.77	.81		3.81	.69		2.58	.86	

Table 3. Analysis of difference in professional learning communities according to the teacher's personal background

Statistics		N	M	SD	t / F	Scheffe
Category						
School Grade	Elementary	42	4.55	.42	37.97**	E > M,H M > H
	Middle School	71	4.10	.47		
	High School	238	3.74	.64		
	Total	351	3.91	.64		
Gender	M	159	3.75	.57	-4.29**	
	F	191	4.04	.68		
Teacher Level	Regular Teacher	249	3.88	.65	-1.47	
	Head Teacher	100	3.99	.63		
Teaching Expe- rience	Less than 5 years	89	3.78	.64	3.24**	16–25 > 5
	6–15 years	117	3.93	.66		
	16–25 years	70	4.09	.70		
	26 or more	74	3.85	.52		
	Total	350	3.91	.64		

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



the professional learning community higher than those who did not participate.

C) Differences in Teacher Efficacy. The differences in teacher efficacy depending on the teacher's personal background are as follows (Table 4).

On average, teacher efficacy was 3.54 on the 5-point scale. Reviewing the teacher's personal background showed a significant difference when it came to school grades. Elementary school teachers realized higher teacher efficacy than high school teachers. In addition, there was a significant difference in teacher level; the head teacher or dean realized higher teacher efficacy than regular teachers. In addition, teachers with 16–25 years of teaching experience actualized higher teacher efficacy than those

with 6–15 years' experience, or those with less than 5 years.

3. Relationship between the Three Research Variables.

A) The Effect of School Organizational Culture on Teacher Efficacy. The results of analyzing the effect of school organizational culture on teacher efficacy are as follows (Table 5).

Innovation culture and group culture of school organizational culture had a significant impact on teacher efficacy at 1%. The type of school organizational culture was found to explain approximately 21% of the variance of teacher efficacy, and we regarded the relative weight of teacher efficacy among the organizational culture types as the β coefficient (standardized regression

Table 4. Analysis of difference in teacher efficacy depending on teachers' personal background

Statistic		N	M	SD	t / F	Scheffe
School Grade	Elementary	40	3.75	.53	3.47*	E > H
	Middle	71	3.55	.48		
	High School	237	3.50	.56		
	Total	348	3.54	.55		
Gender	Male	156	3.57	.54	1.15	
	Female	191	3.51	.56		
Teacher Level	Regular Teacher	246	3.47	.56	-3.47**	
	Head Teacher	100	3.70	.49		
Teaching Experience	Less than 5 years	89	3.34	.57	9.14*	16–25 > 5, 6–15 years
	6–15 years	114	3.48	.56		
	16–25 years	71	3.73	.51		
	26 or more	73	3.67	.46		
	Total	347	3.54	.55		

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

Table 5. The effects of school organizational culture on teacher efficacy

Dependent Variable	Independent Variable	Unstandardized Coefficient	Standardized Coefficient (β)	t	F	R2
Teacher Efficacy	(constant)	1.618		6.41**	22.49**	.211
	Innovation	.278	.353	5.44**		
	Rational	.040	.059	1.076		
	Group	.160	.203	3.20**		
	Hierarchy	.070	.110	1.709		

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



coefficient), which appeared in the order of group culture followed innovation culture.

B) The Effect of Professional Learning Communities on Teacher Efficacy. The effect of professional learning communities on teacher efficacy is presented below in Table 6.

Among the sub-factors of a professional learning community, the sub-factors with a significant effect on teacher efficacy was found to be 'learning promotion' and 'practice' with 1%, which is a significant predictor of teacher efficacy. The sub-factors of the professional learning community accounts for approximately 22%

of the variance of teacher efficacy, and the relative weight of teacher efficacy among the sub-factors of the professional learning community was observed through the β coefficient (standardized regression coefficient), which appeared in the order of continued practice, followed by learning promotion.

C) The Effect of School Organizational Culture and Professional Learning Communities on Teacher Efficacy. The results of analyzing the concurrent effects of the sub-variables of school organizational culture and professional learning communities on teacher efficacy are as follows (Table 7).

Table 6. The effect of professional learning communities on teacher efficacy

Dependent Variable	Independent Variable	Unstandardized Coefficient	Standardized Coefficient (β)	t	F	R2
Teacher Efficacy	(constant)	1.981		10.48**		
	Learning Promotion	.070	.309	3.64**		
	Cooperative Culture	-.034	-.158	-1.62	24.25**	.224
	Group Research	-.004	-.037	-0.34		
	Practice	.028	.360	3.21**		

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

Table 7. The effect of school organizational culture and professional learning communities on teacher efficacy

Dependent Variable	Independent Variable		Unstandardized Coefficient	Standardized Coefficient (β)	t	F	R2
Teacher Efficacy	Organizational Culture	(constant)	1.293		4.696		
		Innovation Culture	.177	.225	3.21**		
		Rational Culture	.039	.058	1.07		
		Group Culture	.077	.098	1.38		
		Hierarchy Culture	.063	.098	1.56	15.02**	.269
	Community	Learning Promotion	.059	.257	3.02**		
		Cooperative Culture	-.030	-.141	-1.43		
		Group Research	-.011	-.092	-.84		
		Practice	.022	.278	2.45*		

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



Among the subcultures of the school organizational culture, innovation culture and sub-variants of the professional learning community have a significant effect on teacher efficacy. Overall, the school organizational culture and professional learning community explain approximately 27% of the variance of teacher efficacy. As a result of comparing the relative influences of the variables on efficacy, we found a significant influence was present in order of practice, learning promotion, and innovation culture.

D) Effect of School Organizational Culture and Professional Learning Communities on Teacher Efficacy. The results of the effect of the subtypes of school organizational culture and sub-variables of professional learning communities on teacher efficacy are presented in different stages in Table 8. In this analysis, a hierarchical multiple regression analysis method was used to analyze which of the two variables had a greater effect. As shown in Table 8, by collectively incorporating sub-variables of school organizational culture and professional learning communities to observe its effects on the sub-variables of teacher efficacy, among 26.9% of the explanatory power was comprised by 21.1% of the school organizational culture variables, and 5.8% of the professional learning community variables. Therefore, school organizational culture can be seen as a better predictor of teacher efficacy than a professional learning community.

Discussion and Conclusion

The purpose of this study is to analyze the relationship between school organizational culture, professional learning communities, and teacher efficacy. To achieve this purpose,

this study's approach is threefold: to investigate differences among research variables according to individual or organizational characteristics, to analyze the effects of school organizational culture and sub-variables of professional learning communities on teacher efficacy, and to examine which has a more significant effect on teacher efficacy between school organizational culture and professional learning community.

The results of the study showed firstly, school organizational culture appeared in the order of group culture, innovation culture, rational culture, and hierarchy culture, and the level of professional learning communities were high, and teacher efficacy showed relatively positive results. This shows the emphasis on innovation at the school site instigated change. Secondly, there was a significant difference in school organizational culture depending on the subtypes of: school grade, gender, teacher level, and teaching experience. There were also significant differences in professional learning communities depending on school grade, gender, and teaching experience. For teacher efficacy, there was a significant difference depending on school grade, teacher level, and teaching experience. Thirdly, examining the influence of school organizational culture and professional learning communities on teacher efficacy showed that innovation culture and group culture influence school organizational culture, and professional learning communities affect learning formation and continued practice. Lastly, school organizational culture had a greater impact on teacher efficacy than professional learning communities.

Based on the above results, the conclusions of this study are as follows. First, school

Table 8. Stages of effect of school organizational culture and professional learning community on teacher efficacy

Category	R ²	F	ΔR ²	F
Stage 1. School Organizational Culture Variable	.211	22.493**		
Stage 2. School Organizational Culture Variable Professional Learning Community Variable	.269	15.028**	.058	10.52**

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



organizational culture is gradually becoming a healthy culture. Among the school organizational culture types, innovative culture and group culture have a significant effect on teacher efficacy. However, among the types of school organizational culture, innovation culture and group culture are higher than rational culture and hierarchy culture. Innovative and group cultures have a positive effect on teacher efficacy because they emphasize coordination, cohesion, teamwork, and collaboration among teachers. We speculate this is due to the change of teachers' cultures over the past decade with greater emphasis on innovation schools.

Second, school is a type of organizational system, but teachers show various and diverse modalities. Male teachers tend to view the school organization as bureaucratic more than female teachers. This contrasts with Suk-Yeol Lee's research, which found female teachers perceived the school organization as a hierarchy culture, whereas this study showed female teachers perceived the school organization more as an innovation culture. In addition, female teachers had higher perception of professional learning communities than male teachers. Regarding efficacy, there were differences in the school grade and the level of the teacher but not by gender. Elementary school teachers tended to have higher efficacy, and head teachers and deans tended to have higher efficacy than regular teachers. Consequently, teachers respond to the school organization in various ways, depending on their personal background.

Third, professional learning communities have a positive effect on teacher efficacy. Professional learning communities are becoming an essential factor in enhancing teaching effectiveness as several sub-variables of the PLC promote student learning and continuously improving while implementing. From this, we can claim that this shows the fact that teachers have pursued various measures to improve student achievement while increasing their professionalism and expertise through the professional learning community.

In the future, school organizational culture and professional learning communities need to be discussed in terms of their interaction, and including improving teacher efficacy as a factor in school reform. The school organizational culture is embedded in the beliefs and values, norms and customs, habits and rituals that are shared by its members, and serves as a guide to its members' behavior. Therefore, the school organizational culture plays an important role in reinforcing a teacher's willingness to follow the principal's instructions. Especially when innovative and group culture is exerted, the professional learning community becomes more active, and when these elements are combined, the teacher's efficacy increases. In this context, it is necessary to create a school organizational culture, and to emphasize the professional learning community at the organizational level as a factor for change. It is worth noting that teacher efficacy increases when professional learning communities work together rather than school organizational culture alone.

REFERENCES

1. Koh K.H. [A Study on the Relationship between Principal's Servant Leadership, Teacher Efficacy, School Organizational Commitment, and School Organizational Effectiveness. Doctoral Dissertation]. Incheon: Inha University Graduate School; 2011. (In Kor.)
2. Heo J., Choi S.J., Kim L.K., Kim K.S., Kim Y.R. [International Comparison of Teachers and Teaching Environments: Based on TALIS 2-cycle Results]. Jincheon: Korea Educational Development Institute; 2015. (In Kor.)
3. Lee D.Y., Heo J., Choi W.S., Lee H.H., Kim H.J., Ham S.H., et al. [Why is Korean Teachers' Self-Efficacy Low?: Based on TALIS 2-cycle Results]. Issue Paper, IP 2018-03. Jincheon; Korea Educational Development Institute; 2019. (In Kor.)
4. Ross J., Bruce C. Professional Development Effects on Teacher Efficacy: Results of Randomized Field Trial. *The Journal of Educational Research*. 2007; 101(1):50-60. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>
5. Eaker R., DuFour R., Burnette R.J. *Getting Started-Reculturing Schools to Practice*. Massachusetts: Addison Wesley; 2002. (In Eng.)

6. Lee S.Y. [Development and Application of Teachers' Community Learning Scale]. *Korean Journal of Educational Administration*. 2018; 36(2):201-227. (In Kor.)
7. Sarason S. Revisiting the Culture of the School and the Problem of Change. New York: Teachers College Press; 1996. (In Eng.)
8. Owens R.G., Valesky T.C. Organizational Behavior in Education: Leadership and School Reform. 10th ed. Pearson; 2012. Available at: <https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Owens-Organizational-Behavior-in-Education-Leadership-and-School-Reform-10th-Edition/PGM162063.html> (accessed 20.11.2019). (In Eng.)
9. Park S.C. [Usefulness and Limitations of School Culture Concepts in Educational Administration]. *Korean Journal of Educational Administration*. 2006; 24(4):91-112. (In Kor.)
10. Lee S.Y. [Relationship between School Organizational Culture, Principal's Instructional Leadership, and Teacher's Professional Capacity. Doctoral Dissertation]. Daejeon: Chungnam National University; 1997. (In Kor.)
11. Song K.O., Choi J.Y. [Measurement Model and Level Analysis of Teacher Learning Community in Elementary and Secondary Schools]. *Korean Journal of Teacher Education Research*. 2010; 27(1):179-201. (In Kor.)
12. Kwon N. [Explore the Possibility of Building a Professional Learning Community]. *Learner-Centered Curriculum Research*. 2007; 7(2):1-27. (In Kor.)
13. Argyris C., Schon D. Organizational Learning II: Theory, Method and Practice. National Educational Service; 1996. (In Eng.)
14. Senge P.M., Cambron-McCabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J., Kleiner A. Schools that Learn. New York: Doubleday; 2000. (In Eng.)
15. Lee S.Y. [Teacher' Team Learning Activity Analysis and Learning Organization Relationships]. *Korean Journal of Educational Administration*. 2007; 25(4):95-115. (In Kor.)
16. DuFour R., DuFour R., Eaker R., Many T. Learning by Doing. A Handbook for Professional Learning Communities at Work. Bloomington, IN: Solution Tree Press; 2010. (In Eng.)
17. Brouwers A., Tomic W. A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management. *Teaching and Teacher Education*. 2000; 16(2):239-253. (In Eng.) DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
18. Quinn R.E., McGrath M.R. The Transformation of Organizational Cultures: A Competing Values Perspective. In: Frost P. et al. (ed.) *Organizational Culture*. Beverly Hills, Ca: Sage; 1985. (In Eng.)
19. Choi D.K. [Structural Relationship between Creative Leadership, Teacher Core Competency, Teacher Efficacy, and School Organizational Effectiveness. Doctoral Dissertation]. Busan: Pukyong National University; 2018. (In Kor.)

Submitted 24.11.2019; revised 11.02.2020; published online 30.06.2020.
 Поступила 24.11.2019; принята к публикации 11.02.2020; опубликована онлайн 30.06.2020.

About the author:

Suk Yeol Lee, Professor of the Department of General Education, Namseoul University (91 Daehak-ro, Seonghwan-eup, Cheonan-si 31020, South Korea), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5233-7690>, **Scopus ID:** 56496385000, **Researcher ID:** AAJ-2994-2020, edupro@hanmail.net

The author has read and approved the final manuscript.

Об авторе:

Ли Сук Йеол, профессор департамента общего образования Университета Намсеул (31020, Южная Корея, г. Чхонан, Сеонгхван-суп, д. 91), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5233-7690>, **Scopus ID:** 56496385000, **Researcher ID:** AAJ-2994-2020, edupro@hanmail.net

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.



Contribution of Indonesia Cahaya Method to the Improvement of Early Childhood Teachers' Skills

M. Masnival

*Bandung Islamic University, Bandung, Indonesia,
masnipalmarhun@gmail.com*

Introduction. The article is devoted to the enhancement of quality of teachers' skills in Indonesia. Qualified teachers do not happen by themselves, it requires conscious, planned, continuous efforts to improve their knowledge and competencies. This research aims at examining the contribution of the Indonesia Cahaya Method to fostering teachers' skills, including motivation in teaching, learning management skills, presenting effective learning materials, preparing interesting and fun learning, developing teaching aids; creating a dynamic learning atmosphere. The Indonesia Cahaya Method is one of the most popular learning methods for early childhood education system in Indonesia. This method was developed through a longitudinal study conducted by Dr. Masnival, M.Pd. and Onyas Rohayati, which aims at determining the contribution of the Indonesia Cahaya Method to improving teaching skills of early childhood teachers.

Materials and Methods. The study was conducted as follows: giving a pre-test to teacher before the training began; carrying out training (treatment) for 8 hours (2 x 4 hours) with the help of the team, applying the method into learning in their respective schools in 6–8 weeks (minimum 30 and a maximum of 40 classes); and conducting a post-test by a colleague (one of the teachers at the primary/elementary school) with observations and interviews.

Results. The research findings conclude that the Indonesia Cahaya Method has contributed to the improvement of early childhood teachers' teaching performance. The improvement of teachers' teaching skills can be seen in: teachers' motivation in teaching, skills in managing learning, skills in presenting effective learning materials, interesting and fun learning packaging skills, and ability in creating an atmosphere dynamic learning. In addition, the improvement of teachers' teaching skills was followed by an increase in students' participation in learning.

Discussion and Conclusion. The training method is considered feasible to be followed, studied, developed and implemented in learning by early childhood education teachers. The results of this study add new references to various parties that the Indonesian Cahaya method can be an alternative in developing the competence of early childhood teachers and open up opportunities for further researchers to develop this method, especially at the elementary school level. The article targets primary school education managers and teachers.

Keywords: Indonesia Cahaya Method, teaching skills, early childhood learning methods, teacher competency training, student participation

For citation: Masnival M. Contribution of Indonesia Cahaya Method to the Improvement of Early Childhood Teachers' Skills. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2020; 24(2):218-234. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.099.024.202002.218-234>

© Masnival M., 2020



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

Вклад индонезийского метода Кахайя в совершенствование навыков педагогов дошкольного образования

М. Маснипал

*Исламский университет Бандунга, г. Бандунг, Индонезия,
masnipalmarhun@gmail.com*

Введение. Подготовка квалифицированных учителей требует постоянных усилий по совершенствованию знаний и компетенций. Данное исследование направлено на изучение вклада индонезийского метода Кахайя (Света) в совершенствование навыков преподавания педагогов дошкольного образования, включая мотивацию в преподавании, навыки управления обучением, подготовку и представление эффективных учебных материалов, разработку учебных пособий, создание творческой атмосферы в классе. Метод Кахайя является одним из наиболее популярных методов обучения детей младшего возраста в Индонезии. Этот метод был разработан в результате лонгитюдного исследования, проведенного М. Маснипалом и О. Рохаяти для оценки эффективности подготовки педагогов дошкольного образования в Индонезии.

Материалы и методы. Исследование проводилось по следующим этапам: предварительное тестирование учителя до начала обучения, обучение командным методам (8 ч), применение метода обучения в дошкольных учреждениях (6–8 недель), проведение пост-теста коллегой (одним из учителей в школе), наблюдение и интервью.

Результаты исследования. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что индонезийский метод Кахайя способствовал повышению эффективности деятельности учителей, работающих с детьми младшего возраста. Улучшение педагогического мастерства учителей наблюдалось на примере их мотивации к преподаванию, развития навыков управления процессом обучения, презентации эффективных учебных материалов, а также умения создавать творческую атмосферу в классе. Кроме того, за повышением квалификации учителей последовало расширение участия учащихся в образовательном процессе.

Обсуждение и заключение. Статья предназначена для специалистов системы дошкольного образования.

Ключевые слова: индонезийский метод Кахайя, педагогические навыки, методы обучения детей дошкольного возраста, подготовка компетентных педагогов, участие студента

Для цитирования: Маснипал, М. Вклад индонезийского метода Кахайя в совершенствование навыков педагогов дошкольного образования / М. Маснипал. – DOI 10.15507/1991-9468.099.024.202002.218-234 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 2. – С. 218–234.

Introduction

Teachers are one of the spearheads of educational success; hence, every country in the world pays great attention to the teachers' quality. Qualified teachers do not happen by themselves, it requires conscious, planned, continuous efforts to improve their knowledge and competencies, through re-training, pre-service, refreshment, workshops, technical guidance, teacher education in the field of study [1–3]; in-service training [4]; teacher continuing education in their fields of study [5]; pedagogical staff professional skills improvement [6].

The programmes that are designed to improve teacher qualifications and competencies have been carried out in many countries in the world. African countries such

as Kenya, for example through the ECDE program, has trained their early childhood teachers to have skills in educating their students in schools, by sending teachers to study at Kenyatta University and universities in Moi and Nairobi, through degree programs, masters, and doctoral in the field of early childhood education [7]. Another example, an in-service early childhood teachers' training programme has been conducted in Cyprus in order to meet teacher competencies [8]. Portugal, since 1974, has developed an early childhood teacher training program known as Ciclos Ensino Básico (CEB, the Basic Education Cycle) [9]. The government of Ghana, West Africa, has trained many early childhood teachers through various universities [2].



Like other countries reforming their education system since the 6th REPELITA (1995–2000), Indonesia has paid more attention to improving teacher competence in addition to the development of students, from early childhood teachers, elementary schools, secondary schools, senior high schools to lecturers in college. Studies of Micheal Thair and David F. Treagust of the Science and Mathematics Education Centre, Curtin University of Technology, Perth, Western Australia in 1999 on developing teacher competencies in Indonesia showed that Indonesia had undertaken massive curriculum reform and teacher training by utilizing senior professional teachers from foreign and local academic facilities [10].

The seriousness of the Indonesian government towards teacher and lecturer education can be seen from the issuance of the Law of the Republic of Indonesia No. 2 of 2003 concerning the National Education System; Republic of Indonesia Law No. 14 of 2005 concerning Teachers and Lecturers; Republic of Indonesia Government Regulation No. 19 of 2005 concerning National Education Standards; Republic of Indonesia Government Regulation No. 19 of 2017 concerning changes to Government Regulation No. 74 of 2008 concerning teachers; and Republic of Indonesia Government Regulation No. 101 of 2000 concerning Civil Servants Education and Training. Based on the policies of the Government of the Republic of Indonesia, every teacher in Indonesia must foster his/her skills to become a skilled worker and have pedagogical, professional, personal, and social competencies, according to his/her fields [11].

Various training and upgrading, as a professional development program for educators and education personnel with various types of activities, have been held either by the government or private parties or private education providers and higher education in a constant manner, including through Initial Competency Tests (UKA,

Ujian Kompetensi Awal), teacher certification through PLPG (Pendidikan dan Latihan Profesi Guru, Teacher Professional Education and Training), UKG (Ujian Kompetensi Guru, Teacher Competency Tests), PKG (Penilaian Kinerja Guru, Teacher Performance Assessment), and PKB (Penilaian Kinerja Berkelanjutan, Sustainable Performance Assessment) conducted by the Ministry of Education and Culture of the Republic of Indonesia, 2015; Ministry of Research, Technology and Higher Education of the Republic of Indonesia, 2017. These activities are also being implemented including teachers in the field of early childhood education throughout Indonesia in order to continuously improve their professionalism, especially in facing challenges in the Industrial Revolution 4.0 era.

Unlike other countries, the serious concentration in the field of education of children in Indonesia has only occurred in the last 10–15 years. Therefore, in-depth studies on the development of learning methods for early childhood are still very limited. Many early childhood teaching methods are introduced by experts from other countries or brought by Indonesian academics and education experts from other countries, such as quantum teaching, contextual teaching and learning, team teaching methods, cooperative learning¹ [12]. However, the learning method or model is difficult to be implemented for early childhood teachers in Indonesia who have different knowledge and experience compared to teachers in developed countries. In Indonesia, due to teaching staff shortages, many scholars from other disciplines have become early childhood teachers, such as in the fields of psychology, society, language, and even engineering, even though this time it has begun to be put in order. Many in the early childhood education are only graduates of high school and do not have basic education for early childhood teachers. Teaching methods that are considered appropriate are methods that can be done by teachers

¹ Setiawan I. [Contextual Teaching and Learning: Make the Activities of Learning – Teaching Engrossing and Meaningful, translated from the karyar Elaine B. Johnson, Contextual Teaching and Learning: What it is and Why it is here to Stay]. Bandung: Mizan Learning Center (MLC), cet.3; 2007. (In Ind.)

according to their knowledge and abilities [13; 14]. In addition, many learning methods adopted from developed countries are not described in detail how to use them in practice in the field, so that only certain teachers can implement them in learning practices.

Hence, Indonesia Cahaya Method seeks to develop teachers' knowledge and abilities of early childhood teachers in Indonesia. The effectiveness of this method has been tested in various regions with different levels of social, cultural, economic strata, and education, thus, it can be used for teachers' training before implementing it to their students at school. Indonesia Cahaya Method is one of the strategies for creating effective learning for young children, which is able to combine children's development tasks with academic development (interests and hobbies in reading, writing and arithmetic). This method was developed by Dr. Masnipal, M.Pd. and Onyas Rohayati through a longitudinal study in 2004 and continued to be tested and revised until 2012. The effectiveness of this method was also studied by several students of the master program such as by Marhamah², Zainnah³, Komariah⁴, Annisah⁵. Since it was socialized in mid-2012, this method has been implemented by around 2,000 teachers from both government and private schools. In February 2019, through the Institute for Research and Community Service (LPPM) of University Islam Bandung, this method has been registered to the Ministry of Law and Human Rights of the Republic of Indonesia to obtain a patent.

There are at least two main targets for the development of the Indonesia Cahaya Method. Firstly, to help early childhood

education teachers prepare and present exciting, interesting, and fun learning for students through play and game, using special learning media, special teaching aids, specifically-made music and songs (singing). The method is remained to be used in the scope of thematic learning with a holistic and integrative approach in developing all development aspects: physical-motor, cognitive, language-communication, social and emotional.

Secondly, to help early childhood education teachers integrate child development tasks by developing their interests and fondness of reading, writing and arithmetic through interesting and fun learning. The development of interest and fondness for reading, writing and arithmetic (academic) is one of the needs that must be prepared for children aged 5 and 6 years old before entering elementary school [15]. At least, the Indonesia Cahaya Method can be an alternative for teachers, and parents of students in learning to read, write, count, for early childhood in Islamic kindergarten or Raudhatul Athfal (RA). The basic teaching skills including opening and closing the lesson, explaining and managing the class, asking questions, reinforcing, making variations in teaching styles and media, the skills of guiding small group discussions, skills in teaching individuals and small groups [11; 16; 17]. Considering the breadth of basic competencies that must be fulfilled by a teacher, this research focuses on (a) teachers' motivation in teaching, (b) learning management skills, (c) effective learning material presentation skills, (d) skills in preparing interesting and fun learning, (e) skills in developing teaching aids; and (f) teachers' ability to create a dynamic learning atmosphere.

² Marhamah E. [Analysis of Training Methods Fungalistung Light of Indonesia to Increase the Professional Competence of Early Childhood Teachers: Tesis, PPS Universitas Islam Bandung]. Not published. 2014. (In Ind.)

³ Zianah R.I. [The Effectiveness of the Method Fungalistung to an Increased Interest in Letters and Numbers: Thesis PPS Universitas Islam Bandung]. Not published. 2015. (In Ind.)

⁴ Komariah E. [The Implementation of the Method Fungalistung Light of Indonesia in Developing Six Aspects of the Development in the Group B (Studies in KINDERGARTEN Light Indonesia as a School laboratory): Tesis, PPS Universitas Islam Bandung]. Not published. 2019. (In Ind.)

⁵ Annisah S. [Implementation of Training, Methodical Fungalistung Light Indonesia as the Improvement of Teacher Competency Early Childhood Education. Tesis, PPS Universitas Islam Bandung]. Not Published. 2019. (In Ind.)



Aim of Study. This research aims at examining the contribution of the Indonesia Cahaya Method to improving teachers' teaching skills, including (a) motivation in teaching, (b) learning management skills, (c) presenting effective learning materials, (d) preparing interesting and fun learning, (e) developing teaching aids; (f) creating a dynamic learning atmosphere.

Hypothesis.

Ho: There is no contribution of the Indonesia Cahaya Method to improving teaching skills of early childhood teachers.

Ha: There is a contribution of the Indonesia Cahaya Method to improving the skills of early childhood teachers.

Literature Review

Competence of Early Childhood Teachers. The Law of Republic of Indonesia No. 14 of 2005 concerning Teachers and Lecturers; The Governmental Regulation of Republic of Indonesia No. 19 of 2005 concerning National Education Standards; and the Regulation of Republic of Indonesia No. 19 of 2017 concerning amendments to Governmental Regulation No. 74 of 2008 concerning teachers show that the Indonesian government requires early childhood education teachers to have a first-level education qualification in the field of early childhood education teacher education and four competencies, namely pedagogic, professional, personality, and social. Pedagogical competence is related to the knowledge and skills of educating, assessing, planning, implementing, and evaluating learning. Professional competence is related to the ability of teachers to understand the task of child development, developmental achievement standards, teaching methods, guiding and caring. Personality competence concerns teacher behaviour, ethics, attitude, friendly, honesty, cheerfulness, and responsibility. Social competence concerns the ability of teachers to deal with others, parents, students, superiors, peers, and the community in working together, tolerance, and empathy [18–20].

Teaching competence is teachers' ability in managing classrooms, creating effective learning, being a good facilitator and

motivator for students, able to optimize the role of media, materials, teaching aids in achieving educational goals [3; 16; 21; 22]. Classroom management and effective learning are marked by the students' activeness in following the learning process; the more active the students are in learning, the more effective the learning is [23]. Students' involvement and initiative are factors whether the class managed by the teacher is effective or not [24]. Rohmawati states that the effectiveness of learning is determined by the teachers' readiness and competence in planning learning [17]. In addition, Slavin mentions that the effectiveness of learning can be seen from four indicators (1) the quality of learning, (2) the suitability of students' level of readiness to grasp new material, (3) how much the teacher's effort in motivating students to complete certain tasks, and (4) completion of learning activities by students on time [25]. Furthermore, Witruha and Wrigh affirm that indicators to determine learning effectiveness, including (1) organizing good material, (2) effective communication, (3) mastery and enthusiasm for lessons, (4) positive attitude of students, the flexibility of learning approaches [26].

Teacher Training. Public demands of quality teachers continue to increase in line with the development of society and information and communication technology. Students need guidance from a competent teacher since the experiences gained by the child heavily depends on teachers' skills and understanding in teaching [8]. However, teachers with high competence and experience do not happen on their own, efforts are needed intentionally, continuously, and continually refreshed through coaching by the principal or the local education office, discussions with experts, routine refreshment activities or participating in training, workshops or technical guidance related to research in pre-service education, teacher continuing education [5; 27].

Training is one of the strategies carried out by many countries to improve teachers' competency. The study of Hyatt, Filler shows that teacher behaviour can be modified with various interventions because

it can facilitate changes in students [28]. Some research on the impact of teaching skills training shows an increase in teachers' concepts and skills [1]. Like other field teachers, teachers who teach early childhood need to receive obtain regular guidance, and refreshment through training [9; 29]. In specific, considering that teaching early childhood has a higher level of difficulty that requires patience, tenacious, perseverance, and high skills. Whereas, training for early childhood teachers contributes to the ability and skills in dealing with children [8; 9].

Training of the Indonesia Cahaya Method to Early Childhood Education Teachers. To learn the Indonesia Cahaya method, the teachers (as participants) must study the guidelines containing recommended scenarios and strategies, including the requirements and use of media, props, games, singing, and music. After that, they must follow how the method is applied in the practice of learning through training. To add to the experience, participants can also make observations on actual learning in the classroom, i.e., the Cahaya Indonesia Kindergarten. Until mid-2019, training methods have been attended by up to 2,000 teachers from various professional teaching organizations for early childhood education, such as HIMPAUDI (Himpunan Pendidik dan Tenaga Kependidikan Anak Usia Dini Indonesia, Indonesian Early Childhood Educators and Education Personnel Association), IGRA (Ikatan Guru Raudhatul Athfal, The Association of Raudhatul Athfal Teachers), and IGTK (Ikatan Guru Taman Kanak-Kanak Indonesia, Indonesian Kindergarten Teachers' Association). According to these 2,000 trained teachers, this has inspired thousands of other teachers in various regions who have not had the opportunity to attend training, even elementary school teachers.

The 2 x 4 hours Indonesia Cahaya Method training covers four stages: First, an introduction to the method (goals, objectives, the scope of use) for 60 minutes

using slides. Second, participants observe direct learning practices demonstrated by the developer. Third, after being divided into small groups of 10 people, each group practices learning with guidance. Fourth, each group is evaluated to find out the advantages and disadvantages. Hence, the learning process can be understood as a whole, each participant is involved in learning activities, can be as students or as a teacher (peer-teaching). In addition, if there are training participants who have not mastered the materials, the developer gives them an opportunity both in groups and individually to come and see first-hand the learning process in the Cahaya Indonesia Kindergarten, as a laboratory where this method is employed.

Oriented toward Developmental Task and Academic Development. The aim of early childhood education is to develop all developmental tasks, including physical-motor, cognitive, communication-language, social, and emotions⁶. All aspects of this development are carried out through thematic learning, which is holistic and interrelated with other aspects (integrative). Holistic and integrative principles are important in early childhood education, meaning that teachers must be able to enhance all those aforementioned aspects without ignoring any of them and making integration between all those aspects.

In recent years, the learning needs of early childhood have continued to change. The community does not only want their children to fulfil developmental tasks, but also the ability to simultaneously read, write and count, especially for students aged 5–6 years who are preparing to enter elementary school. The demands of parents are reasonable because many schools require students to be able to read, write and count when entering elementary school.

Early childhood education experts in several states in the United States of America have given priority to the ability to read, write and speak and listen. Morrison mentions that the kindergarten curriculum

⁶ [Regulation of the Minister of National Education of the Republic of Indonesia Number 146 Year 2014 about the Curriculum of Early Childhood Education]. (In Ind.)



should not only include emotional and social development activities, but also include academic experiences namely reading, writing, and mathematics, natural sciences, social sciences, and arts learning [15]. These experiences must consider the abilities and desires of early childhood aged 5–6 years through playing while learning. The experts' opinion asserted that learning in kindergarten, especially for children aged 5 and 6 years, does not neglect the content of academic experience in addition to focusing on fulfilling development tasks. In other words, the kindergarten curriculum should include reading, writing and counting skills activities together and integrating with the development of all aspects of development, in preparation for children entering elementary school. One of the conclusions from the study results of lecturers' visits from the Bandung Islamic University to Finland in 2018 was that learning to read, write and count had been given at the primary school level from the age of 5 years.

Activities of Reading, Writing and Numeracy from Perspective of the Expert and Science of Development. The prominent figures of early childhood education have presented their theories. Pestalozzi included counting, measuring, feeling, and touching activities in his theories. Montessori asserts the importance of teaching reading, writing, and arithmetic (mathematics) in the academic materials group in addition to practical life activities, and sensory materials. In terms of the science of child development, Havighurst (1972) states that one of the tasks of child development that must be prepared in early childhood is reading and developing basic skills for reading, writing and arithmetic at the end of childhood.

In line with this view, Hurlock suggested that early childhood should be taught speaking skills, such as pronunciation, adding vocabulary and form simple sentences. He adds that reading activities have been shown by children in early childhood, namely by looking at pictures in books, happy to hear stories or fairy tales [30]. Hurlock's opinion about early childhood reading activities that have emerged in

early childhood is in line with the results of longitudinal observations made by researchers for six years on their own children (2003–2009), that the instincts of children's interest in reading and writing activities have even been shown at the age of 15 months, namely through the activity of flipping through picture books and the emergence of a penchant for doodling with crayons/markers. This result of a longitudinal study has been published in the book entitled *Siap Menjadi Guru dan Pengelola Pendidikan Anak Usia Dini Profesional* (Ready to Become a Professional Early Childhood Teacher and Manager), published by Gramedia Jakarta in 2013 and in a book entitled *Menjadi Guru Pendidikan Anak Usia Dini Profesional* (Becoming a Professional Early Childhood Education Teacher), published by Rosda Karya Bandung in 2018.

It has been stated that children at the age of 22 months like to doodle, hold/grasp crayons or markers, and can make a series of simple drawings. At the age of 27 months, they can already tell the results of their scribbles and pretend to read by looking at pictures in books. At the age of 30 months old, they begin to like stories read by their mothers. At the age of 34 months, adults can tell the contents of the picture. At the age of 36 months, a child can fantasize by pretending to read what he made himself; along with the emergence of interest and hobby of cutting which is a basic writing skill. At the age of 42 months, children can correctly tell the contents of stories in picture books, even though they have not been taught to read. At the age of 48 months, children can already read on their own without help, even if they read haltingly. From these developments, it can be concluded that children's interest and fondness for reading activities actually appear before the age of 5 and 6 years [13; 14].

Pro and Cons Studies of Learning to Read, Write, and Count. Study of different opinion (pros and cons attitudes) of pre-reading, pre-written and pre-computation learning among early childhood education teachers, parents of students, managers of kindergarten institutions below and the

Department of Education of the Ministry of National Education and Raudhatul Athfal under the Ministry of Religious Affairs of the Republic of Indonesia was conducted by Dr. Masnipal, M.Pd. and Arif Hakim in 2017. It has been published in the Golden Age Journal in 2018. The results of this study show that: (1) 52.5% of the Office of Education and the Ministry of Religious Affairs of the Republic of Indonesia did not require teachers to provide reading, writing and counting activities. Meanwhile, based on the amount, 31% of the respondents stated 'forbid', and 40% of the respondents stated 'allow', and 29% of the respondents stated 'ignore'; (2) Most kindergartens and Raudhatul Athfal provided students with learning to read, write and count; (3) Only a small proportion of elementary schools (SD) requires children to be able to read, write, count when class begins; (4) Most reasons that school principals and teachers provide reading, writing and arithmetic learning is due to demands of the parents; (5) Majority of school principals and teachers admit that learning to read, write, and count is done privately with the consent of parents of students [20].

This aforementioned research results at least illustrated that (a) There were indeed differences of opinion regarding learning to read, write, count in the community; (b) Most Islamic kindergartens and Raudhatul Athfal apparently provided reading, writing and arithmetic learning; (c) Most reasons of the provision of learning to read, write, and count are due to the demands of parents of students in preparation for entering elementary school.

Indonesia Cahaya Method. One method of learning for young children that are oriented towards developing all aspects of development as well as academic experience is the Indonesia Cahaya Method. This method can be trained for early childhood teachers and can be a solution for parents of students who demand that their children obtain developmental tasks and have academic experience. This method (Total Learning Oriented to Task Development and Academic Experience (Read, Write, and Count), through Interesting and Fun

Learning) or also known as the Cahaya Indonesia Funcalistung Method was conceived and developed by Dr. Masnipal, M.Pd. and Onyas Rohayati in 2004. The initial idea of this method was to address the problems that were widely discussed by the people at that time, namely (1) the pros and cons of learning to read, write and count in the community, (2) the rise of learning to read, write and count by filling up, stuffing, and private methods in kindergarten; (3) kindergarten teacher confusion; (4) the demands of parents of students who want their children to be able to read, write and count before entering elementary school; (5) the number of primary schools that make the ability to read, write, count as an entry requirement; (6) the number of reading and writing books in circulation is not in accordance with the child's development; and (7) prohibition of learning to read, write and count from the education office.

The Indonesia Cahaya Method was developed through a long process, starting from conducting discussions with teachers, principals, and managers of early childhood education institutions; research and study of various theories of development and curriculum in various developed countries; limited trials in kindergarten laboratories; expert consultation; guidance and training is limited in some kindergartens until it was officially introduced to the community in 2012 through training and workshops. Until 2019, the training of this method has been conducted in several cities in Indonesia. The first research to test the effectiveness of this method was conducted by students of the Psychology Master's Program of Maranatha University in Bandung in 2007, which tested the reliability of this method for improving language skills (receptive and expressive) of early childhood in the 5–6 year age group. A total of 100 students aged 5–6 years were randomly selected from seven kindergartens in Bandung City. The results showed that there was a significant increase in children's language abilities after learning using the Indonesia Cahaya Method.



Research on the effectiveness of the Indonesia Cahaya Method was also carried out by Ema Marhamah who was a master student in Islamic Education for Early Childhood Education from Universitas Islam Bandung in 2014. Her study analysed the impact of the Indonesia Cahaya Method on increasing the professional competence of Early Childhood Education teachers in Cianjur Regency. The conclusion of the study shows that the Indonesia Cahaya Method had a significant impact on the improvement of the professional competence of Early Childhood Education teachers.

In 2015, Ika Rustika Zainnah, a student at the Islamic Education Masters Study Program in Early Childhood Education of Bandung Islamic University conducted a study on the effectiveness (implementation) of the Indonesia Cahaya Method in growing students' interests in recognizing letters and numbers. The results of the study showed that this method had a significant influence to increase early childhood students' interest and fondness in recognizing letters and numbers.

Another study on the Indonesia Cahaya method was carried out by Euis Komariah who was a master student at University Islam Bandung in 2018, by observing and analysing the implementation of the Indonesia Cahaya method in developing all aspects of development. The study concluded: (a) the Indonesia Cahaya method was planned carefully by using good material, media, props, and music and songs into an inseparable unity; (b) the method is able to embody students' motivation in learning, which is seen from enthusiasm, and student involvement in an interesting and fun learning process; (c) this method is very good in developing all aspects of development as well as the academic development needed by an early childhood in preparation for entering elementary school.

Furthermore, in early 2019, a study of the influence of the Indonesia Cahaya method on improving the competency of early childhood teachers was carried out by Sri Annisah, in her thesis for Bandung Islamic University. The study resulted in the conclusion that Indonesia Cahaya method had a significant impact on increasing the competence of early childhood education teachers.

The Excellence of the Indonesia Cahaya Method. Since 2012, there have been around 20 trainings in the Indonesia Cahaya method conducted in several cities in Indonesia. To accelerate its spread, starting in 2020 a training of trainer (ToT) will be held for trainees who are considered successful using this method to be further disseminated to early childhood education teachers throughout Indonesia.

From the recapitulation results of the assessment of participants after participating in the Indonesia Cahaya Method training, it can be inferred that this method (a) is easily understood by teachers with various educational backgrounds and experiences; (b) is proven to be able to develop all students' developmental tasks and academic experiences; (c) encourages teachers to be creative in creating games, media and teaching aids; (d) is highly favoured by children as it is packaged with interesting, fun, through singing, having fun, and exciting games, so that it does not seem like learning but playing; (v) make teachers like and feel very satisfied after seeing their students' enthusiasm.

Several studies have shown that the Indonesia Cahaya method is effective in creating interesting and fun learning for young children, and is able to develop all tasks of child development and academic experience⁷.

Principles and Learning Materials of the Indonesia Cahaya Method. The use

⁷ Marhamah E. [Analysis of Training Methods Funcalistung Light of Indonesia to Increase the Professional Competence of Early Childhood Teachers]; Zianah R.I. [The Effectiveness of the Method Funcalistung to an Increased Interest in Letters and Numbers]; Komariah E. [The Implementation of the Method Funcalistung Light of Indonesia in Developing Six Aspects of the Development in the Group B (Studies in KINDERGARTEN Light Indonesia as a School Laboratory)]; Annisah S. [Implementation of Training, Methodical Funcalistung Light Indonesia as the Improvement of Teacher Competency Early Childhood Education].

of the Indonesia Cahaya Method adheres to the following principles (a) the use of the method is carried out by playing as a whole, namely guided play; (b) the use of a method combined with the conditioning of the learning atmosphere, specially designed games, whiteboards to attach, special props (pictures, cards), songs, musical instruments; (c) oriented towards developing interests and fondness for reading, writing and arithmetic; (d) the teacher as the director, guide and facilitator; (e) use a group/classical learning model; and (f) for only children aged 4–6 years.

In addition, the props and media used are (a) blackboard with a blackboard with bags made of mica sheets, which is used to place letters and picture cards; (b) picture cards; (c) hanging ropes, plastic balls, magnetic pegs. This method is equipped with an electronic organ, matrices in slides, student conditioning, and student worksheets (7 books).

Then, the basic learning materials include (a) training gross motoric (playing plasticine, kneading, tearing, sticking to images, cutting, sewing, thickening lines); (b) introducing and writing letters with six basic materials; and (c) introducing ending words and insertion through filling in the boxes. The follow-up material consists of seven learning activities and numeracy learning with seven activity stages. The complete basis, objectives, principles, targets, methods, and learning material using The Indonesia Cahaya Method is contained in the Guide Book to Use the Indonesia Cahaya Method compiled by the developer in 2010.

Training the Indonesia Cahaya Method to Teachers. The Indonesia Cahaya Method can succeed if teachers understand and master the skills in guiding their students. For this reason, every teacher who is interested in using this method is required to attend training activities or technical guidance beforehand from the method developer. Until the middle of 2019, the training has been attended by up to 2,000 teachers from various professional organizations of early childhood education teachers, such as HIMPAUDI (Himpunan Pendidik dan Tenaga Kependidikan Anak Usia Dini Indo-

nesia, Indonesian Early Childhood Educators and Education Personnel Association), IGRA (Ikatan Guru Raudhatul Athfal, The Association of Raudhatul Athfal Teachers), and IGTK (Ikatan Guru Taman Kanak-Kanak Indonesia, Indonesian Kindergarten Teachers' Association). These 2,000 trained teachers have inspired thousands of other teachers in various regions, even elementary school teachers.

The 2 x 4 hours of training covers four stages: First, an introduction to the method (goals, objectives, the scope of use) for 60 minutes using slides. Second, participants observe direct learning practices demonstrated by the developer. Third, after being divided into several small groups of 10 people, each group practices learning. Fourthly, each group is evaluated to find out the advantages and disadvantages. To make the learning process can be understood as a whole, each participant is involved in learning activities, can be as students or as a teacher (peer-teaching). In addition, if there are training participants who have not mastered this method yet, the developer gives them an opportunity both in groups and individually to come and see first-hand the learning process in the Kindergarten of Cahaya Indonesia, as a laboratory where this method is being developed.

Materials and Methods

To find out the contribution of the Indonesia Cahaya Method in improving teacher teaching skills, this research employs a PR experimental approach with One-Group Pretest-Posttest Design, which uses only one group, pre-test, treatment, and post-test [30–33]. The research was conducted to one group (population) of teachers who had participated in the Indonesia Cahaya Method training, totaling 80 people from 80 kindergartens. The study was conducted in the following steps: (a) conducting a pre-test to a teacher before the training began; (b) carrying out training (treatment) for 8 hours (2 x 4 hours) with the help of the team, (c) applying the method into learning in their respective schools in 6–8 weeks (minimum 30 and a maximum of 40 learning); and (d) conducting a post-test



by a colleague (one of the teachers at the school) with observations and interviews. The research design was as follows (fig. 1).

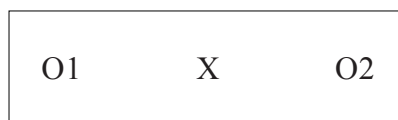


Fig. 1. Research Design

Source: [33].

Note: O1 = pre-test score (before given treatment), X = treatment (training of the Indonesia Cahaya Method), O2 = post-test score (after given treatment).

The subjects of this research were teachers who participated in the training of the Indonesia Cahaya Method. They were training participants from Islamic early childhood education teachers (Raudhatul Athfal) (RA) in Bandung Regency, West Java, from three districts, namely Cicalengka, Nagrek and Cikancung. This research collaborates with the professional organization of the Raudhatul Athfal Teachers' Association (IGRA, Ikatan Guru Raudhatul Athfal) Bandung Regency Branch. The data were collected using limited observation and interview sheets equipped with rubrics for teacher skills assessment. In addition, the instrument validation was done by expert judgment.

The selection of research subjects is based on considerations: (a) It is located in a suburban area, in which it is believed that the participants have not had the knowledge and never participated in the training of the Indonesia Cahaya Method; (b) a preliminary study showed that most teachers in these three regions had not been able to develop task-oriented learning and academic development that are interrelated.

All members of the population (training participants) had a comparable level of education and lengths of teaching experience are asked by their principal to participate in the training. In other words, the threat of internal validity can be controlled [34]. Threats related to external validity are as follows: (a) the subjects involved in the study acted differently than expected;

(b) the subjects had set the situation and condition of the students before the observation took place; (c) a span of 6–8 weeks, there may be subjects who do not continuously apply the Indonesia Cahaya Method in schools due to various factors, thus disrupting the generalization of research results [34]. External validity can be controlled by ensuring the above factors are avoided through agreements and commitments signed by the research subjects at the time of the pre-test. In addition, before the post-test was conducted, it has been ensured that only subjects who were willing and meet the criteria were observed.

To process and analyse data about the teaching skills of a group (population) of teachers who participated in the training of The Indonesia Cahaya Method using the average formula, Chi-square, and t-test [35].

Findings. The following description presents the results of mean, normality test and hypothesis test based on the teaching skills data of Raudhatul Athfal teacher who participated in the training of the Indonesia Cahaya Method and applied the method in learning in schools. The post-test data analysis was conducted on 80 participants who were all women. The following is a recapitulation of the description of the final grade data for teacher teaching skills.

The pre-test results of teaching skills obtained an average value of 71.83 and 86.96 for post-test results. The data shows that the teaching skills of teachers have increased from before and after being given treatment through the training in the Indonesia Cahaya Method.

The results of the normality test using the Chi-square formula in the post-test was at a significance level of 5% and the degree of freedom = 5, obtained χ^2 count = 4.68 and χ^2 table = 11.07, then the value of χ^2 count < χ^2 table, then the distribution statistical value of 80 teachers normally distributed. Based on that, the statistical test used in this study is the t-test using the variance test formula. From the analysis of the hypothesis test, the results in the following table 1, 2 are obtained.

Table 1. Result Analysis Pre-test and Post-test

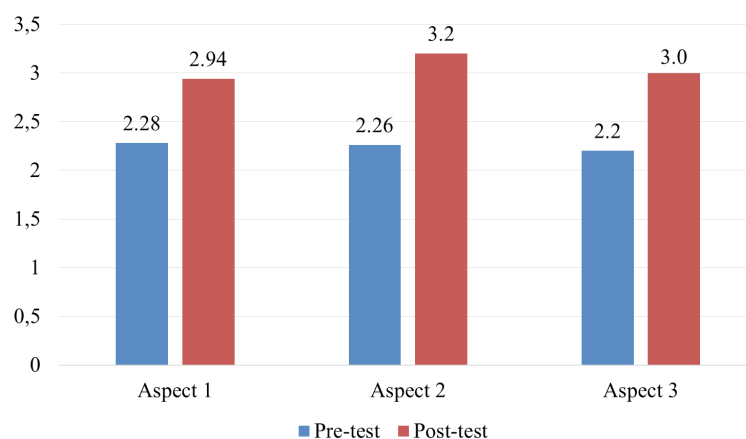
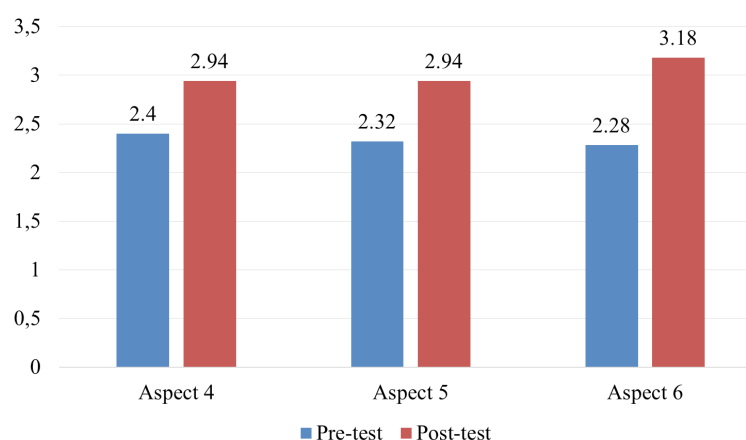
Analysis Result	Pre-test	Post-test
Mean	71.83	86.96
Min	60.00	75.00
Max	83.00	97.00
Interval class	23.00	22.00
Numbers of interval class	6.00	6.00

Table 2. Recapitulation of t-test Analysis

No	Population	N	t-count	t-table	Status
1	Teachers	80	6.086	1.960	Ha accepted

From the analysis results obtained $t_{\text{count}} = 6.086 > t_{\text{table}} = 1.960$ at a significance level of 5% ($\alpha = 0.05$), then thus H_a is accepted. This means that there was a contribution of the Indonesia Cahaya Method

to improving teachers' teaching skills. The magnitude of the difference in the results of the pre-test and post-test improvement of each aspect of teaching skills is depicted in the following figure 2–4.


Fig. 2. Mean of Pre-test and Post-test on 1, 2, 3 Aspect Contribution

Fig. 3. Mean of Pre-test and Post-test on 4, 5, 6 Aspect Contribution

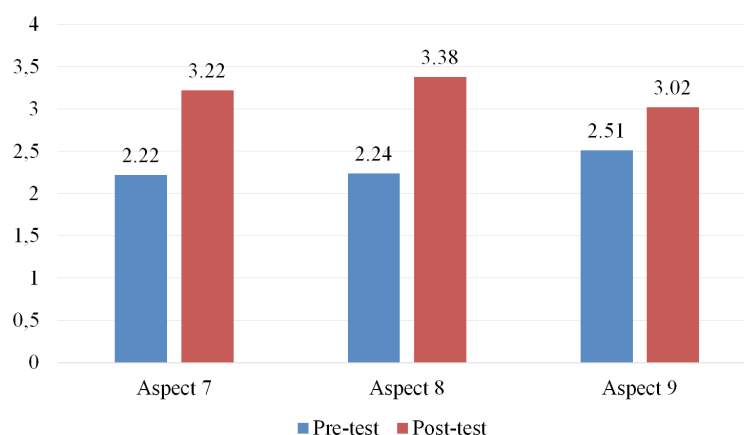


Fig. 4. Mean of Pre-test and Post-test on 7, 8, 9 Aspect Contribution

Discussion and Conclusion

This research examines whether the Indonesia Cahaya Method that has been trained to teachers can improve their teaching skills, hence, it has an impact on the success of learning for students. For a long time, training activities have been a means for teachers to improve their knowledge and skills. The results of this research are in accordance with previous theories regarding the role of training activities, workshops, technical guidance as a means of increasing teacher competence that has been proven by many experts. Training, upgrading, workshops are still the choices of many developing countries such as Indonesia as a means of increasing teacher competence [1; 28]. Not surprisingly, these activities have become a routine agenda every year in many countries in the world [27]. Teacher training has been proven to contribute to efforts to develop the abilities and basic skills of early childhood teachers [8; 9].

Early childhood teachers including Islamic kindergartens such as Raudhatul Athfal, are spread across nearly 3,000 islands throughout Indonesia. Improving educational qualifications in large cities requires great distances, difficult transportation, especially since they have to leave their students in remote villages where there is a shortage of educators. Upgrading training activities, refreshing activities,

workshops, and technical guidance that last from 1 to 2 weeks are expected to be the best method to improve the competencies needed by early childhood teachers [9]. Teacher competence is very influential in early childhood development [36].

The results of research on the contribution of the Indonesia Cahaya Method to improving teaching skills of Raudhatul Athfal teachers further strengthen the findings of previous research conducted by several masters and undergraduate students in several universities in Indonesia. The students are also a teacher in early childhood education and are experienced in applying various learning methods, so there is no difficulty in applying the scenario of the Indonesia Cahaya Method. This research has proven that the Indonesia Cahaya Method that has been trained to teachers previously contributes to improving (a) teachers' motivation in teaching, (b) teachers' skills in managing learning, (c) teachers' skills in presenting effective learning materials, (d) teachers' skills in developing interesting and fun learning, (e) skills in developing teaching aids; and (f) skills to create a dynamic learning atmosphere. These skills also contribute to increasing students' enthusiasm and interest in learning, students' involvement during learning, and students' mastery of learning material⁸ [37]. The results showed that all aspects increased in varied magnitude, and there

⁸ Ibid.

were no aspects that did not increase. This could mean that the use of The Indonesia Cahaya Method by the teacher Raufhatul Athfal contributed to the improvement of teacher teaching skills and had a positive impact on students' participation in the learning. Learning should invite students' enthusiasm, initiative and liking; active communication between teacher-students, students and students; and students' involvement and participation. This is in line with the findings of Prameswari & Budiyanto that teachers are needed to create effective ways of learning, assisted by students in understanding the relationship of subjects [38].

The findings of Rohmawati [37] and Dobrescu & Grosu [24] that effective learning is based on at least two factors, namely how to make students easy and happy to learn, and the presence of competent teachers. Competent teachers are able to organize students and material well, are able to communicate with students effectively, master learning, and be positive towards students, and flexible in using the learning approach. These findings are also in line with the opinion of Eggen and Kouchak [23] that the effectiveness of learning is characterized by the activeness of students in participating in the learning process; the more active the students are in learning, the more effective the learning [38].

The contribution of the Indonesia Cahaya Method in developing teachers' abilities and skills in creating effective learning for young children is supported by the findings of Marhamah, Zainnah, Komariah, and Annisah. Marhamah's study examined the correlation of The Indonesia Cahaya Method to improve the professional competence of Raudhatul Athfal teachers in Cianjur district, West Java⁹. This study

involved 60 samples from 400 people who attended one month earlier. The findings of her research indicated a high correlation (0.75) between the training of the Indonesia Cahaya Method with the professional competence of teachers.

Moreover, Annisah's study examined the effect of the Indonesia Cahaya Method on improving pedagogical, professional and social competence in Garut Regency, West Java¹⁰. The study involved 50 early childhood teachers (kindergartens and Islamic kindergartens) who had attended training two months earlier. The conclusion of her study shows that the Indonesia Cahaya Method had a very significant influence on the increasing pedagogical, professional and social competence of teachers.

The above findings resulted in the conclusion that the Indonesia Cahaya Method has made a positive contribution to improving the competence of early childhood teachers, which includes pedagogic, professional, personal, and social competencies¹¹. Learning becomes more interesting and enjoyable because it involves the teacher's total role and the use of media, teaching aids, singing, and music, thus making the atmosphere and climate of student learning more conducive; increase students' motivation to be actively involved; communication flow learning more smoothly; and learning is more meaningful. These findings reinforce the argument that the Indonesia Cahaya Method has been effective in creating interesting and fun learning for young children and can be trained for teachers. Training to master the Indonesia Cahaya Method is appropriate if conducted by teachers of children of this age throughout Indonesia, even other countries¹² [14].

Until now, in Indonesia, the Indonesia Cahaya Method has been the only

⁹ Marhamah E. [Analysis of Training Methods Fungalistung Light of Indonesia to Increase the Professional Competence of Early Childhood Teachers].

¹⁰ Annisah S. [Implementation of Training, Methodical Fungalistung Light Indonesia as the Improvement of Teacher Competency Early Childhood Education].

¹¹ Marhamah E. [Analysis of Training Methods Fungalistung Light of Indonesia to Increase the Professional Competence of Early Childhood Teachers]; Annisah S. [Implementation of Training, Methodical Fungalistung Light Indonesia as the Improvement of Teacher Competency Early Childhood Education].

¹² Zianah R.I. [The Effectiveness of the Method Fungalistung to an Increased Interest in Letters and Numbers]; Komariah E. [The Implementation of the Method Fungalistung Light of Indonesia in Developing Six Aspects of the Development in the Group B (Studies in KINDERGARTEN Light Indonesia as a School Laboratory)].



method in developing two developments areas at once, namely the developmental tasks and academic experience for young children, packed in an interesting and fun learning atmosphere, and using play, games, media, props, singing and music as an inseparable part. The presence of this method in the community in addition to encouraging news for early childhood teachers is also expected to be a material of study and open up opportunities for further researchers.

This research concludes that there is a contribution of the Indonesia Cahaya Method in improving the teaching skills of Raudhatul Athfal teachers. From the results of the study it can be concluded that the training in the Indonesia Cahaya Method for Raudhatul Athfal teachers in Bandung Regency has contributed to the effectiveness of learning, based on indicators of an increase in the ability and skills of teachers and student learning. Improvements experienced by teachers are: (a) motivation in teaching, (b) skills in managing learning, (c) skills in presenting effective learning materials, (d) interesting and enjoyable learning packaging skills, and (e) skills in developing teaching aids; and (f) ability to create a dynamic learning atmosphere. While the improvement of students' learning are: a) enthusiasm, initiative and stu-

dents' interest in learning, (b) students' involvement during learning, and (c) students' mastery of learning material.

The results of this study add new references to various parties that the Indonesia Light method can be an alternative in developing the competence of early childhood teachers and open up opportunities for further researchers to develop this method, especially at the elementary school level. The results of this study have implications for providing empirical information to teachers about the Indonesia Cahaya Method as one of the strategies in creating interesting and fun learning for young children who can develop children's development tasks as well as academic development. The effectiveness of the use of this method depends very much on the teacher's ability to understand the scenario of methods, games, songs and musical instruments, teaching aids, study materials and the use of student worksheets. It is highly recommended for teachers to study this method thoroughly and conduct discussions with other teachers who have attended the training. For future researchers, the results of the study are expected to be an entry point in conducting studies on the effectiveness of the Indonesia Cahaya Method in a wider scope and in different settings and subjects, such as for elementary school teachers.

REFERENCES

1. Gliessman D.H, Pugh R.C. Concept and Skill Relationships in a Teacher Training Setting. *The Journal of Educational Research*. 1994; 87(4):211-218. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1080/00220671.1994.9941245>
2. Morrison J.W. Teacher Training in Early Childhood Education: The Case of Ghana, West Africa. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 2002; 23(4):315-318. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/1090102020230403>
3. Gelfer J.I., Xu Y., Perkins P.G. Professional Development Developing Portfolios to Evaluate Teacher Performance in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*. 2004; 32:127-132. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-004-1079-3>
4. Palomino M.C.P. Teacher Training in the Use of ICT for Inclusion: Differences between Early Childhood and Primary Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2017; 237:144-149. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.055>
5. Nagovitsyn R.S., Miroshnichenko A.A., Senator S.Yu. Implementation of Mobile Pedagogy During Continuous Education of Physical Culture Teachers. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2018; 22(1):107-119. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.090.022.201801.107-119>
6. Vodyasova L.P., Morozova E.N. Intercultural Competence as an Indicator of Professional Maturity of a Mobile Teacher of the Russian Language. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye = Human Sciences and*

Education. 2019; 10(2):34-40. Available at: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/291/GNIO_-2_-38_-2019.pdf (accessed 16.09.2019). (In Russ., abstract in Eng.)

7. Mbugua T. Teacher Training for Early Childhood Development and Education in Kenya. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 2009; 30(3):220-229. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/10901020903084256>

8. Loizou E. In-Service Early Childhood Teachers Reflect on Their Teacher Training Program: Reconceptualizing the Case of Cyprus. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 2009; 30(3):195-209. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/10901020903084066>

9. Pereira F. Conceptions and Knowledge about Childhood in Initial Teacher Training: Changes in Recent Decades and Their Impact on Teacher Professionalism, and on Schooling in Childhood. *Teaching and Teacher Education*. 2009; 25(8):1009-1017. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.014>

10. Thair M., Treagust D.F. Teacher Training Reforms in Indonesian Secondary Science: The Importance of Practical Work in Physics. *Journal of Research in Science Teaching*. 1999; 36(3):357-371. (In Eng.) DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199903\)36:3<357::AID-TEA8>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199903)36:3<357::AID-TEA8>3.0.CO;2-I)

11. Saud U.S. [Teacher Professional Development]. Bandung: Alfabeta; 2015. (In Ind.)

12. De Porter B. [Quantum Teaching/Learning]. Bandung: Kaifa; 2000. (In Ind.)

13. Masnipal M. [Ready to Become Early Childhood Teachers and Managers of Early Childhood Education Professionals]. Jakarta: PT. Elek Media Komputindo; 2013. (In Ind.)

14. Masnipal M. [Becoming a Teacher of Early Childhood Education Professionals]. Bandung: PT. Rosda Karya; 2018. (In Ind.)

15. Morrison G.S. Fundamentals of Early Childhood Education. 5th ed. New Jersey: Pearson Education, Inc; 2012. (In Eng.)

16. Barnawi M.A. [Ethics and the Profession of Education]. Jogjakarta: Ar-Ruzz Media; 2012. (In Ind.)

17. Rohmawati N. [The Effectiveness of Learning]. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini PPS UNJ*. 2015; 9(1):15-32. (In Ind., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.21009/JPUD.091.02>

18. Mulyasa H.E. [Competence Test and the Assessment of Teacher Performance]. Bandung: Remaja Rosdakarya; 2012. (In Ind.)

19. Hijriati. The Analysis of the Competence of Early Childhood Teachers in the Implementation of the Learning in KINDERGARTEN Early Childhood IT Salman Al-Farisi 1 Yogyakarta". Tesis. Yogyakarta: Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga; 2016. Available at: http://digilib.uin-suka.ac.id/20757/1/1420430006_BAB-I_IV-atau-V_DAFTAR-PUSTAKA.pdf (accessed 16.09.2019). (In Ind.)

20. Masnipal M., Hakim A. [Difference Opinions Preparatory Learning, Pre-Writing, and Counting for Early Childhood]. *Golden Age: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*. 2018; 2(1):1-9. (In Ind., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.29313/ga.v2i1.3855>

21. Supriadi D. [Raise the Image and Dignity of Teachers]. Yogyakarta: Adicita Karya Nusa; 1999. (In Ind.)

22. Farrell A. Globalising Early Childhood Teacher Education: A Study of Student Life Histories and Course Experience in Teacher Education. *International Journal of Early Childhood*. 2005; 37:9-17. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/bf03165828>

23. Eggen P., Kouchak D. [Strategy and Learning Model]. Jakarta: PT. Indeks; 2012. (In Ind.)

24. Dobrescu T., Grosu E.F. Aspects Regarding Classroom Management and its Part in Making the Educational Process More Effective. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014; 141:465-469. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.082>

25. Slavin E.R. Cooperative Learning Research and Practice. (translation). Bandung: Nusa; 2008. (In Ind.)

26. Miarso Y. [Sowing the Seeds of Educational Technology]. Jakarta: Prenada Media; 2004. (In Ind.)

27. Bailey N.M., Harken E.M.V. Visual Images as Tools of Teacher Inquiry. *Journal of Teacher Education*. 2014; 65(3):241-260. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487113519130>

28. Hyatt K.J., Filler J.W. A Comparison of the Effects of Two Social Skill Training Approaches on Teacher and Child Behavior. *Journal of Research in Childhood Education*. 2007; 22(1):85-96. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/02568540709594614>

29. Melhuish E., Howard S.J., Siraj I. et al. Fostering Effective Early Learning (FEEL) Through a Professional Development Programme for Early Childhood Educators to Improve Professional Practice and Child Outcomes in the Year before Formal Schooling: Study Protocol for a Cluster Randomised Controlled Trial. *Trials*. 2016; 17. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1186/s13063-016-1742-1>



30. Bryman A. Social Research Methods. 4th ed. New York: Oxford University Press; 2012. (In Eng.)
31. Neuman W.L. Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approach: 7th ed. Essex: Pearson New International Edition; 2014. (In Eng.)
32. Creswell J.W. Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. 3rd ed. New Jersey: Pearson Prentice Hall; 2008. (In Eng.)
33. Creswell J.W. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 4th ed. Lincoln: Sage Publication; 2014. (In Eng.)
34. Setyosari P [Methodology of Educational Research and Development]. Jakarta: Prenadamedia Group; 2015. (In Ind.)
35. Sugiyono. [Statistics for Peneleitian]. Bandung: Alfabeta; 2007. (In Ind.)
36. Elprida S., Sujana W., Tirtayani L.A. [The Influence of Basic Teaching Skills of Teachers on the Behavior of the Discipline in Early Childhood Group B]. *Journal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha*. 2018; 6(1):11-20. (In Ind., abstract in Eng.) DOI: <http://dx.doi.org/10.23887/paud.v6i1.15047>
37. Rahmawati N., Hakim A., Sobarna A., Masnipal M. Teaching Competency Development for Early Childhood Education. In: Proceeding of the 2nd Social and Humaniora Research Symposium. 2019. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200225.063>
38. Prameswari S.J., Budiyanto C. The Development of the Effective Learning Enviroment by Creating an Effective Teaching in the Classroom. *Indonesian Journal of Informatic Education*. 2018; 1(1):79-86. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.20961/ijie.v1i1.11960>

Submitted 29.09.2019; revised 20.03.2020; published online 30.06.2020.

Поступила 29.09.2019; принята к публикации 20.03.2020; опубликована онлайн 30.06.2020.

About the author:

Marhun Masnipal, Senior Lecturer of Early Childhood Teacher Education Programme, Bandung Islamic University (No. 24-26 Tamansari St., Bandung 40116, Indonesia), Ph.D., M.Pd., **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6311-2953>, **Researcher ID:** AAP-4207-2020, masnipalmarhun@gmail.com

Acknowledgment: The researcher and developer of the Indonesia Cahaya Method would like to thank and appreciate the encouragement, cooperation and assistance of the foundation, school principals, and teachers throughout the Islamic kindergarten (RA, Raudhatul Athfal) in Bandung Regency, West Java, especially the sub-districts Nagrek, Cicalengka, and Cikancung; also, to the principal and teachers of Cahaya Indonesia kindergarten and the kindergarten of the Motherschool Foundation as a development laboratory of this method. Thank you to the bachelor and master degree students who have learned this method and conducted research on the effectiveness of this method at their own expenses. Hopefully the results of this study add to the treasury of science and provide benefits to the community.

The author has read and approved the final manuscript.

Об авторе:

Маснипал Мархун, старший преподаватель программы по подготовке учителей дошкольного образования Исламского университета Бандунга (40116, Индонезия, г. Бандунг, ул. Тамансари, № 24-26), доктор философии, магистр педагогики, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6311-2953>, **Researcher ID:** AAP-4207-2020, masnipalmarhun@gmail.com

Благодарности: автор индонезийского метода Кахайя выражает признательность сотрудникам детских садов (РА, Раудхатул Атахфаль) в Бандунге (провинция Западная Ява, особенно в субрегионах Нагрек, Сикаленгка и Сиканкунг), а также Кахайя фонду Материнской школы, послужившей творческой лабораторией метода. Ученый благодарит студентов бакалавриата и магистратуры, которые помогли при разработке метода и провели ряд исследований по его эффективности.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ / ACADEMIC INTEGRATION

УДК 378:61:005.6(470+571)

DOI: 10.15507/1991-9468.099.024.202002.235-251



Качество высшего образования в медицинских вузах России: представления и оценки студентов

Л. М. Мухарямова^{1}, А. Г. Жидяевский¹, К. П. Токранова²*

¹ ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Казань, Россия,
**l.mukharyamova@yandex.ru*

² ФГБОУ ДПО «Российская медицинская академия непрерывного
профессионального образования» Министерства здравоохранения
Российской Федерации, г. Москва, Россия

Введение. Неудовлетворенность населения профессиональной компетенцией врачей в условиях удорожания медицинских услуг требует новых принципов регулирования системы подготовки медицинских работников. Актуальность статьи обусловлена необходимостью учета при модернизации медицинского образования не только мнения преподавателей, но и оценок студентов. Цель статьи – определить представления студентов медицинских вузов России о качественном медицинском образовании, выявить их отношение к существующим формам и методам обучения, ожидания от администрации и преподавателей. **Материалы и методы.** Исследование основано на сочетании количественных (массовый опрос) и качественных (интервью) методов. Для изучения представлений студентов о качестве образования было проведено анкетирование, в котором приняли участие 3 249 студентов медицинских вузов России. С целью повышения надежности результатов, интерпретации количественных данных на втором этапе были проведены интервью со студентами, ординаторами и аспирантами медицинских вузов. Все респонденты являлись активистами советов по качеству образования.

Результаты исследования. В статье впервые определена зависимость оценки качества образования от отношения к академической мобильности: чем больше у студентов опыт участия в академической мобильности, тем выше они оценивают качество российского медицинского образования. Российское медицинское образование, обладая институциональной автономией, позволяющей модернизировать содержание и способы реализации образовательных программ, сталкивается с ограничениями в виде увеличения приема в вузы при дефиците материально-технического оснащения и нормативной неурегулированностью участия студентов-медиков в клинической деятельности.

Обсуждение и заключение. Сделанные авторами выводы вносят вклад в понимание сильных и слабых сторон современного российского высшего медицинского образования. Материалы исследования могут быть использованы руководителями вузов при определении направлений развития образовательной деятельности с ориентацией на студентоцентрированное обучение с целью повышения мотивации и приверженности студентов к качественному образованию.

Ключевые слова: медицинское образование, студент-медик, качество образования, студентоцентрированное обучение, представления студентов

Для цитирования: Мухарямова, Л. М. Качество высшего образования в медицинских вузах России: представления и оценки студентов / Л. М. Мухарямова, А. Г. Жидяевский, К. П. Токранова. – DOI 10.15507/1991-9468.099.024.202002.235-251 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 2. – С. 235–251.

© Мухарямова Л. М., Жидяевский А. Г., Токранова К. П., 2020



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



The Quality of Higher Medical Education: Students' Perceptions and Assessments

L. M. Mukharyamova^{a*}, A. G. Zhidyaevskij^a, K. P. Tokranova^b

^a Kazan State Medical University of the Ministry of Healthcare
of the Russian Federation, Kazan, Russia,

* l.mukharyamova@yandex.ru

^b Russian Medical Academy of Continuous Professional Education
of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, Moscow, Russia

Introduction. The medical education system requires modernization and adaptation to the needs of modern society. The dissatisfaction of the population with the low professional competence of doctors at the rising cost of medical services requires new principles for tuning the educational system of medical workers. The topical question is whether the medical education system should be changed with the account of not only teachers' vision but students' requests as well. The purpose of the article is to reveal the perceptions of students of medical universities in Russia about quality medical education, to identify the attitudes to the existing forms and methods of learning, expectations from the administration and teaching staff.

Materials and Methods. The research design is based on a combination of quantitative and qualitative methods. A survey of 3 249 students representing 45 universities subordinate to the Ministry of Healthcare of Russia was conducted. To increase the reliability of the results and the interpretation of quantitative data at the second stage, the interviews with students, clinical residents and graduate students of medical institutions of higher learning were conducted.

Results. The article defines the dependence of assessing the quality of education on attitudes toward academic mobility: the higher students evaluate the experience of participating in academic mobility, the higher they assess the quality of Russian medical education. Russian medical education, possessing institutional autonomy, which allows for modernization of the content and methods of implementing educational programs, comes across restrictions caused by oversupply of students to the universities in the situation of undersupply of facilities, and the underdevelopment of norms regulating the participation of medical students in medical activities.

Discussion and Conclusion. The results can be used by university leadership in determining the directions of development of educational activities with a focus on student-centered learning in order to increase students' motivation and commitment to quality education.

Keywords: medical education, medical student, the quality of education, student-centered learning, students' perceptions

For citation: Mukharyamova L.M., Zhidyaevskij A.G., Tokranova K.P. The Quality of Higher Medical Education: Students' Perceptions and Assessments. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2020; 24(2):235-251. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.099.024.202002.235-251>

Введение

Состояние и развитие медицинского образования – предмет серьезной озабоченности во всем мире. Исследователи указывают, что несмотря на значительные успехи, достигнутые в подготовке медицинских работников за последнее столетие, медицинская помощь часто является небезопасной и некачественной. Система образования ориентирована на потребности прошлых эпох с преобладанием в медицинской практике острых нарушений, в то время как в фокусе должны быть хронические состояния. Медицинских специалистов готовят к работе в условиях клиники, но в реаль-

ности им необходимо осуществлять взаимодействие по поводу здоровья не только в больнице, но и в окружении пациента, обеспечивать его лечение и уход [1]. Ошибки в диагностике и лечении, плохая координация различных специалистов и подразделений, неправильное использование диагностических процедур наносят вред пациентам и их семьям по всему миру [2].

Наиболее авторитетной в настоящее время является парадигма компетентно ориентированного медицинского образования, сформированная как попытка описать все компетенции врача, необходимые для оказания безопасной

и действенной медицинской помощи. Задача, поставленная этой новой парадигмой, как отмечают специалисты, не является чисто технической, поскольку влечет за собой глубокие преобразования, требует новых навыков обучения, создает дисбаланс, вызывает сопротивление участников [3].

Одновременно в западных странах активизировалось обсуждение проблем непомерно высоких прямых финансовых и косвенных затрат, связанных с профессиональным обучением, а также эмоционального и физического истощения студентов-медиков, растущего числа неудовлетворенных карьерой медицинских работников [4].

Российские дискурсы о медицинском образовании схожи с зарубежными. Дискурсы, создаваемые СМИ и значительной частью социальных медиа, резко критические. Они фиксируют невысокий уровень профессиональной подготовки медицинских работников, профессионально-этические деформации, отсутствие мотивации. Замеры общественного мнения из года в год демонстрируют высокую степень неудовлетворенности населения профессиональной компетенцией врачей. Согласно опросу ВЦИОМ, в 2017 г. самыми «больными точками» здравоохранения россияне считают недостаточный уровень профессиональной подготовки врачей (37 %), а также их нехватку (37 %), в 2018 г. – квалификацию врачей (57 %) и контроль над профессиональным уровнем специалистов (50 %)¹.

Профессиональный медицинский дискурс, признавая наличие серьезных проблем в результатах обучения врачей, концентрируется не столько на субъективных, индивидуальных или этических проблемах, сколько на институциональных. Несмотря на то, что

в последние годы в системе медицинского образования страны произошли существенные изменения (внедрение практического обучения с I курса, создание во всех медицинских вузах симуляционно-тренинговых центров, переход к системе аккредитации специалистов), регулирование медицинского образования остается недостаточным. «У нас очень много проблем – считает Президент национальной медицинской палаты России Л. Рошаль – и самое главное, нет юридических, законодательных основ медицинского образования...»². Для решения этих проблем федеральный проект с условным названием «Качество медицинского образования», ориентированный на развитие всех необходимых для образования ресурсов, готовит Высшая школа организации и управления здравоохранением³.

Как студенты медицинских вузов России оценивают свое образование? Как они представляют качественное медицинское образование? Что ожидают от администрации и преподавателей? Поиску ответов на эти вопросы было посвящено комплексное социологическое исследование, проведенное в 2017–2019 гг. сотрудниками Казанского государственного медицинского университета по плану работы Центра исследований медицинского образования Казанского государственного медицинского университета.

Обзор литературы

Неудовлетворенность системой медицинского образования совпала с тем неолиберальным поворотом в государственном управлении социальной сферой, который получил название «нового менеджериализма», с ориентацией на принципы финансовой устойчивости, эффективности, подотчетности и ори-

¹ Качество медицинских услуг: запрос населения. Аналитический обзор // ВЦИОМ : официальный сайт. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9059> (дата обращения: 16.11.2019).

² Шевченко Р. Минздраву предлагают подготовить федеральный проект «Качество медицинского образования» [Электронный ресурс] // Медицинский вестник. Портал российского врача. URL: <https://medvestnik.ru/content/news/Minzdravu-predlagaut-podgotovit-federalnyi-proekt-Kachestvo-medicinskogo-obrazovaniya.html> (дата обращения: 16.11.2019).

³ Там же.



ентации на потребителя. Медицинское образование, как и в целом высшее образование в мире, стало предметом оценивания с позиции соотношения цены, качества и соответствия стандартам. В этой сфере утвердился процесс рационализации – постепенная замена традиций, ценностей и эмоций объективными, просчитанными регламентами и стандартами поведения. В высшем образовании произошел переход от парадигмы, ориентированной на оценку, к философии, ориентированной на улучшение, и медицинское образование, возможно, под влиянием революционных изменений в высокотехнологичной медицине, опережает этот тренд. Медицина и здравоохранение и имеющее с ними сложную связь медицинское образование перешли из эпохи доверия и исключительного права в эпоху ответственности, контроля, измерения и стимулов [5; 6]. С конца XX в. практически во всех развитых странах стали проводиться процедуры внешней оценки и аккредитации. Однако исследования, проведенные по анализу эффективности внешних аудитов, отмечает Т. Д. Страттон, показали, что аудиты, призванные рационализировать процесс образования, ориентировать на достижение измеримых результатов, могут встречать сопротивление профессионалов из-за чрезмерной регуляции и бюрократизации и иметь непредвиденные последствия [5]. При этом население считает, что усилия по обеспечению качества не приводят к заметным результатам [7], поскольку в аккредитационных оценках никогда не учитывается конечная цель – благо для пациентов [8].

Более заметные изменения происходят тогда, считает М. Шах, когда достигается сочетание внешних аудитов качества с внутренним и главным образом утверждение правила постоянной обратной связи [7]. Обратная связь, отмечают С. Р. Шривастава и П. С. Шривастава, – это систематический процесс по предоставлению информации об успеваемости студентов, чтобы помочь им и направлять их в планировании до-

стижения целей обучения и улучшать их поведение и навыки [9]. Ориентация на вовлеченность студентов, мониторинг их удовлетворенности и создание условий для перехода от установки «студенты как потребители» к принципу «студенты как партнеры» является не только ответом на неолиберальную политику подотчетности, но и попыткой создания нового ценностного представления. Концептуальная модель партнерства предполагает, что студенты и преподаватели обладают равными правами и ответственностью в области качества образования и должны совместно работать над совершенствованием содержания учебных планов, методов обучения, процедур оценки. Партнерство рассматривается в контексте развития новой институциональной культуры, в которой на смену иерархической модели структуры университета приходят эгалитарные сообщества, включающие студентов, преподавателей и другой персонал [10]. Использование технологий учета портфолио студентов, перевёрнутых классных комнат, обучения студентами друг друга для повышения активности и ответственности становятся основным трендом развития образования, получившим название студентоцентрированное (или студентоориентированное) обучение [11]. Нам представляется, что правильнее говорить о студенте как центре образовательного процесса, поскольку традиционная, основанная на лекциях система тоже ориентирована на студента, но там главная роль отводится преподавателю.

Таким образом, в последние годы акценты при определении качества медицинского образования сместились с формальных ключевых показателей к принципам правильной организации образовательной деятельности: поощрение контактов между преподавателями и студентами, развитие сотрудничества между студентами, использование активных методов обучения, предоставление быстрой обратной связи, выделение времени на самостоятельное выполнение исследовательских задач, информирование о высоких ожиданиях.

В успехе такого обучения, считают Дж. З. Джорденс, Н. Зепке, важное значение имеют ценности педагогов [12]. Особое внимание, подчеркивают К. Г. Рот и соавторы, следует уделять формированию эмоционального интеллекта студентов, поскольку именно он определяет формирование профессиональной культуры [13]. В профессионализации медицинских студентов огромная роль отводится раннему приобщению к клинике и сообществам профессионалов: только так на основе ролевого моделирования, совместной деятельности, наставничества можно воспитать врача [14] и, напротив, негативные образцы поведения врачей могут привести к деформациям в становлении студентов [15; 16].

Другим важным изменением в медицинском образовании стало признание того, что качество – это создание среды, которая обеспечивает студентам возможность быть успешными в учебе. Оценка среды, по существу, носит субъективный характер и обычно определяется качественными, а не количественными методами. Применительно к медицинскому образованию создание среды, кроме стремления к удовлетворению потребностей и прав студентов, обеспечения прозрачности критериев оценивания, доступности учебной и научной литературы, включает сегодня целый ряд важных факторов. К ним относятся, прежде всего, доступность высокоточных медицинских симуляций. Использование симуляций имеет принципиальное значение не только с точки зрения облегчения обучения, но главным образом как способ объективирования оценки. Исторически сложилось так, отмечает У. Макгаги, что оценка профессионализма врача опиралась на субъективные оценки пациентов и других врачей. Неопределенность, связанная с этими субъективными оценками, вызвала опасения среди студентов и попытки управлять впечатлениями [17]. Использование симуляторов и медицинского моделирования, проведение объективного структурированного клинического экзамена, электронные портфолио начина-

ют преодолевать инерцию клинического медицинского образования и внедрять новую идеологию и практику XXI в.

К важным элементам среды относят доступность электронного обучения. Гибкость и активные методы обучения имеют приоритет в современном медицинском образовании. Электронные и дистанционные технологии, расширяющие преподавание за пределы учебной комнаты, позволяют студентам получать информацию от преподавателей вместо или в дополнение к традиционным занятиям, приходить в клинику уже прочитав (прослушав, просмотрев) теоретический материал и экономить особо ценный ресурс – время. Электронное обучение, по оценке исследователей, является идеальным инструментом для ознакомления студентов с редкими и сложными медицинскими сценариями. Такие тренинговые вмешательства усиливают усвоение клинических закономерностей и организуют рефлексию студента по ключевым моментам обучения [18]. Данное обучение расширило использование в учебных программах *problem-based learning* (PBL). Однако на успех или неудачу онлайн-программы обучения, подчеркивают Ч. Донг, П. Го, могут влиять различные условия, начиная от факторов, связанных со студентами, до факторов, определяемых как «культурное сопротивление» преподавателей и персонала [19].

Российские исследования качества медицинского образования предлагают различные подходы. Важной, если не доминирующей темой, является приверженность к изменениям на базе сохранения традиций [20], обоснование необходимости сохранения традиционных моральных ценностей как принципиального условия развития профессионального медицинского знания и практики [21], расширение и углубление фундаментальной составляющей высшего медицинского образования, основанной на традициях образования в дореволюционной России [22]. Л. П. Пешев, Н. А. Ляличкина, В. И. Шапошников, М. Х. Ашхамаф, Р. В. Гедрон, Н. В. Мар-



ченко считают приоритетным повышение качества практической подготовки врачей на основе создания университетских клиник⁴ [23]. Г. Э. Улумбекова главным фактором повышения качества медицинского образования называет увеличение оплаты труда и квалификации профессорско-преподавательского состава медицинских вузов [24].

Как видно из анализа литературы, единого подхода к определению качества медицинского образования и его определяющих факторов нет. Глубокая трансформация высшего медицинского образования, вызванная стремительным развитием медицинских технологий, возрастающими общественными требованиями к системе здравоохранения и врачам, нуждается в исследованиях не только формальных практик (учебных планов и графиков, программ дисциплин и т. д.), но и представлений студентов о качественном образовании, их оценок и ожиданий, поскольку именно понимание процесса обучения студентами, на наш взгляд, может оказать заметное влияние на формирование мотивации студентов, медицинского профессионализма, способствовать повышению эффективности учебного процесса. Поэтому выявление представлений и оценок студентов-медиков о качестве их образования представляет значительный научный и практический интерес.

Материалы и методы

Дизайн исследования основан на сочетании количественных и качественных методов. Массовый опрос студентов медицинских вузов России проведен в феврале – марте 2018 г. В анкетировании приняли участие 3 249 респондентов – студентов лечебного, педиатрического, стоматологического факультетов, представляющих 45 вузов, подведомственных Министерству здравоохранения России. Для исследования использовалась разработанная авторами анкета, которая была

содержательно валидизирована пятью экспертами. Критериальная и конструктивная валидность определена в ходе пилотажного исследования на двух группах студентов ($n = 50$), относящихся к разным курсам и специальностям. Анкета состояла из 20 вопросов, направленных на выявление оценок и представлений студентов-медиков по вопросам качества медицинского образования, и была исполнена в Google форме в сети Интернет. Информация об исследовании доводилась до студентов медицинских вузов через социальные сети. Респонденты были предупреждены о том, что результаты будут использованы только в обобщенном виде и данные по отдельным вузам не будут опубликованы. Организация анкетирования в социальных сетях дает возможность получить надежную информацию за короткий срок и без больших затрат [25; 26]. В нашем исследовании такой подход позволил исключить влияние администрации вузов на ответы студентов. Среди ответивших на анкету доля обучающихся за счет средств федерального бюджета составила 75,41 % (2 450 чел.), мужчин – 23,58 % (766 чел.) и женщин – 76,42 % (2 843 чел.), что в целом соответствует распределению этих признаков в общем массиве студентов-медиков. В качестве оценки силы ассоциации использовалась V-статистика Крамера. Обработка полученных данных произведена с помощью среды для статистических вычислений R 3.4.4.

Для повышения надежности результатов, интерпретации количественных данных на втором этапе исследования были проведены интервью со студентами, ординаторами и аспирантами медицинских вузов (всего 15 интервью).

Результаты исследования

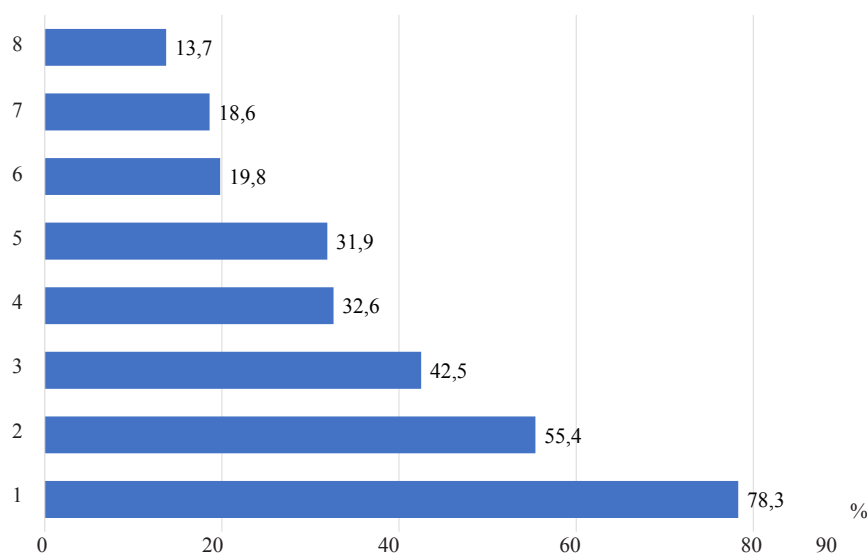
Представления студентов о качестве медицинского образования. Ответы на этот вопрос показали, что студенты-медики являются носителями

⁴ Проблемы современного медицинского образования / В. И. Шапошников, М. Х. Ашхамаф, Р. В. Гедрон, Н. В. Марченко // Международный медицинский журнал экспериментального образования. 2012. № 4, ч. 2. С. 272–274. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=4061> (дата обращения: 05.11.2019).



традиционных взглядов на качество образования (рис. 1). Абсолютное большинство (78 %) респондентов выбрали определение, что качественное образование – это «передача современных знаний и профессионального опыта», вторым по популярности стал ответ «это обучение с использованием современных ресурсов, объектов и инфраструктуры»; для 42 % опрошенных качество определяется соответствием государственным образовательным стандартам; для 32 – «это мотивированная деятельность студента во взаимодействии с преподавателем по обучению» и 31 % – остановили свой выбор на «это сбалансированные в соответствии с рыночными тенденциями программы, дающие конкурентные преимущества». Небольшая доля

студентов согласилась с вариантами, актуальными в контексте модернизации образования, выбрав такие ответы, как «соответствие образования требованиям работодателей» (19,8 %), «наличие системы поддержки студентов, адаптация программ в соответствии с индивидуальными потребностями/ограничениями» (18 %), «соответствие образования потребностям студента» (13,7 %). Безусловно, положительным является то, что у большинства студентов сформировано мнение, что ответственность за качество современного образования несут все участники образовательного процесса: такой ответ выбрали 91 % опрошенных, 5 – считают, что ответственность за ректором и деканами, 4 % – за всеми преподавателями.



Р и с. 1. Представления студентов о качестве медицинского образования, %

F i g 1. Students' ideas about the quality of medical education, %

Примечание: 1 – передача современных знаний и профессионального опыта, 2 – обучение с использованием современных ресурсов, объектов и инфраструктуры, 3 – соответствие образования государственным образовательным стандартам, 4 – мотивированная деятельность студента во взаимодействии с преподавателем по обучению, 5 – сбалансированные в соответствии с рыночными тенденциями программы, дающие конкурентное преимущество выпускнику, 6 – соответствие образования требованиям работодателей, 7 – наличие систем поддержки студентов, адаптации программ в соответствии с индивидуальными ограничениями, 8 – соответствие образования потребностям студента.

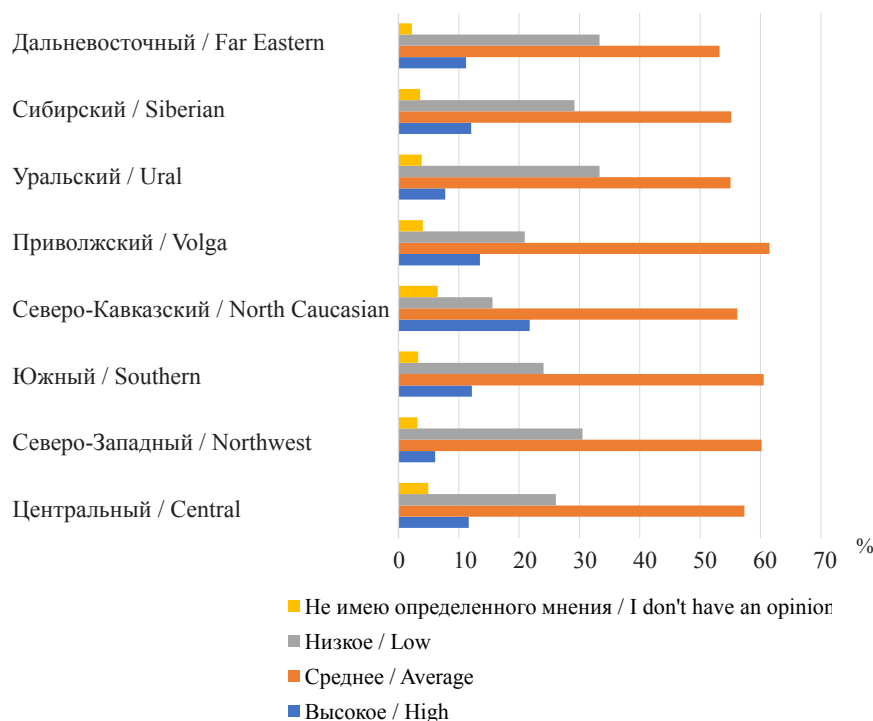
Note: 1 – competency and skills transfer, 2 – modern educational tools and facilities, 3 – educational compliance with national educational standards, 4 – motivated student activity in collaboration with a training instructor, 5 – programs aligned with market trends, giving a graduate a competitive edge, 6 – programs fulfilling employers requirements, 7 – adaptive and supportive systems according to student's needs, 8 – correspondence between program and students requests.

Оценка качества медицинского образования в России. По вопросу оценки качества российского медицинского образования мнения студентов разделились. Так, 57 % опрошенных оценили его как среднее, 26 – считают качество низким, 12 – выбрали вариант «высокое качество» и только 4 % студентов не определились с ответом. Как мы и обещали респондентам, ответы не анализировались по отдельным вузам. Мы изучили разброс мнений по регионам (рис. 2). Оказалось, что самые низкие оценки качеству медицинского образования дали студенты Дальневосточного и Уральского федеральных округов, наиболее высокие – обучающиеся в вузах Северо-Кавказского федерального округа. Средние оценки характерны для других регионов. Определяются ли такие различия какими-то региональными социально-экономическими проблемами и настроениями людей или это отражение культурных особенностей – может стать предметом дальнейших исследований.

Респонденты обозначили три главных фактора высокого уровня российского медицинского образования:

- жесткую дисциплину, постоянный контроль процессов и результатов (41,7 %);
- лучшие преподавательские кадры, совмещающие преподавательскую деятельность с практической деятельностью по специальности (36,9 %);
- практико-ориентированность обучения, «студенты постоянно находятся в клинике» (32,9 %).

Также ими были выделены три основных фактора, снижающих качество современного российского медицинского образования. Первый и наиболее значимый фактор – это такая организация занятий по клиническим дисциплинам, когда студенты не занимаются реальной, полезной деятельностью в клинике (56,5 %): «занятия в клинике начинаются в учебной комнате, с опроса, разбора теоретического материала. Потом студенты получают задание и идут к конкретному пациенту, собирают анамнез, проводят



Р и с. 2. Оценка качества медицинского образования в зависимости от федерального округа, %

F i g. 2. The assessment of the quality of medical education depending on the Federal District, %

физикальный осмотр. Затем этот материал докладывают преподавателю» (аспирант) (здесь и далее орфография и пунктуация опрашиваемых сохранены. – *Примеч. авт.*). Практически студенты не имеют взаимодействий с врачами, не являются помощниками и их клиническая деятельность не востребована. Такая организация клинических занятий в результате приводит к ослаблению ответственности и снижает эффективность обучения. Вторым важным фактором, влияющим на эффективность медицинского образования, обучающиеся считают отсутствие у части студентов мотивации, «учеба для оценки» (45,3 %). Студенты затрудняются однозначно определить, что приводит к низкой мотивации: «может поступил в медицинский по настоянию родителей, а сам не хочет быть врачом» (студент), «некоторым студентам так тяжело учиться, что у них опускаются руки», «человек пока хочет гулять и тусоваться, а в медицинском это невозможно» (студент). Третьим важным фактором, ведущим к снижению качества образования, респонденты назвали техническое оснащение учебного процесса, состояние информационной среды, не соответствующее современным требованиям (44,2 %).

Это суждение корреспондирует с ответами студентов на вопрос о видах занятий в медицинских вузах. Традиционные лекции и семинарские занятия, как оказалось, две основные формы учебной деятельности: 96 % учащихся отмечают, что они применяются часто. Семинарские занятия, по их мнению, являются наиболее эффективной формой организации учебного процесса (38,8 % студентов поставили эту форму на первое место). К сожалению, у 63 % респондентов нечасто проводятся лабораторные работы, 57 % – говорят о единичных экспериментах, 43 % – редко работают с анатомическими (кадаверными) материалами. Почти каждый второй студент (48 %) отметил, что редко используются электронное обучение и дистанционные образовательные технологии, а 21 % – никогда. О частой работе над проектами

заявили 34 % студентов, 54 % выполняют проекты редко, почти каждый десятый вообще не занимается проектами. 14 % ответили, что в их вузе никогда не используют в обучении манекены и симуляции, редко – 64,5 % опрошенных. Такое положение – одна из наиболее серьезных проблем российского медицинского образования, обусловленная слабостью материально-технической базы (целевые средства на приобретение симуляционного оборудования стали выделяться только в последние годы) и необходимостью сокращения штатов для выполнения требований по достижению уровня заработной платы преподавателей. Лабораторные, экспериментальные работы требуют укомплектования кафедр дополнительным вспомогательным персоналом, организации учебной деятельности в малых группах, а это дополнительные расходы: «с различными манекенами и прочим симуляционным оборудованием мы столкнулись только на выпускном курсе, когда стали готовиться к первичной аккредитации специалиста. Трудно оценить целесообразность этих занятий, но сейчас, к примеру, из тех навыков я могу воспроизвести разве что сердечно-легочную реанимацию» (ординатор).

Разнообразие форм занятий прямо влияет на оценки качества образования. Студенты, ответившие, что в их вузе часто проводятся лабораторные и экспериментальные занятия ($V = 0,049$, $\chi^2 = 15,839$, $p = 0,003$), электронное обучение с применением дистанционных технологий ($V = 0,033$, $\chi^2 = 7,231$, $p = 0,124$), тренинги на манекенах и симуляторах ($V = 0,051$, $\chi^2 = 17,071$, $p = 0,001$), индивидуальная ($V = 0,048$, $\chi^2 = 15,027$, $p = 0,004$) и групповая работа над проектами ($V = 0,048$, $\chi^2 = 15,071$, $p = 0,004$), оценивают качество образования как высокое. Студенты, дающие низкую оценку качеству российского медицинского образования, достоверно чаще считают ответственным за его состояние руководство вуза и преподавателей ($V = 0,063$, $\chi^2 = 25,988$, $p = 0,0002$).

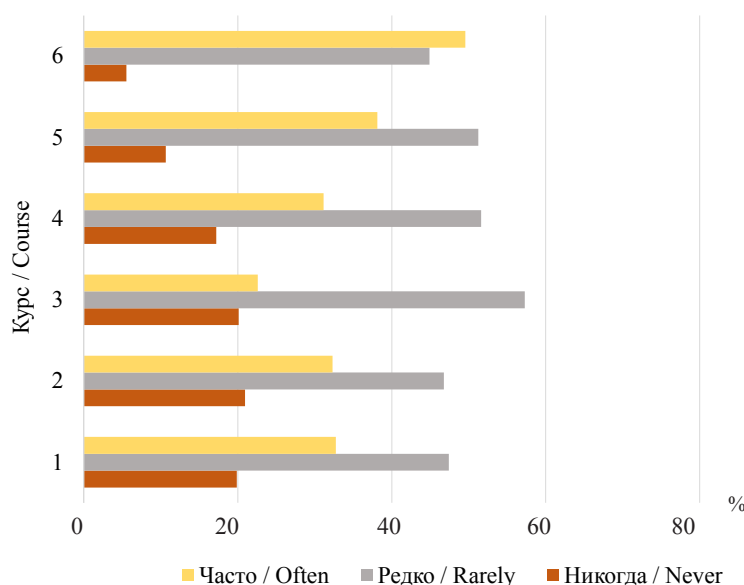
Наиболее настораживающим результатом опроса стали показатели оценки регулярности работы студентов с пациентами (рис. 3). Исследование показало, что с пациентами в поликлинике часто работают только 29 % студентов, редко – 51, не работают – 19, в стационаре часто – 46, редко – 43 %. В связи с этим проведен анализ ответов студентов тех специальностей, в рамках подготовки по которым есть обязательная работа с пациентами в поликлинике и стационаре. Прослеживается тенденция к увеличению такой работы в зависимости от курса обучения, т. е. чем старше курс, тем чаще студенты в процессе занятий взаимодействуют с пациентами.

Важно отметить, что студенты-лечебники и педиатры, которые сразу после первичной аккредитации могут начать работу в должностях участкового врача-терапевта или участкового педиатра в поликлиниках, большую часть времени проводят в стационаре. Приведем вариант ответа учащегося выпускного курса: «На 6 курсе мы просто как обычно учились: пары и т. д. Курация больных

на циклах была всегда, но это ничем серьезным не заканчивалось. В поликлинике мы ни разу не были. Весь цикл мы сидели тесты решали. Наугад писали, их никто даже не проверял» (студентка).

Дизайн исследования, применение Google формы, предполагающей проведение «быстрого» опроса, не позволили объективизировать оценки «часто» или «редко»: «часто» это каждый день или на каждом цикле 3–4 раза? В этом очевидный недостаток полученных результатов. Однако субъективные оценки студентов, отражающие ожидания, на наш взгляд, дают информацию, которую необходимо учитывать при организации образовательного процесса.

Академическая мобильность. Возможность участия студентов в академической мобильности является важным ресурсом улучшения результатов обучения, расширения профессионального кругозора, личностного развития. Результаты опроса показали, что 64 % студентов считают, что у них есть возможности академической мобильности внутри страны, 52,5 % указали на на-



Р и с. 3. Частота работы с пациентами в стационаре студентов специальности «Лечебное дело» по курсам обучения, %

F i g. 3. The frequency of interaction of students majoring in General Medicine with patients in the hospital as per year of study, %

личие возможностей международной мобильности. Менее половины студентов (40,7 %) считают, что мобильность повышает качество образования, 15,1 – говорят, что мобильность на качество образования не влияет, но развивает личность студента, 36 % – не могут оценить (сами не являлись участниками). Результаты исследования показали на первый взгляд парадоксальный факт: чем выше студенты оценивают опыт участия в академической мобильности, тем выше они оценивают качество российского медицинского образования. По мнениям, высказанным в интервью, это обусловлено тем, что во время поездок есть возможность сравнить свой профессиональный уровень с уровнем студентов других стран. «Я была в Нидерландах, там у студентов-стоматологов потрясающее симуляционное стоматологическое оборудование. Но мы на нашем, не таком продвинутом, владеем практическими умениями не хуже. Это наполняет гордостью» (ординатор). Другие участники зарубежных обменов рассказывают: «У нас принято считать все западное лучшим. Однако опыт общения с европейскими студентами показывает, что у нас не меньше знаний, а в чем-то они являются более системными» (студент), «в наших условиях академическая мобильность реализуется лишь в рамках летней практики за рубежом. На мой взгляд, этот формат актуален только для старшекурсников, когда студент уже освоил достаточно клинических дисциплин. А то, что ребята ездят на практику после II–III курсов – чистой воды отдых и профанация» (ординатор), «как правило, наши студенты в клинике за границей просто наблюдают за происходящим, как на экскурсии. Не считаю, что эти стажировки реально влияют на уровень образования» (ординатор).

Студенты как партнеры. Две трети опрошенных отметили наличие в их вузах органов студенческого самоуправления (совет обучающихся, профком, совет по качеству образования), анализирующих образовательный процесс с позиций интересов и видения студен-

тов, 6 % – ответили, что такого органа у них нет, 28 % – ничего об этом не знают. Такие студенческие организации проводят внутривузовские опросы по удовлетворенности студентов качеством образования (50,5 %), взаимодействуют с руководством вуза по проблемам обучения (42,7 %), информируют студентов о возможностях, ресурсах, требованиях по обеспечению качества (36 %), участвуют в разработке учебных планов, основных образовательных программ (23,4 %), организуют оценку студентами деятельности кафедр, преподавателей (22,8 %) и анализируют социальные сети для выявления проблем студентов (20 %). Эффективной такую работу считают 30,4 % студентов, неэффективной – 21,1, затруднились оценить – 48,5 %.

Таким образом, полученные результаты позволяют утверждать, что представления студентов отражают и традиционные идеи о роли преподавателя, и современные подходы, нацеленные на использование высокотехнологичных средств обучения. Главное – российские медицинские студенты имеют запрос на апгрейд своего образования, прежде всего, клинического.

Обсуждение и заключение

История образования не является непрерывной прямой линией прогресса. Как и любая сфера, она отмечена периодами поступательного развития и застоя. История подготовки специалистов медицинских профессий не является исключением. После столетия быстрого прогресса (начатого в западной медицинской традиции докладом Флекснера 1910 г.) медицинское образование сегодня, по оценкам специалистов, переживает эпоху переосмысления своей сущности. Интеграция новых технических, технологических, виртуальных инструментов в образование, кардинальное изменение модели взаимодействия врача и пациента ставят новые задачи по формированию врача с профессиональными компетенциями, коммуникативными навыками и этическими установками. Формиро-



вание таких soft skills требует мотивированной и активной позиции студента в процессе обучения.

Исходя из цели данной статьи, проведенного масштабного исследования (3 249 респондентов) и анализа полученных результатов, нами были выделены наиболее часто встречающиеся представления студентов медицинских вузов России о качественном медицинском образовании. Проведенное исследование позволяет констатировать, что в медицинской студенческой среде пока доминируют «старые» представления о качестве образования, связанные с получением от преподавателей готовых знаний. Формирование такого представления, на наш взгляд, является следствием преобладания в медицинских вузах лекционных и семинарских занятий традиционного типа. Данный факт был обнаружен нами в результате анкетирования. Только небольшая часть студентов считает, что российское медицинское образование – это образование высокого качества. Наиболее лояльны к своим вузам студенты Северо-Кавказского федерального округа, самые критические оценки дали студенты Уральского и Северо-Западного федерального округов. Важно заметить, что высоко оценивают качество российского медицинского образования студенты, участвующие в программах академической мобильности. Учащиеся, которые считают, что качество образования в их вузе низкое, отмечают недостаточное количество проведенных лабораторных, экспериментальных работ, обучающих информационных технологий и симуляционных тренингов, групповой работы, активной клинической деятельности.

Российские вузы обладают необходимой автономией для определения своей миссии и политики, разработки образовательных программ, выбора форм и методов работы, однако некоторые из них встречаются с серьезными институциональными ограничениями, не способствующими повышению качества образования. Что относится к таким институциональным ограничениям?

Во-первых, это необходимость привлечения дополнительных финансовых ресурсов. В настоящее время наиболее доступным способом зарабатывания средств для российских вузов является обучение российских граждан и иностранных студентов по договорам. Крупные американские университеты принимают ежегодно в медицинские школы не более 100–200 чел., в европейских университетах прием может быть больше (например, Медицинский университет Вены принял в 2019 г. 660 студентов). Такой прием и наличие собственных университетских клиник позволяет организовать активное обучение и способствовать развитию критического мышления, получению раннего клинического опыта, навыков научного проектирования, планировать каждому студенту индивидуальный путь к диплому. Российские медицинские вузы последние десятилетия наращивают прием: в 2019 г., например, столичные университеты приняли около 2 000 студентов, региональные – до 1 000. Такое увеличение количества обучающихся без пропорционального улучшения материальной базы не может способствовать повышению качества образования.

Второе институциональное ограничение связано с неопределенностью статуса не только студента-медика, но даже преподавателя клинической кафедры в медицинской организации. Отсутствие адекватного юридического регулирования образовательной деятельности в клинике не позволяет контекстуализировать обучение через раннее клиническое воздействие, мешает замене оценки теоретических знаний или времени, потраченного на изучение дисциплины, оценкой компетенций, поддерживать активность студента и способствовать формированию профессиональной идентичности.

Обсуждение результатов проведенного исследования позволяет утверждать, что студентами высоко оценивается возможность реальной работы в клинике. Такой опыт позволяет учащимся выработать и продемонстрировать приверженность стандартам профессио-

нальной ответственности, честности, научиться соблюдать этические принципы в отношении пациентов, коллег и общества. Работа в клинике, обучение у «постели больного», как показывает и российский опыт прошлых лет, и актуальная практика современных западных университетов, позволяющая изменить преобладающие на данный момент в медицинской студенческой среде «старые» представления о качестве медицинского образования. Такие изменения могут

служить важнейшими условиями обеспечения качества всего медицинского образования и качества оказания медицинских услуг.

Результаты данного исследования могут быть полезны для государственных структур, определяющих стратегии развития высшего медицинского образования в России, руководителей вузов, планирующих целевые показатели развития образовательной деятельности с ориентацией на вовлеченность в процессы студентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Reis, S. Curriculum Reform: Why? What? How? and How Will We Know it Works? / S. Reis. – DOI 10.1186/s13584-018-0221-4. – Текст : электронный // Israel Journal of Health Policy Research. – 2018. – Vol. 7. – URL: <https://ijhpr.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/s13584-018-0221-4> (дата обращения: 20.10.2019).
2. A Call to Action: The Controversy of and Rationale for Competency-Based Medical Education / E. S. Holmboe, J. Sherbino, R. Englander [et al.]. – DOI 10.1080/0142159X.2017.1315067 // Medical Teacher. – 2017. – Vol. 39, issue 6. – Pp. 574–581. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0142159X.2017.1315067> (дата обращения: 20.10.2019).
3. Holmboe, E. S. Competency-Based Medical Education and the Ghost of Kuhn: Reflections on the Messy and Meaningful Work of Transformation / E. S. Holmboe. – DOI 10.1097/ACM.0000000000001866 // Academic Medicine. – 2018. – Vol. 93, issue 3. – Pp. 350–353. – URL: <https://insights.ovid.com/crossref?an=00001888-201803000-00015> (дата обращения: 20.10.2019).
4. Grant, R. Popping the Medical Education Bubble before It Forms: It's about Dollars and Sense / R. Grant, N. Vapiwala. – DOI 10.1080/0142159X.2018.1428292 // Medical Teacher. – 2018. – Vol. 40, issue 10. – Pp. 1069–1071. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0142159X.2018.1428292?journalCode=imte20> (дата обращения: 20.10.2019).
5. Stratton, T. D. Legitimizing Continuous Quality Improvement (CQI): Navigating Rationality in Undergraduate Medical Education / T. D. Stratton. – DOI 10.1007/s11606-019-04875-1 // Journal of General Internal Medicine. – 2019. – Vol. 34. – Pp. 758–761. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11606-019-04875-1> (дата обращения: 20.10.2019).
6. La Rochelle, J. S. Transformation and Innovation at the Nexus of Health Systems and Medical Education / J. S. La Rochelle, E. Aagaard. – DOI 10.1007/s11606-019-04926-7 // Journal of General Internal Medicine. – 2019. – Vol. 34. – Pp. 645–646. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11606-019-04926-7> (дата обращения: 20.10.2019).
7. Shah, M. The Effectiveness of External Quality Audits: A Study of Australian Universities / M. Shah. – DOI 10.1080/13538322.2013.852300 // Quality in Higher Education. – 2013. – Vol. 19, issue 3. – Pp. 358–375. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13538322.2013.852300> (дата обращения: 20.10.2019).
8. Blouin, D. Accreditation of Medical Education Programs: Moving from Student Outcomes to Continuous Quality Improvement Measures / D. Blouin, A. Tekian. – DOI 10.1097/ACM.0000000000001835 // Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges. – 2018. – Vol. 93, issue 3. – Pp. 377–383. – URL: <https://insights.ovid.com/crossref?an=00001888-201803000-00021> (дата обращения: 20.10.2019).
9. Shrivastava, S. R. B. L. Justifying the Need and Formulation of a Plan to Evaluate Feedback Component in Medical Education / S. R. B. L. Shrivastava, P. S. Shrivastava. – DOI 10.4103/ijhas.IJHAS_93_19 // International Journal of Health & Allied Sciences. – 2020. – Vol. 9, issue 1. – Pp. 88–89. – URL: <http://www.ijhas.in/article.asp?issn=2278-344X;year=2020;volume=9;issue=1;page=88;epage=89;aulast=Shrivastava> (дата обращения: 20.10.2019).



10. Matthews, K. E. Conceptions of Students as Partners / K. E. Matthews, A. D. Lorelei, H. J. Turner. – DOI 10.1007/s10734-018-0257-y // *Higher Education*. – 2018. – Vol. 76. – Pp. 957–971. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-018-0257-y> (дата обращения: 20.10.2019).
11. Wright, G. B. Student-Centered Learning in Higher Education / G. B. Wright // *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. – 2011. – Vol. 23, no. 1. – Pp. 92–97. – URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ938583> (дата обращения: 20.04.2020).
12. Jordens, J. Z. Quality Teaching in Science: an Emergent Conceptual Framework / J. Z. Jordens, N. Zepke. – DOI 10.1007/s11165-017-9661-z // *Research in Science Education*. – 2019. – Vol. 49. – Pp. 1415–1432. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11165-017-9661-z> (дата обращения: 20.10.2019).
13. Twelve Tips for the Introduction of Emotional Intelligence in Medical Education / C. G. Roth, K. W. Eldin, V. Padmanabhan, E. M. Friedman. – DOI 10.1080/0142159X.2018.1481499 // *Medical Teacher*. – 2019. – Vol. 41, issue 7. – Pp. 746–749. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0142159X.2018.1481499> (дата обращения: 20.10.2019).
14. Cruess, R. L. Medicine as a Community of Practice: Implications for Medical Education / R. L. Cruess, S. R. Cruess, Y. Steinert. – DOI 10.1097/ACM.0000000000001826 // *Academic Medicine*. – 2018. – Vol. 93, issue 2. – Pp. 185–191. – URL: <https://insights.ovid.com/crossref?an=00001888-201802000-00019> (дата обращения: 20.10.2019).
15. “Speed up”! The Influences of The Hidden Curriculum on the Professional Identity Development of Medical Students / G. L. Silveira, L. K. S. Campos, M. Schweller [et al.]. – DOI 10.1016/j.hpe.2018.07.003 // *Health Professions Education*. – 2019. – Vol. 5, issue 3. – Pp. 198–209. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2452301118301019?via%3Dihub> (дата обращения: 20.10.2019).
16. O’Brien, B. C. Situated Learning Theory in Health Professions Education Research: A Scoping Review / B. C. O’Brien, A. Battista. – DOI 10.1007/s10459-019-09900-w // *Advances in Health Sciences Education*. – 2019. – Pp. 1–27. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10459-019-09900-w> (дата обращения: 20.10.2019).
17. McGaghie, W. C. Evaluation Apprehension and Impression Management in Clinical Medical Education / W. C. McGaghie. – DOI 10.1097/ACM.0000000000002143 // *Academic Medicine*. – 2018. – Vol. 93, issue 5. – Pp. 685–686. – URL: <https://insights.ovid.com/crossref?an=00001888-201805000-00022> (дата обращения: 20.10.2019).
18. Moran, J. Current Technology in Advancing Medical Education: Perspectives for Learning and Providing Care / J. Moran, G. Briscoe, S. Peglow. – DOI 10.1007/s40596-018-0946-y // *Academic Psychiatry*. – 2018. – Vol. 42. – Pp. 796–799. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs40596-018-0946-y> (дата обращения: 20.10.2019).
19. Dong, C. Twelve Tips for the Effective Use of Videos in Medical Education / C. Dong, P. Goh. – DOI 10.3109/0142159X.2014.943709 // *Medical Teacher*. – 2015. – Vol. 37, issue 2. – Pp. 140–145. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/0142159X.2014.943709> (дата обращения: 20.10.2019).
20. Медицинский университет XXI века: единство традиций и инноваций / В. Н. Павлов, А. А. Цыглин, И. Р. Рахматуллина [и др.]. – DOI 10.25586/RNU.HET.18.04.P.40 // *Высшее образование сегодня*. – 2018. – № 4. – С. 40–50. – URL: http://www.hetoday.org/magazine/2018/archive_04_18.html (дата обращения: 20.10.2019). – Рез. англ.
21. Силуянова, И. В. Образование: традиционные моральные ценности или новый диапазон прав? (на примере высшей медицинской школы) / И. В. Силуянова // *Культурное наследие России*. – 2019. – № 2. – С. 31–36. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-traditsionnye-moralnye-tsennosti-ili-novyyi-diapazon-prav-na-primere-vysshei-meditsinskoi-shkoly/viewer> (дата обращения: 05.11.2019). – Рез. англ.
22. Современные проблемы высшего медицинского образования. Роль фундаментализации высшего медицинского образования. Часть 3 / С. В. Петров, А. В. Балахонов, М. Н. Молитвин, Д. В. Фионик // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 11. Медицина*. – 2006. – Вып. 4. – С. 129–136. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-vysshego-meditsinskogo-obrazovaniya-chast-3-rol-fundamentalizatsii-vysshego-meditsinskogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 07.10.2019). – Рез. англ.
23. Пешев, Л. П. Реальные пути повышения качества высшего медицинского образования в России / Л. П. Пешев, Н. А. Ляличкина. – Текст : электронный // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 5. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26826> (дата обращения: 05.11.2019). – Рез. англ.

24. Улумбекова, Г. Э. Здравоохранение России: 2018–2024 гг. Что надо делать? / Г. Э. Улумбекова // ОРГЗДРАВ: Новости. Мнения. Обучение. Вестник ВШОУЗ. – 2018. – № 1. – С. 9–16. – URL: <https://www.vshouz.ru/journal/2018-god/zdravookhranenie-rossii-2018-2024gg> (дата обращения: 07.10.2019). – Рез. англ.

25. Smith, S. M. Methodological Issues Relating to Internet-Based Surveys / S. M. Smith. – DOI 10.1007/978-3-319-50008-9_85 // The Customer is NOT Always Right? Marketing Orientations in a Dynamic Business World. Developments in Marketing Science: Proceedings of the Academy of Marketing Science. Springer, Cham, 2017. – Pp. 320–320. – URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-319-50008-9_85#aboutcontent (дата обращения: 07.10.2019).

26. Faran, Y. Do Required Fields in Online Surveys in the Social Sciences Impair Reliability? / Y. Faran, L. Zanbar. – DOI 10.1080/13645579.2019.1630899 // International Journal of Social Research Methodology. – 2019. – Vol. 22, issue 6. – Pp. 637–649. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13645579.2019.1630899?journalCode=tsrm20> (дата обращения: 07.10.2019).

Поступила 25.11.2019; принята к публикации 10.02.2020; опубликована онлайн 30.06.2020.

Об авторах:

Мухарьмова Лайсан Музиповна, заведующий кафедрой истории, философии, социологии, проректор по образовательной деятельности ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (420012, Россия, г. Казань, ул. Бутлерова, д. 49), доктор политических наук, профессор, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5016-6928>**, **Scopus ID: 57200130711**, **Researcher ID: AAL-4184-2020**, l.mukharyamova@yandex.ru

Жидяевский Александр Геннадьевич, аспирант кафедры госпитальной терапии ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (420012, Россия, г. Казань, ул. Бутлерова, д. 49), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4245-5201>**, **Publons ID: <https://publons.com/researcher/3563316/alexandr-zhidyayevskij>**, zhidyayevskij@mail.ru

Токранова Камилла Петровна, ординатор кафедры физической терапии, спортивной медицины и медицинской реабилитации ФГБОУ ДПО «Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования» Министерства здравоохранения Российской Федерации (125993, Россия, г. Москва, ул. Баррикадная, д. 2/1, стр. 1), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7459-6842>**, **Publons ID: <https://publons.com/researcher/3563775/kamilla-tokranova>**, kamilla-tok@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Мухарьмова Лайсан Музиповна – дизайн исследования; разработка программы исследования, инструментария; анализ литературы; написание рабочего варианта статьи.

Жидяевский Александр Геннадьевич – разработка программы исследования; статистический анализ; интерпретация результатов.

Токранова Камилла Петровна – разработка программы исследования; сбор эмпирического материала; статистический анализ; интерпретация результатов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Reis S. Curriculum Reform: Why? What? How? and How Will We Know it Works? *Israel Journal of Health Policy Research*. 2018; 7:30. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1186/s13584-018-0221-4>
2. Holmboe E.S., Sherbino J., Englander R., Snell L., Frank J.R. & ICBME Collaborators. A Call to Action: The Controversy of and Rationale for Competency-Based Medical Education. *Medical Teacher*. 2017; 39(6):574-581. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1315067>
3. Holmboe E.S. Competency-Based Medical Education and the Ghost of Kuhn: Reflections on the Messy and Meaningful Work of Transformation. *Academic Medicine*. 2018; 93(3):350-353. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001866>
4. Grant R., Vapiwala N. Popping the Medical Education Bubble before It Forms: It's about Dollars and Sense. *Medical Teacher*. 2018; 40(10):1069-1071. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1428292>



5. Stratton T.D. Legitimizing Continuous Quality Improvement (CQI): Navigating Rationality in Undergraduate Medical Education. *Journal of General Internal Medicine*. 2019; 34:758-761. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1007/s11606-019-04875-1>
6. La Rochelle J.S., Agaard E. Transformation and Innovation at the Nexus of Health Systems and Medical Education. *Journal of General Internal Medicine*. 2019; 34:645-646. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1007/s11606-019-04926-7>
7. Shah M. The Effectiveness of External Quality Audits: A Study of Australian Universities. *Quality in Higher Education*. 2013; 19(3):358-375. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1080/13538322.2013.852300>
8. Blouin D., Tekian A. Accreditation of Medical Education Programs: Moving From Student Outcomes to Continuous Quality Improvement Measures. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*. 2018; 93(3):377-383. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001835>
9. Shrivastava S.R.B.L., Shrivastava P.S. Justifying the Need and Formulation of a Plan to Evaluate Feedback Component in Medical Education. *International Journal of Health & Allied Sciences*. 2020; 9(1):88-89. (In Eng.) DOI: http://doi.org/10.4103/ijhas.IJHAS_93_19
10. Matthews K.E., Lorelei A.D., Turner H.J. Conceptions of Students as Partners. *Higher Education*. 2018; 76:957-971. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1007/s10734-018-0257-y>
11. Wright G.B. Student-Centered Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2011; 23(1):92-97. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ938583> (accessed 20.04.2020). (In Eng.)
12. Jordens J.Z., Zepke N. Quality Teaching in Science: an Emergent Conceptual Framework. *Research in Science Education*. 2019; 49:1415-1432. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1007/s11165-017-9661-z>
13. Roth C.G., Eldin K.W., Padmanabhan V., Friedman E.M. Twelve Tips for the Introduction of Emotional Intelligence in Medical Education. *Medical Teacher*. 2019; 41(7):746-749. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1481499>
14. Cruess R.L., Cruess S.R., Steinert Y. Medicine as a Community of Practice: Implications for Medical Education. *Academic Medicine*. 2018; 93(2):185-191. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001826>
15. Silveira G.L., Campos L.K.S., Schweller M., Turato E.R., Helmich E., Carvalho-Filho M.A. "Speed up"! The Influences of the Hidden Curriculum on the Professional Identity Development of Medical Students. *Health Professions Education*. 2019; 5(3):198-209. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1016/j.hpe.2018.07.003>
16. O'Brien B.C., Battista A. Situated Learning Theory in Health Professions Education Research: A Scoping Review. *Advances in Health Sciences Education*. 2019. p. 1-27. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1007/s10459-019-09900-w>
17. McGaghie W.C. Evaluation Apprehension and Impression Management in Clinical Medical Education. *Academic Medicine*. 2018; 93(5):685-686. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002143>
18. Moran J., Briscoe G., Peglow S. Current Technology in Advancing Medical Education: Perspectives for Learning and Providing Care. *Academic Psychiatry*. 2018; 42:796-799. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1007/s40596-018-0946-y>
19. Dong C., Goh P. Twelve Tips for the Effective Use of Videos in Medical Education. *Medical Teacher*. 2015; 37(2):140-145. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.3109/0142159X.2014.943709>
20. Pavlov V.N., Cyglin A.A., Rahmatullina I.R., Viktorov V.V., Pupykina K.A. A Medical University of the 21st Century: Unity of Tradition and Innovation. *Vyssheye obrazovaniye segodnya* = Higher Education Today. 2018; (4):40-50. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://doi.org/10.25586/RNU.HET.18.04.P.40>
21. Siluyanov I.V. Education: Traditional Moral Values, or a New Range of Rights? (on the Example of Higher Medical School). *Kulturnoye nasledie Rossii* = Cultural Heritage of Russia. 2019; (2):31-36. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-traditsionnye-moralnye-tsennosti-ili-novyyi-diapazon-prav-na-primere-vysshei-meditsinskoi-shkoly/viewer> (accessed 05.11.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
22. Petrov S.V., Balakhonov A.V., Molitvin M.N., Fionin D.V. Contemporary Problems in the Higher Medical Education. Part 3. Role of the Fundamentalisation in the Higher Medical Education. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 11. Medicina* = Vestnik of Saint Petersburg University. Series 11. Medicine. 2006; (4):129-136. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-problemy-vysshego-meditsinskogo-obrazovaniya-chast-3-rol-fundamentalizatsii-vysshego-meditsinskogo-obrazovaniya/viewer> (accessed 07.10.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
23. Peshev L.P., Lyalichkina N.A. Real Ways to Improve the Quality of Higher Medical Education in Russia. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education. 2017; (5).

Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26826> (accessed 05.11.2019). (In Russ., abstract in Eng.)

24. Ulumbekova G.E. Healthcare of Russia: 2018–2024. What to do? *ORGZDRAV: novosti, mneniya, obucheniye. Vestnik VSHOUZ* = HEALTHCARE MANAGEMENT: News, Views, Education. Bulletin of VSHOUZ. 2018; (1):9-16. Available at: <https://www.vshouz.ru/journal/2018-god/zdravookhranenie-rossii-2018-2024gg> (accessed 07.10.2019). (In Russ., abstract in Eng.)

25. Smith S.M. Methodological Issues Relating to Internet-Based Surveys. In: The Customer is NOT Always Right? Marketing Orientations in a Dynamic Business World. Developments in Marketing Science: Proceedings of the Academy of Marketing Science. Springer, Cham; 2017. p. 320-320. (In Eng.) DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-50008-9_85

26. Faran Y., Zanbar L. Do Required Fields in Online Surveys in the Social Sciences Impair Reliability? *International Journal of Social Research Methodology*. 2019; 22(6):637-649. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13645579.2019.1630899>

Submitted 25.11.2019; revised 10.02.2020; published online 30.06.2020.

About the authors:

Laisan M. Mukharyamova, Head of Chair of History, Philosophy and Sociology, Vice-Rector for Academic Studies, Kazan State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation (49 Butlerov St., Kazan 420012, Russia), Dr.Sci. (Political Science), Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5016-6928>**, **Scopus ID: 57200130711**, **Researcher ID: AAL-4184-2020**, l.mukharyamova@yandex.ru

Aleksandr G. Zhidyaevskij, Graduate of Hospital Therapy Chair, Kazan State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation (49 Butlerov St., Kazan 420012, Russia), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4245-5201>**, **Publons ID: <https://publons.com/researcher/3563316/alexandr-zhidyaevskij>**, zhidyaevskij@mail.ru

Kamilla P. Tokranova, Clinical Resident of the Chair of Physical Therapy, Sports Medicine and Medical Rehabilitation, Russian Medical Academy of Continuous Professional Education of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation (2/1, Bd. 1 Barrikadnaya St., Moscow 125993, Russia), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7459-6842>**, **Publons ID: <https://publons.com/researcher/3563775/kamilla-tokranova>**, kamilla-tok@yandex.ru

Contribution of authors:

Laisan M. Mukharyamova – research design; development of research program and tools; literature analysis; writing the draft.

Alexandr G. Zhidyaevskij – research program development; statistical analysis; interpretation of results.

Kamilla P. Tokranova – research program development; empirical material collection; statistical analysis; interpretation of results.

All authors have read and approved the final manuscript.



Различия характеристик безопасности учащихся с ментальными нарушениями в подростковом и юношеском возрасте

Л. Ф. Фатихова*, Е. Ф. Сайфутдиярова

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы», г. Уфа, Россия,

* lidiajune@mail.ru

Введение. В современных психолого-педагогических исследованиях проблема становления безопасного поведения рассматривается у учащихся различного возраста, осуществляется попытка установить условия формирования видов психологической безопасности. Целью статьи является выявление готовности к безопасному поведению детей и подростков с ментальными нарушениями, понимания и интерпретации опасных ситуаций в различных сферах жизнедеятельности.

Материалы и методы. При проведении исследования применялись следующие стандартизированные методики: опросник В. Г. Маралова, позволяющий установить тип отношения индивида в ситуации опасности (адекватный, тревожный, игнорирующий, неопределенный); адаптированная М. В. Соколовой скрининговая методика Г. Перуэ-Баду «Школа субъективного благополучия» для измерения эмоционального компонента субъективного благополучия; авторская методика на изучение восприятия подростками и юношами с ментальными нарушениями и их нормотипичными сверстниками различных видов опасности (физической, социальной и информационной). С целью подтверждения гипотезы исследования был использован двухфакторный дисперсионный анализ (факторы «Возраст» и «Ментальные нарушения»).

Результаты исследования. По итогам исследования авторы установили, что нормотипичные учащиеся в подростковом и юношеском возрасте обладают способностью распознавать опасные ситуации и эмоциональные состояния участников таких ситуаций, прогнозировать последствия и предлагать конструктивные способы по их избеганию. Возраст способствует формированию способности учащихся (с ментальными нарушениями и без нарушений) распознавать типы опасных ситуаций: в юношеском возрасте она выше, чем в подростковом. Возраст оказывает влияние на самооценку здоровья: у учащихся юношеского возраста данный показатель выше, чем у подростков. У учащихся с ментальными нарушениями способность к распознаванию опасностей физической и социальной среды, прогнозированию и их избеганию ниже, чем у их нормотипичных сверстников. Наличие ментальных нарушений оказывает влияние и на такой показатель, как «Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику».

Обсуждение и заключение. Статья будет полезна исследователям, изучающим проблему безопасного поведения молодежи в различных ситуациях.

Ключевые слова: безопасность, опасная ситуация, подросток, лицо юношеского возраста, ментальное нарушение, способность к распознаванию опасных ситуаций, способность к распознаванию эмоциональных состояний участников опасных ситуаций, способность к прогнозированию и избеганию опасных ситуаций, тип отношения к опасности, субъективное благополучие личности

Финансирование: работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00150 «Способности детей с нарушением интеллекта к распознаванию и избеганию опасных ситуаций».

© Фатихова Л. Ф., Сайфутдиярова Е. Ф., 2020



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

Для цитирования: Фатихова, Л. Ф. Различия характеристик безопасности учащихся с ментальными нарушениями в подростковом и юношеском возрасте / Л. Ф. Фатихова, Е. Ф. Сайфутдиyarova. – DOI 10.15507/1991-9468.099.024.202002.252-275 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 2. – С. 252–275.

Safety Criteria Differences of Learners with Mental Disorders in Early and Late Adolescence as Compared to Normotypic Peers

L. F. Fatikhova*, E. F. Sayfutdiyeva

Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla, Ufa, Russia,

* lidiajune@mail.ru

Introduction. Current psychological and pedagogical research considers the problem of safe behavior formation among students of different ages. It makes an attempt to establish the conditions for psychological safety type's formation. The aim of the article is to identify readiness for safe behavior, understanding and interpretation of dangerous situations in various life spheres among early and late adolescents with mental disorders.

Materials and Methods. The authors selected a questionnaire test by V. G. Maralov, which allows establishing types of the attitude of an individual in a dangerous situation (adequate, anxious, ignoring, uncertain); the "Scale of Subjective Well-being" screening method by G. Perue-Badu adapted by M. V. Sokolova for measuring the emotional component of subjective well-being, and the authors' method for studying the perceptions among early and late adolescents with mental disorders and their normotypic peers of various types of danger (physical, social and informational). To confirm the hypothesis of the research a two-way variance analysis was done (Age and Mental Disorders factors).

Results. The authors identified that neurotypical early and late adolescents are able to recognize dangerous situations and feelings of such situations' participants, predict the consequences of these dangers and suggest relevant ways to avoid them. Age impacts the development of the ability to recognize all types of dangerous situations among students with mental disorders (in late adolescence it is higher than in early one). Age influences such an indicator of subjective well-being as health self-assessment: it is higher in late adolescence than in early one. Students with mental disorders have a lower degree of ability to recognize physical and social environment danger, to predict and avoid various dangers than their neurotypical peers. Mental disorders also bear on such indicator as "Signs that come with psychoemotional symptoms".

Discussion and Conclusion. The article shall be of interest to researchers studying the problem of the safe behavior of young people in various situations. The results of the study can be used in further studies of the ability to recognize, predict and avoid dangerous situations by adolescents and young people with normotypic development and mental disorders.

Keywords: safety, dangerous situations, teenagers, adolescents, mental disorder, ability to recognize dangerous situations, ability to recognize feelings of dangerous situations' participants, ability to predict dangerous situations consequences, ability to avoid dangerous situations, attitude type to danger, person subjective well-being

Funding: The study was carried out with financial support of the Russian Foundation for Basic Research (Project No. 19-013-00150) "Abilities of children with intellectual disabilities to identify and avoid dangerous situations".

For citation: Fatikhova L.F., Sayfutdiyeva E.F. Safety Criteria Differences of Learners with Mental Disorders in Early and Late Adolescence as Compared to Normotypic Peers. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2020; 24(2):252-275. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.099.024.202002.252-275>

Введение

Социально-психологический феномен безопасности квалифицируется как наличие благоприятных условий, необходимых для жизнедеятельности личности, подразумевающий отношения индивида со средой, учет его индивидуальных ресурсных возможностей,

обеспечивающих его готовность противостоять разнообразным опасностям среды [1; 2]. О. Г. Грохольская считает, что «культура безопасности жизнедеятельности – это способ организации деятельности человека, представленный в системе социальных норм, убеждений, ценностей, обеспечивающих сохранение



его жизни, здоровья, безопасности и целостности окружающего мира» [3, с. 22]. Ш. О. Исмаилов отмечает, что модель безопасного поведения личности включает определенный уровень психологической устойчивости (знания об окружающем мире, осознанное отношение к возможным угрозам и опасностям, сформированность общественно-коллективистских мотивов поведения), что позволяет ему быть готовым действовать в любых условиях, в том числе в чрезвычайных опасных ситуациях [4].

Проблема безопасности жизнедеятельности личности, как говорит И. Н. Козырская, связана с такими понятиями, как «безопасное поведение» и «здоровый образ жизни» [5]. Формирование безопасного поведения является одним из условий успешной социализации личности и, с точки зрения исследователей, включает в себя общую теоретическую и психологическую подготовку личности к безопасной жизнедеятельности, сформированность необходимых для безопасной жизнедеятельности и преодоления опасных ситуаций предметных умений и навыков¹.

Исследователями рассматриваются возрастные аспекты формирования безопасного (социально-безопасного) поведения дошкольников² [6; 7], младших школьников [8–10], подростков [11] и старшеклассников [12]; изучаются психологические качества личности как потенциальные ресурсы обеспечения психологической безопасности [13]; разрабатываются программы формирования безопасного поведения детей дошкольного [6; 7], младшего школьного³ [8]

и подросткового возраста [14; 15]; исследуются сферы жизнедеятельности, в которых проблема безопасности личности ребенка является актуальной – безопасность природной среды [16], информационно-психологическая безопасность (ее психологические механизмы [2], детерминанты [10], риски, связанные с использованием сети Интернет [17], в том числе и социальных сетей [18; 19], роль родителей и педагогов в создании безопасной интернет-среды [20]), опасности улицы [21; 22] и дорожно-транспортных средств [23–25], бытовых условий жизни (различные формы насилия над ребенком в семье [26–28], получение травм дома [29]); школьной образовательной среды (зависимость субъективного благополучия обучающихся от уровня психологической безопасности образовательной среды школы) [30], факторы, способствующие ощущению безопасности обучающихся [31; 32], проблема буллинга⁴ [33–35]); изучаются факторы психологической безопасности личности [10; 11], проблема готовности к безопасному поведению детей и подростков с ментальными нарушениями [36–38]. Однако в представленных исследованиях каждый вид опасности и формы безопасного поведения рассматривается изолированно. Целью нашего исследования является установление влияния возраста и уровня интеллектуального развития (норма и ментальные нарушения) на степень сформированности понимания, прогнозирования и избегания подростками и юношами с ментальными нарушениями и без нарушений интеллектуального развития опасностей

¹ Марчук Н. Ю., Пестова И. В., Дильмиева Т. Р. Методические материалы по вопросам формирования навыков безопасного поведения у детей и подростков. Екатеринбург: ГБОУ СО ЦППРиК «Лад», 2014. 52 с. URL: http://centerlado.ru/uploadedFiles/files/biblioteka/sborniki/Metodicheskie_materialy_po_voprosam_formirovaniya_navykov_bezopasnogo_povedeniya.pdf (дата обращения: 10.12.2019).

² Новикова И. А., Поданева Т. В., Феритант А. Е. Формирование представлений о безопасном поведении на улице у детей старшего дошкольного возраста // Евразийское Научное Объединение. 2019. № 6-6 (52). С. 383–386. URL: <https://esa-conference.ru/wp-content/uploads/2019/07/esa-june-2019-part6.pdf> (дата обращения: 03.01.2020).

³ Там же.

⁴ Опевалова Е. В., Куркина Т. А., Каткова Е. Н. Особенности переживания психологической безопасности подростками 13–14 лет, воспитывающимися в условиях семьи и детского дома // Региональная Россия: история и современность. 2018. № 1. С. 186–192. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37109473_32972085.pdf (дата обращения: 03.01.2020).

физической социальной и информационной среды, тип отношения к опасности и показатели субъективного благополучия.

Обзор литературы

С психологической точки зрения, подростковый возраст – наиболее оптимальный для формирования не только знаний, но и навыков безопасного поведения, основанный на способности подростка сознательно анализировать ситуацию и формировать индивидуальный стиль поведения, позволяющий ориентироваться в чрезвычайных и экстремальных ситуациях. В исследовании Н. Ю. Воробьевой установлено, что у подростков наблюдается частичная удовлетворенность потребности в безопасности, не в полной мере сформированы теоретические и практические навыки безопасного поведения в природной среде, в связи с чем проблема формирования безопасного поведения в данном возрасте продолжает оставаться актуальной [16]. При этом исследователи отмечают, что именно подростки более всего подвержены влиянию различных отрицательных факторов среды и часто становятся источником опасности в попытке доказать свою взрослость, подвергаются физическому, психологическому или сексуальному насилию [14; 39].

В основе становления безопасного типа личности ученые видят формирование таких качеств, как исследовательская инициативность, которая состоит «в активном творческом отношении личности к миру, выражающееся в мотивационной готовности и интеллектуальной способности к познанию реальности путем практического взаимодействия с ней, к самостоятельной постановке разнообразных исследовательских целей, к изобретению новых способов и средств их достижения», использованию результатов для дальнейшего познания [8, с. 119]. Другим качеством является регуляторный опыт личности, который состоит в осознанной саморегуляции произвольной активности, способности предвидеть последствия своего поведения, что позволяет решать возникающие трудности.

М. В. Гордиенко, А. Ю. Коджаспиров с соавторами определяют личность безопасного типа поведения как человека безопасного не только для себя самого, но и окружающих, среды обитания, обладающий высокоразвитыми духовными качествами, навыками и умениями, которые обеспечивают его готовность к предупреждению и преодолению опасных ситуаций, а также к защите себя от внешних угроз [8; 40].

В условиях глобализации информационного пространства, по данным отечественных и зарубежных исследователей, в подростковом возрасте одной из актуальных становится проблема информационно-психологической безопасности [13; 18; 19]. Как отмечают А. Синглтон, П. Абелес и И. К. Смит, с развитием сети Интернет и распространением социальных сетей у современных подростков произошли значительные изменения в моделях и культуре социального взаимодействия [19]. В связи с небольшим жизненным опытом и недостаточной критичностью мышления подростков на формирование их личности негативно влияет все более возрастающее количество доступных для просмотра роликов со сценами насилия. В данном возрасте дети более всего подвержены зависимости от компьютерных игр агрессивного характера, участию в социальных группах с призывами к терроризму, суициду; они легко поддаются внушению ложных представлений о реальности, совершению преступлений, кибербуллингу, онлайн-мошенничеству и др.

В психолого-педагогической науке достаточно широко обсуждается проблема формирования безопасного поведения личности на улице [22] и дорогах [23; 24]: склонность к рискованному поведению детей на дороге [25]. По данным М. Шваб-Стоун, Ч. Чен и Э. Гринбергер, подростки в два раза чаще, чем взрослые становятся жертвами насилия на улице [22]. З. В. Шакирова и Р. Ш. Ахмадиева отмечают, что именно дети и подростки – наиболее уязвимая категория населения, попадающая в опасные дорожно-транспортные про-



исшествия в связи «с присущими им специфическими психологическими и физиологическими особенностями поведения на дорогах, неполноценностью развития житейских навыков, высоким уровнем любознательности, страхом и паническими действиями в чрезвычайных ситуациях» [24, с. 245].

Все более актуальной становится проблема безопасности школьной образовательной среды. Так, И. А. Баева и Ю. А. Клейберг психологически безопасной считают такую образовательную среду, в которой ребенок не испытывает психологического насилия в процессе общения со стороны участников образовательного пространства, имеет возможность удовлетворить свою потребность в личностно-доверительном общении, где обеспечено психологическое здоровье включенных в среду участников взаимодействия [1; 33]. И. А. Баева отмечает, что «среда современной образовательной организации является открытой системой, отражающей все закономерности жизнедеятельности и тенденции развития социальной среды... в ней преломляются и все проблемы, характерные для современного российского общества. Это порождает ситуации, нарушающие безопасность образовательной среды, и, как следствие, ограничения прав и потребностей учащегося в условиях, способствующих сохранению его здоровья, благополучия и обеспечивающих максимальную реализацию его возможностей» [1, с. 12]. В современных образовательных учреждениях все чаще возникает проблема школьного психологического и физического насилия (буллинга) как со стороны сверстников, так и педагогов [33–35]. В связи с этим ученые особое внимание уделяют вопросу о необходимости обучения школьников противостоянию психологическому и физическому насилию в школе, при этом ведущую роль в этом процессе отводят школьному психологу [41].

В свою очередь, Н. Г. Минаева и Е. В. Миронова исследовали такие особенности безопасного поведения подростков с ментальными нарушениями, как

сформированность когнитивного и деятельностного компонентов готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера. Авторы установили, что такие подростки слабо информированы о преступлении как о явлении социальной жизни, недостаточно осведомлены о разновидностях преступлений, в том числе и о тех, жертвами которых они могут стать сами. Согласно проведенному ими исследованию, наиболее знакомой для подростков является ситуация общения с незнакомыми взрослыми на улице (прохожими, водителем), однако и в этом случае многие дети считают возможным поддержать диалог с ними, взять предложенные ими угощения, соглашаются на приглашение и не могут истолковать последствия данной ситуации. Самыми сложными и нераспознаваемыми для данной категории подростков оказались опасные ситуации общения с незнакомыми по телефону, нахождения в среде агрессивной толпы подростков, поведения при звонке в дверь незнакомого человека, ситуации возможного ограбления [42]. В исследовании, проведенном П. А. Кисляковым, выявлено, что у подростков с ментальными нарушениями преобладает низкий уровень сензитивности к угрозам [37; 43].

Анализ исследований по проблеме безопасного поведения позволяет констатировать, что в психолого-педагогической науке недостаточно исследована проблема способности подростков и юношей с ментальными нарушениями и с нормальным развитием интеллекта к распознаванию и избеганию опасных ситуаций, что и стало задачей нашего исследования.

Материалы и методы

С нашей точки зрения, возраст и ментальные нарушения могут оказывать влияние на проявления способностей к безопасному поведению и личностных качеств, связанных с таким поведением, а именно: способность учащихся подросткового и юношеского возраста к распознаванию и избеганию опасных ситуаций, тип отношения

к опасности и уровень субъективного благополучия будут различаться в зависимости от возраста обучающихся (подростковый или юношеский) и наличия/отсутствия у них ментальных нарушений.

Для проверки истинности выдвинутой гипотезы были использованы следующие экспериментальные методики:

- методика «Подростки в опасных ситуациях» (разработана авторами);
- опросник на выявление типа отношения к опасности В. Г. Маралова (стандартизированный вариант);
- «Шкала субъективного благополучия» Г. Перуэ-Баду в адаптации М. В. Соколовой.

Исследование проводилось в массовых и коррекционных образовательных школах. В качестве респондентов выступили нормотипичные учащиеся в количестве 101 чел. (из них: 51 – подросткового возраста и 50 – юношеского), 56 учащихся с ментальными нарушениями (из них: 32 – подросткового возраста, 24 – юношеского).

Обработка результатов исследования проводилась в статистическом пакете SPSS Statistics v17.0 for Windows посредством вычисления двухфакторного дисперсионного анализа (F-критерия Фишера). В качестве независимых переменных выступили факторы «Возраст» и «Ментальные нарушения», в качестве зависимых – способности подростков и юношей к распознаванию и избеганию опасных ситуаций и качества личности безопасного типа (тип отношения к опасности и уровень субъективного благополучия).

Дадим краткую характеристику использованным методикам исследования.

Разработанная для целей исследования методика «Подростки в опасных ситуациях» состоит из двух серий и, соответственно, имеет две задачи:

- исследовать способность распознавать опасность ситуации и определять эмоциональные состояния людей, находящихся в опасной ситуации;
- изучить способность прогнозировать последствия опасной ситуации и избегать ее.

В качестве стимульных выступили 11 ситуаций, предъявляемых респондентам в виде контурных сюжетных картинок и сгруппированных по следующим темам:

- опасности физической среды (игры на водоеме во время ледохода, на стройках, селфи в опасных местах (на краю высотных зданий), перебегание дороги в неположенном месте перед движущимся транспортом, опасное катание на велосипеде по дороге, опасные (агрессивные) животные на улице);
- опасности социальной среды (драка подростков, курение, злоупотребление алкоголем);
- опасности информационной среды (угрозы в социальных сетях, агрессивные компьютерные игры).

Респондентам предлагалось рассмотреть стимульные картинки и ответить на вопросы по их содержанию.

Вопросы первой серии методики:

1. Кто изображен на картинке?
2. Что он (они) делают?
3. Какие чувства испытывает(ют) подросток(и), изображенный(ые) на картинке?

Вопросы второй серии методики:

1. Расскажи, что может произойти с этим персонажем дальше?
2. Как ты думаешь, что можно сделать, чтобы избежать эту ситуацию?

Оценка результатов выполнения диагностических заданий проводилась по каждой ситуации отдельно, а затем суммировалась по типам опасностей и по всем ситуациям в целом. Оценка ответов на первую серию вопросов зависела от характера степени понимания респондентом того, в чем состоит опасность ситуации, его способности определять эмоциональные состояния участника(ов) опасной ситуации, его потребности в помощи для такого распознавания и определения. Ответы на вторую серию вопросов оценивали способность осуществлять прогноз событий, которые могут произойти, если участник(и) ситуации пойдет(ут) на риск, и умение определять способы избегания опасной ситуации. В обеих сериях оценка зави-



села от качества прогноза и предлагаемых способов избегания опасностей и от того, используется ли респондентом помощь для выполнения диагностического задания. Использовалась 4-балльная шкала оценки.

Опросник на выявление типа отношения к опасности В. Г. Маралова проводился индивидуально с целью предупреждения трудностей понимания задания. В процессе опроса респонденту предлагалось выбрать из предложенных утверждений наиболее соответствующее его отношению к различным ситуациям. В результате определились 4 основных типа отношения респондентов к опасности: адекватный, тревожный, игнорирующий, неопределенный.

Методика «Шкала субъективного благополучия» также проводилась индивидуально и была нами сокращена до 5 шкал оценки. По итогам ее проведения выявлены эмоциональное состояние, социальное положение и некоторые физические симптомы респондентов, выраженные следующими шкалами: «Напряженность и чувствительность», «Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику», «Изменения настроения», «Значимость социального окружения», «Самооценка здоровья» и «Степень удовлетворенности повседневной деятельностью»⁵.

Результаты исследования

Приведем итоги качественного анализа результатов исследования способностей к распознаванию и избеганию опасных ситуаций по методике «Подростки в опасных ситуациях».

Анализ выполнения заданий первой серии методики *подростками без нарушений развития* показал, что в целом данная категория хорошо распознает опасность в предлагаемых ситуациях. Причем это касается как опасностей физической, так и социальной и информационной среды. Они могут быть отнесены к двум группам по успешности выполнения диагностического задания. Часть подростков при этом не только подобно описывают опасную ситуацию, но и объясняют мотивы участ-

ников опасной ситуации, которые привели к такому поведению, называют чувства, испытываемые этими участниками, перечисляют причины (3 балла). Другая часть подростков, хотя и формально, но все же правильно описывают опасную ситуацию, определяют эмоциональные состояния участника(ов) ситуации, не называя причины, вызвавшие эти эмоции (2 балла). Как правило, помощь для распознавания опасных ситуаций и эмоциональных состояний участников им не требуется.

Во второй серии подросткам без нарушений развития следует спрогнозировать дальнейшие события, связанные с опасной ситуацией, и перечислить способы ее избегания. Они также демонстрируют в основном два уровня выполнения задания. Первая группа подростков понимает последствия опасных ситуаций, описывает их, предлагает адекватные ответы по избеганию опасной ситуации, выражающиеся в виде советов участнику(ам) опасной ситуации (3 балла). Вторая группа понимает и называет последствия опасных ситуаций, предлагает адекватные, но формальные или наивные ответы по избеганию опасной ситуации, в основном выражающиеся в запрете на действие (2 балла).

Приведем примеры ответов подростков без нарушений развития по двум сериям в ситуациях с разным типом опасности – физической, социальной и информационной (табл. 1 и 2).

Лица юношеского возраста без нарушений развития, как и подростки, демонстрируют два уровня выполнения заданий по первой и второй сериям (примеры ответов приводятся в таблицах 3 и 4).

В целом обучающиеся подросткового и юношеского возраста обладают способностью не только распознавать опасные ситуации и эмоциональные состояния участников этих ситуаций, но и умением прогнозировать последствия этих опасных ситуаций и предлагать конструктивные способы по их избеганию. На статистически значимом уровне они все же показывают различия по степени сформированности этих способностей.

⁵ Соколова М. В. Шкала субъективного благополучия. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1996. 11 с.

Т а б л и ц а 1. Примеры ответов подростков без нарушений развития в первой серии «Распознавание опасности и эмоциональных состояний»⁶

Table 1. Responses of teenagers without mental development disorders in “Recognizing danger and emotional states” first series

Ситуация и вид опасности / Situations and danger types	1 группа (3 балла) / Group 1 (3 points)	2 группа (2 балла) / Group 2 (2 points)
1. Селфи в опасных местах (опасности физической среды) / Selfies in dangerous places (physical environment dangers)	Подросток залез на крышу здания, делает селфи. Чувствует адреналин, что так высоко он. Боится, что может навернуться на краю / A teenager climbs on the roof of a building, makes selfies. He feels the adrenaline because he has climbed so high. He's afraid he's gonna fall over the edge	Парень фоткается на крыше башни. Испытывает радость / A boy takes a picture on tower roof. He feels joy
2. Драка между подростками (опасности социальной среды) / A fight between teenagers (dangers of the social environment)	Два человека дерутся. Один наносит удары, другой – защищается. Чувствуют гнев, раз начали драться / Two people fighting. One strikes, the other defends himself. They feel anger if started a fight	Мальчики дерутся. Чувствуют обиду / The boys are fighting. They feel offended
3. Агрессивные компьютерные игры (опасности информационной среды) / Aggressive computer games (information environment dangers)	Мальчик играет в компьютерную игру, где нужно стрелять. Чувство экстрима: он бежит и убивает других / A boy plays a computer game where you need to shoot. Extreme feeling: he runs and kills others	Мальчик играет в компьютерные игры. Чувствует радость / A boy plays computer games. He feels joy

Т а б л и ц а 2. Примеры ответов подростков без нарушений развития во второй серии «Прогнозирование последствий и избегание опасных ситуаций»

Table 2. Responses of teenagers without mental development disorders in “Predicting consequences and avoiding dangerous situations” second series

Ситуация и вид опасности / Situations and danger types	1 группа (3 балла) / Group 1 (3 points)	2 группа (2 балла) / Group 2 (2 points)
1. Игры на водоеме весной во время ледохода (опасности физической среды) / Games on a pond in the spring during ice drift (physical environment dangers)	Лед начнет трескаться, уйдет на дно. Они могут утонуть. Надо обойти другой дорогой, не ходить по льду / The ice will crack, they will go to the bottom. They can sink. They have to find the other way, do not walk on the ice	Они могут упасть в реку. Не надо ходить на реку и озеро, не ходить по таким местам / They may fall into the river. No need to go to the river and lake, do not go to such places
2. Курение (опасности социальной среды) / Smoking (social environment dangers)	Будет рак легких. Не пробовать сигареты и призывать к этому других. Пройти специальное лечение / There will be lung cancer. Do not try cigarettes and encourage others to do so. Have to undergo special treatment	В будущем будут осложнения со здоровьем. Не надо курить / There will be health problems in the future. Do not smoke
3. Угрозы в социальных сетях (опасности информационной среды) / Social media threats (information environment dangers)	Его могут подкараулить на улице. Заблокировать этот аккаунт, сменить симку / They can be waiting for him or her on the street. Block this account, change the SIM card	Могут его запугать. Не переписываться с незнакомыми людьми / They can intimidate him. Do not text with strangers

⁶ Здесь и далее в таблицах орфография и пунктуация опрашиваемых сохранены. – *Примеч. авт.*

**Т а б л и ц а 3. Примеры ответов лиц юношеского возраста без нарушений развития в первой серии «Распознавание опасности и эмоциональных состояний»****Table 3. Responses of adolescents without mental development disorder in “Recognizing danger and emotional states” first series**

Ситуация и вид опасности / Situations and danger types	1 группа (3 балла) / Group 1 (3 points)	2 группа (2 балла) / Group 2 (2 points)
1. Селфи в опасных местах (опасности физической среды) / Selfies in dangerous places (physical environment dangers)	Парень залез на крышу, делает селфи. Испытывает гордость, что туда залез, азарт / A teenager climbed on the roof, takes a selfie. He or she is proud of climbing in there, excitement	Он фотографируется в нестандартном месте. Он горд собой / He or she take a picture in a non-standard place. He or she is proud of himself or herself
2. Драка между подростками (опасности социальной среды) / A fight between teenagers (dangers of the social environment)	Два мальчика дерутся. Один защищает, другой – нападает. Тот, который бьет, испытывает злость, гнев, отрицательные эмоции, второй – страх, печаль, хочет спрятаться / Two boys fight. One defends, the other attacks. The one who attacks feels anger, rage, negative emotions, the second one feels fear, sadness, wants to hide	Двое мужчин дерутся. Испытывают гнев / Two men fight. Feeling anger
3. Агрессивные компьютерные игры (опасности информационной среды) / Aggressive computer games (information environment dangers)	Мальчик играет в компьютерную игру, на экране пистолет, стреляет в человека. Испытывает азарт, интересно ему, выплескивает злость / A boy plays a computer game, a gun on the screen, shoots a person. Feels excitement, it is interesting to him, lashes out his rage	Мальчик играет в стрелялки. Чувствует интерес, азарт / A boy plays shooter games. Feels interest, excitement

Т а б л и ц а 4. Примеры ответов лиц юношеского возраста без нарушений развития во второй серии «Прогнозирование последствий и избегание опасных ситуаций»**Table 4. Responses of adolescents without mental development disorders in “Predicting consequences and avoiding dangerous situations” second series**

Ситуация и вид опасности / Situations and danger types	1 группа (3 балла) / Group 1 (3 points)	2 группа (2 балла) / Group 2 (2 points)
1. Игры на водоеме весной во время ледохода (опасности физической среды) / Games on a pond in the spring during ice drift (physical environment dangers)	Парень может упасть в воду. Вода холодная, у парня может свести ногу. Он может утонуть. Надо найти другой путь / A boy can fall into the water. The water is cold, the boy can have a stiff leg. He can sink. It is necessary to find another way	Один упадет в воду. Не ходить по льду / One will fall into the water. Do not walk on ice
2. Курение (опасности социальной среды) / Smoking (social environment dangers)	Проблемы со здоровьем: рак легких, дети нездоровыми рождаются. Надо осознать, что хорошо, что плохо, объяснить себе, почему не будешь этого делать / Health problems: lung cancer, will have unhealthy issue. It is necessary to realize, what is good, what is bad, explain to yourself why you will not do it	Они могут стать зависимыми от сигарет. Не курить / They can become addicted to cigarettes. Do not smoke
3. Угрозы в социальных сетях (опасности информационной среды) / Social media threats (information environment dangers)	Захотят получить выгоду от мальчика, запугают его. Надо общаться только со знакомыми, сообщить взрослым о проблеме / They want to benefit from the boy, scare him. It is necessary to chat only with friends, to inform adults about the problem	Его могут найти живую и убить. Не переписываться с неизвестными личностями / They can find him and kill him. Do not text with strangers

Обратимся к результатам исследования этих способностей у обучающихся с ментальными нарушениями. Среди таких подростков были обнаружены 4 группы по уровню сформированности способностей к распознаванию опасных ситуаций и определению эмоциональных состояний участников этих ситуаций, которые выявлялись в первой серии методики. Так, первая группа (менее значительная) характеризуется способностью к подробному описанию ситуации и опасности, объясняет мотивы поведения персонажа(ей) на картинке, мысли, которые приводят к данным чувствам и поступкам, описывает чувства персонажей (3 балла). Вторая группа в целом правильно, но формально описывает ситуацию, называет испытываемые персонажем чувства, но не называет причины, их вызвавшие (2 балла). Подросткам третьей группы требуется помощь – карточки с фотографиями людей, испытывающих определенные эмоциональные состояния, и (или) наводящие вопросы при описании чувств, которые пережива-

ет(ют) персонаж(и), изображенн(ые) на картинках (1 балл). У четвертой группы подростков нет понимания опасности ситуации, ситуация описывается ими как неопасная, при понимании опасности они не могут правильно определить чувства персонажей (0 баллов). Приведем примеры ответов подростков с ментальными нарушениями в таблице 5.

Примерно такая же картина наблюдается и во второй серии – при изучении способности прогнозировать последствия опасных ситуаций и избегать их.

Подростки с ментальными нарушениями демонстрируют 4 уровня выполнения экспериментальных заданий:

1) понимают последствия опасных ситуаций, описывают их, предлагают адекватные ответы по избеганию опасной ситуации, выражающиеся в виде советов участнику(ам) опасной ситуации (3 балла);

2) понимают и называют последствия опасных ситуаций, предлагают адекватные, но формальные или наивные ответы по избеганию опасной ситуации, в основном выражающиеся в запрете на действие;

Т а б л и ц а 5. Примеры ответов подростков с ментальными нарушениями в первой серии «Распознавание опасности и эмоциональных состояний»

Table 5. Responses of teenagers with mental disorder in “Recognizing danger and emotional states” first series

Ситуация и вид опасности / Situations and danger types	1 группа (3 балла) / Group 1 (3 points)	2 группа (2 балла) / Group 2 (2 points)	3 группа (1 балл) / Group 3 (1 point)	4 группа (0 баллов) / Group 4 (0 points)
1	2	3	4	5
1. Селфи в опасных местах (опасности физической среды) / Selfies in dangerous places (physical environment dangers)	Человек сидит фоткается, испытывает страх и радость, что он сделает селфи, и у него будет много подписчиков / A person takes a picture, feels fear and joy that he or she is taking a selfie, and he or she will have many followers	Мальчик делает селфи. Испытывает радость / A boy takes a selfie. Feels joy	Мальчик фоткается. Испытывает страх. Если он упадет, то просто «кокнется» (при наводящих вопросах) / A boy takes a picture. Feels fear. If he falls, he just will be “wasted” (with leading questions)	Мальчик фоткается. Испытывает гнев (помощь не оказала эффекта) / A boy takes a picture. Feels angry (help had no effect)
2. Драка между подростками (опасности социальной среды) / A fight between teenagers (dangers of the social environment)	Дяденьки дерутся. Чувствуют злость, гнев, раздражение, что один побьет другого, или наоборот / Men are fighting. They feel anger, fury, irritation that one will beat up the other, or vice versa	М а л ь ч и к и дерутся. Ч у в с т в у ю т злость / The boys are fighting. They feel angry	Люди дерутся. Чувствуют обиду (после предъявления фотографий) / People are fighting. Feel offended (after presenting photos)	Мальчики дерутся. Радуются (помощь не оказала эффекта) / The boys are fighting. They feel joy (help had no effect)



Окончание табл. 5 / End of table 5

1	2	3	4	5
3. Агрессивные компьютерные игры (опасности информационной среды) / Aggressive computer games (information environment dangers)	Мальчик играет в компьютер, в стрелялки, не отходит от компьютера. Веселый, потому что с другом, наверное, играет / A boy plays shooter games, does not move away from the computer. Funny, because he's probably playing with a friend	Мальчик начал играть в Counter Strike. Чувствует радость / The boy started playing Counter Strike. He feels joy	Мальчик играет в компьютерную игру, где нужно стрелять. Чувствует радость и страх (после дополнительных разъяснений) / A boy plays a computer game where you need to shoot. He feels joy and fear (after additional explanations)	Мальчик слушает в наушниках музыку, радио, играет (при оказании помощи не выделил эмоции) / The boy listens to music, radio on his headphones, plays (he did not highlight emotions when providing help)

3) затрудняются в ответах на вопросы о последствиях поведения в опасной ситуации и (или) возможных способах ее избегания, отвечают при помощи наводящих вопросов;

4) не могут описать последствия событий и (или) способы избегания опасной ситуации, предлагают неадекватные пути избегания опасности или предлагают способы поведения после того, как опасная

ситуация произошла. (Примеры ответов подростков этой группы даны в таблице 6.)

Опишем результаты исследования способности к распознаванию опасных ситуаций и их избеганию у лиц юношеского возраста с ментальными нарушениями.

В процессе распознавания опасных ситуаций и эмоциональных состояний их участников в первой серии данная категория лиц, как и подростки с такими

Таблица 6. Примеры ответов подростков с ментальными нарушениями во второй серии «Прогнозирование последствий и избегание опасных ситуаций»

Table 6. Responses of teenagers with mental disorders in "Predicting consequences and avoiding dangerous situations" second series

Ситуация и вид опасности / Situations and danger types	1 группа (3 балла) / Group 1 (3 points)	2 группа (2 балла) / Group 2 (2 points)	3 группа (1 балл) / Group 3 (1 point)	4 группа (0 баллов) / Group 4 (0 points)
1	2	3	4	5
1. Игры на водоеме весной во время ледохода (опасности физической среды) / Games on a pond in the spring during ice drift (physical environment dangers)	Если они перепрыгнут, то могут упасть и утонуть, льдина не удержит. Надо пойти другим путем / If they jump over, they can fall and sink, the ice will not hold them. They should go another way	Они могут утонуть. Не лезть туда / They can sink. Do not go in there	Человек упадет внутрь льда, и человек утонет. Не играть на льду. Не ходить туда (после наводящих вопросов) / A man will fall through the ice, and the person will sink. Do not play on ice. Do not go in there (after leading questions)	Могут утонуть. Дальше идти. Перепрыгнуть и все (помощь не оказала эффекта) / They can sink. Keep going. Jump over and that's it (help had no effect)
2. Курение (опасности социальной среды) / Smoking (social environment dangers)	Умрут раньше, т.к. легкие засорятся. Появится рак легких. Не надо быть в такой компании людей. Избегать их / They will die earlier, because the lungs will become clogged. There will be lung cancer. No need to be in such a company of people. Avoid them	Рак появится. Не надо курить / There will be cancer. Do not smoke	Например, живот заболит, голова закружится, отравятся. Не курить (после дополнительных разъяснений) / For example, your stomach will ache, you will have dizziness, and you will get poisoned. Do not smoke (after additional explanations)	Не знаю (помощь не оказала эффекта) / I do not know (help had no effect)

Окончание табл. 6 / End of table 6

1	2	3	4	5
3. Угрозы в социальных сетях (опасности информационной среды) / Social media threats (information environment dangers)	Могут писать плохие люди. Надо выйти из сети или заблокировать / Bad people can send messages to you. You need to log out or block them	Вдруг там плохие пацаны пишут или егошны друзья. Он может прийти в школу, и его могут побить там. Не надо переписываться / Bad guys or their friends can write to you. He can come to school and get beaten up there. No need to text	Незнакомец его найдет и убьет парня. Не надо лазить на запрещенных сайтах, не общаться с незнакомцами (после дополнительных разъяснений) / The stranger will find him and kill the guy. No need to surf forbidden sites, do not chat with strangers (after additional explanations)	Может испугаться. Быть поаккуратней (помощь не оказала эффекта) / He can get scared. You need to be careful (help had no effect)

нарушениями, демонстрируют 4 уровня сформированности этой способности. Примеры ответов юношей и девушек представлены в таблице 7.

Таблица 7. Примеры ответов лиц юношеского возраста с ментальными нарушениями в первой серии «Распознавание опасности и эмоциональных состояний»

Table 7. Examples of adolescents with mental disorders responses in “Recognizing danger and feelings” first series

Ситуация и вид опасности / Situations and danger types	1 группа (3 балла) / Group 1 (3 points)	2 группа (2 балла) / Group 2 (2 points)	3 группа (1 балл) / Group 3 (1 point)	4 группа (0 баллов) / Group 4 (0 points)
1	2	3	4	5
1. Селфи в опасных местах (опасности физической среды) / Selfies in dangerous places (physical environment dangers)	Человек хочет испытать острые ощущения, делает селфи на небоскребе. Испытывает счастье. Оно может плохо кончиться / A man wants to experience the thrill of making selfies in a skyscraper. He feels happiness. It can end bad	Мальчик фоткается. Испытывает интерес / A boy takes a picture. He is interested	Мальчик фотографируется. Испытывает радость. Будет много лайков (после дополнительных разъяснений) / A boy takes a picture. Feels joy. There will be a lot of likes (after additional explanations)	Человек сидит наверху и ловит сигнал мобильного телефона. Скучно, что сигнал плохо ловит (не понимает, в чем состоит опасность даже после разъяснений) / A person sits at the top and catches the signal of a mobile phone. It is boring that the signal is weak (he does not understand what the danger consists of even after explanations)
2. Драка между подростками (опасности социальной среды) / Teenagers fight (social environment dangers)	Первый нападает на беззащитного с угрозами, немного пьяненький бьет прохожего. Первый испытывает кайф, второму страшно, больно. Один хочет ударить, другой – боится боли / The first attacks the defenseless with threats, a little drunken one beats a passerby. The first one feels high, the second one is scared, hurt. One wants to hit, the other feels low, feels pain	Мальчики дерутся. Один испытывает страх, другой – радость / The boys are fighting. One feels fear, the other feels joy	Мальчики. Драка. Испытывают злость – контрольную не дали списать (после дополнительных разъяснений) / Boys. Fight. They are angry – did not let copy test paper (after additional explanations)	–



1	2	3	4	5
3. Агрессивные компьютерные игры (опасности информационной среды) / Aggressive computer games (information environment dangers)	Зависимый человек играет в стрелялки. Ему нравится, не хочет прекращать, хочет пройти уровень. Как сигареты – зависимость / Addicted person plays shooter games. He or she likes it, doesn't want to stop, wants to pass the level. It is the same addiction as with cigarettes	М а л ь ч и к и г р а е т в видеоигру. Испытывает интерес / A boy is playing a video game. Interested	Мальчик играет в компьютер. Испытывает интерес, радость, удовольствие (после предъявления фотографий) / A boy is playing a computer game. He is interested, feels joy (after presenting of photos)	–

Таким образом, у юношей и девушек с ментальными нарушениями, как и у подростков наблюдается разный уровень способности к распознаванию опасных ситуаций и эмоциональных состояний участников этих ситуаций. Однако статистические данные показывают влияние возраста на уровень такого распознавания: у лиц юношеского возраста этот уровень выше, чем у подростков.

Обратимся к результатам исследования способности к прогнозированию последствий и избеганию опасных ситуаций у лиц юношеского возраста с ментальными нарушениями во второй серии методики. Здесь также обнаруживаются 4 уровня сформированности этих способностей (примеры ответов даны в таблице 8).

Подростки и юноши с ментальными нарушениями демонстрируют большой разброс в уровне сформированности способностей распознавать и избегать опасные ситуации. Причем это наблюдается как между типами опасностей (физической, социальной и информационной среды), так и внутри них.

Проанализируем данные статистического анализа, направленного на выявление степени влияния факторов «Возраст» и «Ментальные нарушения» на уровень сформированности изученных способностей, а также на качества личности безопасного типа, определенные с помощью методик «Опросник на выявление типа отношения к опасности

В. Г. Маралова» и «Шкала субъективного благополучия» (табл. 9, 10).

Результаты статистического анализа (табл. 9) показывают, что возраст влияет на развитие способности распознавать опасные ситуации: у учащихся юношеского возраста эта способность выше, чем у учащихся-подростков. Причем это касается распознавания всех типов опасных ситуаций. Что касается фактора «Ментальные нарушения», то наличие ментальных нарушений сказывается на распознавании учащимися опасностей физической и социальной среды, у учащихся с такими нарушениями эта способность ниже, чем у нормотипичных учащихся.

Таким образом, с возрастом способности к распознаванию опасных ситуаций и выражению своего эмоционального отношения к ним возрастают. Данная закономерность наблюдается и у учащихся с ментальными нарушениями, и у нормотипичных учащихся. Это дает возможность говорить о единстве закономерностей формирования этих характеристик безопасности у описанных групп учащихся. Однако в развитии безопасности личности учащихся с ментальными нарушениями обнаружены и специфические закономерности, проявляющиеся в том, что в целом у учащихся подросткового и юношеского возраста с такими нарушениями эти способности менее сензитивны к развитию, чем у их нормотипичных сверстников.

Данные, представленные в таблице 10, показывают, что фактор «Возраст» не

Таблица 8. Примеры ответов лиц юношеского возраста с ментальными нарушениями во второй серии «Прогнозирование последствий и избегание опасных ситуаций»

Table 8. Responses of adolescents with mental disorders in “Predicting consequences and avoiding dangerous situations” second series

Ситуация и вид опасности / Situations and danger types	1 группа (3 балла) / Group 1 (3 points)	2 группа (2 балла) / Group 2 (2 points)	3 группа (1 балл) / Group 3 (1 point)	4 группа (0 баллов) / Group 4 (0 points)
1. Игры на водоеме весной во время ледохода (опасности физической среды) / Games on a pond in the spring during ice drift (physical environment dangers)	Один из них может упасть, либо вдвоем, либо втроем, если откололся кусок льдины. Надо на помощь позвать, самим ничего не делать / One of them either two or three of them, can fall, if a piece of ice breaks off. Need to call for help, cannot do anything by ourselves	Может поскользнуться и упасть в воду. Не надо ходить по льду / He can slip and fall into the water. Do not walk on ice	Упадут в воду. Не ходить по льду (после предъявления наводящих вопросов) / Fall into the water. Do not walk on ice (after presentation of leading questions)	Могут утонуть и замерзнуть. Надо пропустить, кто первым хочет перейти озеро (помощь не оказала эффекта) / They can sink and freeze. It is necessary to skip the one who wants to cross the lake first (help had no effect)
2. Курение (опасности социальной среды) / Smoking (social environment dangers)	Будут портить свое здоровье. Не поддаваться чужому влиянию и не курить. Не начинать и не пробовать / It will worsen health. Do not come under other people's influence and do not smoke. Do not start or try	Могут начаться проблемы с легкими, будут быстро уставать при беге. Не надо курить / There can be lung problems, they will quickly get tired when running. Do not smoke	Мальчикам будет плохо (после наводящих вопросов). Перестать курить / Boys will feel bad (after leading questions). Stop smoking	—
3. Угрозы в социальных сетях (опасности информационной среды) / Social media threats (information environment dangers)	Ему могут написать угрозу: «Мы тебя найдем, покалечим, близких покалечим». Если угрозы частые, обратиться в полицию, чтобы они выследили, дали штраф, поставили на место / They may write a threat to him: “We will find you, we cripple you, we cripple your relatives.” If the threats are frequent, contact the police to track them down, make a fine, put in place	Его могут обмануть. Не переписываться со странными людьми / They can deceive him. Do not chat with strangers	Могут найти, побить (после наводящих вопросов). Не общаться дальше, когда так пишут / Can find, beat (after leading questions). Not to chat further when they write so	Телефон сломается и не будет больше работать. Надо отправить телефон на ремонт (помощь не оказала эффекта) / The phone will break and will no longer work. It is necessary to repair the phone (help had no effect)

оказывает значимого влияния на способность учащихся подросткового и юношеского возраста прогнозировать опасные ситуации и избегать их, тогда как фактор «Ментальные нарушения» влияет на степень такого прогнозирования и избегания в отношении всех трех типов опасных ситуаций. У учащихся с ментальными нарушениями эта способность ниже, чем у нормотипичных учащихся.

Полученные результаты позволяют заключить, что в период жизни от подросткового до старшего школьного способности к прогнозированию последствий опасных ситуаций и их избеганию не возрастают. Это касается как учащихся с ментальными нарушениями, так и нормотипичных учащихся, что дает возможность говорить о единстве закономерностей возрастного развития изученных

характеристик безопасности у этих групп учащихся. Обнаруженные специфические закономерности в развитии способностей, связанных с безопасностью личности учащихся с ментальными нарушениями,

показали, что у учащихся подросткового и юношеского возраста способности к прогнозированию и избеганию опасных ситуаций менее сензитивны к развитию, чем у их нормотипичных сверстников.

Таблица 9. Эффект факторов «Возраст» и «Ментальные нарушения» на показатель «Способность распознавать опасные ситуации» (двухфакторный дисперсионный ANOVA)

Table 9. “Age” and “Mental disorder” factors effect on “Ability to recognize dangerous situations” indicator (2-way-ANOVA)

Тип опасных ситуаций / Dangerous situations types	Возраст / Age				Группа / Group			
	M_1	M_2	F	p	M_3	M_4	F	p
Опасности физической среды / Physical environment danger	10,93	13,80	30,52	0,001	13,21	11,51	9,91	0,002
Опасности социальной среды / Social environment danger	4,81	6,03	19,59	0,001	6,36	4,48	42,55	0,001
Опасности информационной среды / Information environment danger	3,73	4,40	11,05	0,001	4,26	3,87	3,38	0,068

Примечание: В таблицах 9–12 фактор «Возраст» представлен категориями «Учащиеся подросткового возраста» и «Учащиеся юношеского возраста»; фактор «Группа» – категориями «Нормотипичные учащиеся» и «Учащиеся с ментальными нарушениями»; M_1 – среднее значение по учащимся подросткового возраста; M_2 – среднее значение по учащимся юношеского возраста; M_3 – среднее значение по нормотипичным учащимся; M_4 – среднее значение по учащимся с ментальными нарушениями; F – эмпирическое значение критерия Фишера; p – уровень значимости; полужирным шрифтом выделены значимые коэффициенты.

Note: In tables 9–12 “Age” factor is represented by two categories: “Early adolescent” and “Late Adolescent” students; “Group” factor is represented by two categories: “Neurotypical students” and “Students with mental disorders”; M_1 – average value for teenage students; M_2 – average value for adolescent students; M_3 – average value for neurotypical students; M_4 – average value for students with mental disorder; F – F-test empiric value; p – significance value; significant coefficients are highlighted in boldface type.

Таблица 10. Эффект факторов «Возраст» и «Ментальные нарушения» на показатель «Способность прогнозировать и избегать опасные ситуации» (двухфакторный дисперсионный ANOVA)

Table 10. “Age” and “Mental disorder” factors effect on “Ability to predict and avoid dangerous situations” (2-way-ANOVA)

Тип опасных ситуаций / Dangerous situations types	Возраст / Age				Группа / Group			
	M_1	M_2	F	p	M_3	M_4	F	p
Опасности физической среды / Physical environment danger	12,97	13,44	0,906	0,327	14,00	12,41	10,60	0,001
Опасности социальной среды / Social environment danger	6,82	7,01	0,810	0,369	7,38	6,46	17,08	0,001
Опасности информационной среды / Information environment danger	4,12	4,40	1,660	0,199	4,85	3,66	27,11	0,001

Согласно данным таблицы 11, возраст не оказывает влияния на тип реагирования на опасность учащимися подросткового и юношеского возраста, а ментальные нарушения оказывают такое влияние. Так, у нормотипичных учащихся адекватный тип реагирования выражен больше, чем у учащихся с ментальными нарушениями, и, напротив, нормотипичным учащимся менее характерен неопределенный тип реагирования на опасность. В данном случае с возрастом и у учащихся с ментальными нарушениями, и у их нормотипичных сверстников существенно не изменяется способность реагировать на опасные ситуации, что позволяет заключить следующее: в период от подросткового до

юношеского возраста эта способность не претерпевает значительных изменений. Однако у учащихся с ментальными нарушениями эта способность развивается с меньшей интенсивностью, чем у их нормотипичных сверстников.

В соответствии с данными таблицы 12 возраст оказывает влияние на самооценку здоровья. У учащихся юношеского возраста самооценка выше, чем у подростков. Наличие/отсутствие ментальных нарушений выступает фактором, оказывающим влияние на такой показатель, как «Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику»: у учащихся с ментальными нарушениями эти признаки выражены больше, чем у нормотипичных учащихся.

Таблица 11. Эффект факторов «Возраст» и «Ментальные нарушения» на показатели типов реагирования на опасность (двухфакторный дисперсионный ANOVA)

Table 11. “Age” and “Mental disorder” factors effect on danger response types (2-way-ANOVA)

Тип реагирования на опасность / Danger response type	Возраст / Age				Группа / Group			
	M_1	M_2	F	p	M_3	M_4	F	p
Адекватный / Adequate	7,74	7,84	0,05	0,827	8,83	6,74	19,96	0,001
Тревожный / Worried	4,34	4,26	0,07	0,796	4,14	4,46	1,021	0,314
Игнорирующий / Ignoring	2,76	2,9	0,17	0,679	2,61	3,05	1,508	0,221
Неопределенный выбор / Indefinite choice	2,15	2,0	0,23	0,633	1,42	2,74	16,70	0,001

Таблица 12. Эффект факторов «Возраст» и «Ментальные нарушения» на показатели оценки субъективного благополучия (двухфакторный дисперсионный ANOVA)

Table 12. “Age” and “Mental disorder” factors effect on subjective well-being assessment (2-way-ANOVA)

Шкала субъективного благополучия / Subjective well-being scales	Возраст / Age				Группа / Group			
	M_1	M_2	F	p	M_3	M_4	F	p
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Напряженность и чувствительность / Tension and sensitivity	8,9	8,81	0,04	0,835	8,50	9,21	2,619	0,108
Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику / Signs that accompany the main psycho-emotional symptoms	9,9	9,89	0,00	0,983	9,18	10,61	5,773	0,02



Окончание табл. 12 / End of table 12

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Изменения настроения / Mood changes	3,38	3,79	2,51	0,115	3,62	3,55	0,066	0,798
Значимость социального окружения / Social environment significance	4,90	5,67	3,13	0,079	5,24	5,42	0,212	0,646
Самооценка здоровья / Health self-esteem	3,17	4,09	10,53	0,001	3,91	3,35	3,464	0,065
Степень удовлетворенности повседневной деятельностью / Daily activities satisfaction degree	7,22	7,87	2,26	0,135	7,31	7,79	1,100	0,296

Таким образом, единственным отличием в структуре субъективного благополучия между учащимися с ментальными нарушениями и нормотипичными учащимися в юношеском и подростковом возрасте являются более выраженные проявления психоэмоциональных нарушений у учащихся с ментальными нарушениями.

Обсуждение и заключение

В результате проведенного исследования наше предположение о том, что возраст и ментальные нарушения оказывают влияние на проявления качеств личности безопасного типа, а именно, способности учащихся подросткового и юношеского возраста к безопасному поведению и личностных качеств, связанных с таким поведением, получило свое подтверждение. Учащиеся подросткового и юношеского возраста различаются по способности распознавать опасности физической, социальной и информационной среды: у учащихся юношеского возраста эта способность выше, чем у подростков, т. е. с возрастом и учащиеся с ментальными нарушениями, и нормотипичные учащиеся склонны все успешнее распознавать опасные ситуации и выражать свое эмоциональное отношение к ним. Эти группы учащихся также различаются по оценке своего здоровья: учащиеся юношеского возраста оценивают свое здоровье выше, чем учащиеся-подростки. Возраст не влияет на способность

учащихся подросткового и юношеского возраста прогнозировать опасные ситуации и избегать их, а также на проявления типов отношения к опасности. Тем самым в период жизни от подросткового до старшего школьного способности к прогнозированию последствий опасных ситуаций и их избеганию у учащихся значительно не возрастают.

Несколько иная картина наблюдается при анализе влияния ментальных нарушений на проявления способностей к безопасному поведению и личностных качеств, связанных с таким поведением. Так, у учащихся с ментальными нарушениями способность к распознаванию двух типов опасностей – физической и социальной среды – ниже, чем у нормотипичных учащихся, а также способность к прогнозированию и избеганию опасных ситуаций у учащихся с ментальными нарушениями ниже, чем у нормотипичных, в отношении всех трех типов опасностей – физической, социальной и информационной. Это позволяет говорить о наличии специфических закономерностей в развитии характеристик безопасности у учащихся с ментальными нарушениями по сравнению с нормотипичными учащимися: у учащихся с ментальными нарушениями эти способности менее сензитивны к развитию, чем у их нормотипичных сверстников.

В то же время адекватный тип реагирования на опасность у нормотипичных учащихся выше, чем у учащихся

с ментальными нарушениями, а неопределенный тип реагирования на опасность больше характерен для учащихся с ментальными нарушениями в сравнении с нормотипичными учащимися. Тем не менее с возрастом способность реагировать на опасные ситуации существенно не изменяется.

Что касается состояния субъективного благополучия учащихся, то единственным отличием между учащимися с ментальными нарушениями и нормотипичными учащимися в юношеском и подростковом возрасте является более выраженные проявления психоэмоциональных нарушений у учащихся с ментальными нарушениями.

Выявленные особенности позволяют говорить о необходимости разработки

коррекционно-развивающих программ, направленных на формирование у учащихся качеств личности безопасного типа, с учетом не только закономерностей возрастного развития, но и наличия/отсутствия ментальных нарушений.

Данная статья может представлять интерес для исследователей в области психологии, социологии и педагогики, изучающих проблему формирования безопасного поведения современных подростков и молодежи. Разработанная и апробированная авторская методика «Подростки в опасных ситуациях» позволит установить сформированность у подростков и старших школьников представлений об опасностях физической, социальной и информационной среды и знаний об их преодолении.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации / И. А. Баева // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 6 (125). – С. 12–18. – URL: <http://kp-journal.ru/wp-content/uploads/2017/02/Казанский-педагогический-№6-2017.pdf> (дата обращения: 03.01.2020). – Рез. англ.
2. Романова, Е. С. Информационно-психологическая безопасность подростков: системно-психологический анализ / Е. С. Романова, Л. И. Бершедова // Системная психология и социология. – 2018. – № 3 (27). – С. 26–38. – URL: <http://systempsychology.ru/archive.html> (дата обращения: 03.01.2020). – Рез. англ.
3. Грохольская, О. Г. Проблема безопасности жизнедеятельности личности и пути ее решения / О. Г. Грохольская // Вестник Университета Российской академии образования. – 2010. – № 5. – С. 22–25. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_16343042_43583505.pdf (дата обращения: 03.01.2020).
4. Исмаилов, Ш. О. Модель формирования безопасного поведения личности / Ш. О. Исмаилов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2010. – № 2 (11). – С. 25–28. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_16461178_54759347.pdf (дата обращения: 20.01.2020).
5. Козырская, И. Н. Особенности представлений младших школьников о безопасности поведения и пути его формирования в образовательной среде / И. Н. Козырская // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – Вып. 64-3. – С. 125–129. – URL: <http://www.gpa.cfuv.ru/attachments/article/4051/Выпуск%2064%20часть%203,%202019%20год.pdf> (дата обращения: 03.01.2020). – Рез. англ.
6. Баранов, А. А. Формирование навыков социально-безопасного поведения у старших дошкольников в процессе совместной деятельности со взрослыми / А. А. Баранов, А. Р. Елганов // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 2 (22). – С. 7–9. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23935769_14156625.pdf (дата обращения: 03.01.2020). – Рез. англ.
7. Коломийченко, Л. В. Формирование знаний о безопасном поведении у детей старшего дошкольного возраста / Л. В. Коломийченко, К. А. Ванюкова // Пермский педагогический журнал. – 2015. – № 7. – С. 26–30. – URL: https://pspu.ru/upload/pages/19626/PPZH_N7.pdf (дата обращения: 03.01.2020).
8. Гордиенко, М. В. Изучение младшего школьника с позиции выявления качеств личности безопасного типа поведения / М. В. Гордиенко // Омский научный вестник. – 2008. – № 6 (74). – С. 118–122. – URL: http://vestnik.omgtu.ru/images/stories/arhiv/2008/6_74_2008/6_74_2008contents.pdf (дата обращения: 03.01.2020). – Рез. англ.
9. Скоморохова, М. И. Формирование культуры здорового образа жизни младших школьников средствами педагогической технологии / М. И. Скоморохова // Азимут научных исследований: педагогика



и психология. – 2017. – Т. 6, № 1. – С. 184–188. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kultury-zdorovogo-obraza-zhizni-mladshih-shkolnikov-sredstvami-pedagogicheskoy-tehnologii/viewer> (дата обращения: 20.01.2020). – Рез. англ.

10. Пучкова, Е. Б. Детерминанты психологической безопасности младшего школьника в интернет пространстве / Е. Б. Пучкова, Н. А. Игнатъева // Коллекция гуманитарных исследований. – 2018. – № 4 (13). – С. 48–53. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36491514> (дата обращения: 03.01.2020). – Рез. англ.

11. Полина, А. В. Роль доверия в формировании психологической безопасности подростков, воспитывающихся в депривационных условиях / А. В. Полина, Е. В. Овчарова. – DOI 10.26787/nydha-2686-6846-2019-21-9-11-17 // Образовательный вестник «Сознание». – 2019. – Т. 21, № 9. – С. 11–17. – URL: https://drive.google.com/file/d/1fuE81wGM6ZfG_qImMe5DVfHfZ3SJZf59Q/view (дата обращения: 03.01.2020). – Рез. англ.

12. Синельникова, О. П. Эмпирическое изучение представлений старших школьников о безопасности жизнедеятельности / О. П. Синельникова. – DOI 10.21702/rpj.2009.1.19 // Российский психологический журнал. – 2009. – Т. 6, № 1. – С. 122–125. – URL: <https://rpj.ru.com/index.php/rpj/article/view/187> (дата обращения: 03.01.2020). – Рез. англ.

13. Хакимзянов, Р. Н. Внутренние ресурсы психологической безопасности личности подростков в условиях интернет-коммуникации / Р. Н. Хакимзянов // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 3 (134). – С. 77–83. – URL: https://kp-journal.ru/wp-content/uploads/2017/02/Казанский-педагогический-№3_2019-27-июня-1.pdf (дата обращения: 03.01.2020). – Рез. англ.

14. Сорокина, Л. А. О состоянии готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни / Л. А. Сорокина // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 3. – С. 70–74. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16374725> (дата обращения: 20.01.2020).

15. Перке, В. И. Развитие социальной активности подростков как условие их психологической безопасности / В. И. Перке, О. С. Маякова. – DOI 10.17150/2411-6262.2019.10(2).7 // Baikal Research Journal. – 2019. – Т. 10, № 2. – С. 7. – URL: <http://brj-bguer.ru/reader/article.aspx?id=22999> (дата обращения: 20.01.2020). – Рез. англ.

16. Воробьева, Н. Ю. Особенности сформированности навыков безопасного поведения в природных условиях у подростков / Н. Ю. Воробьева // Вестник современных исследований. – 2019. – Вып. 4.1 (31). – С. 17–20. – URL: <http://old.orcacenter.ru/journals/modern-research/mr.2019.04.01.pdf> (дата обращения: 03.01.2020).

17. Будыкин, С. В. Информационная безопасность детей и подростков в современном мире: психологические аспекты проблемы / С. В. Будыкин. – DOI 10.17759/psylaw.2017070102 // Электронный журнал «Психология и право». – 2017. – Т. 7, № 1. – С. 13–24. – URL: https://psyjournals.ru/files/85399/psyandlaw_2017_1_Budykin.pdf (дата обращения: 03.01.2020). – Рез. англ.

18. Доронина, В. Ф. Онлайн-угрозы психологической безопасности в социальных сетях для детей и подростков / В. Ф. Доронина // Синергия наук. – 2018. – № 30. – С. 1004–1012. – URL: <http://synergy-journal.ru/archive/article3524> (дата обращения: 03.01.2020). – Рез. англ.

19. Singleton, A. Online Social Networking and Psychological Experiences: The Perceptions of Young People with Mental Health Difficulties / A. Singleton, P. Abeles, I. C. Smith. – DOI 10.1016/j.chb.2016.03.011 // Computers in Human Behavior. – 2016. – Vol. 61. – Pp. 394–403. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563216301728?via%3Dihub> (дата обращения: 03.01.2020).

20. Stahl, Ch. Internet Safety: Adolescents' Self-Report / Ch. Stahl, N. Fritz. – DOI 10.1016/S1054-139X(02)00369-5 // Journal of Adolescent Health. – 2002. – Vol. 31, issue 1. – Pp. 7–10. – URL: [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(02\)00369-5/fulltext](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(02)00369-5/fulltext) (дата обращения: 03.01.2020).

21. From Fear to Resilience: Adolescents' Experiences of Violence in Inner-City Johannesburg, South Africa / F. Scorgie, D. Baron, J. Stadler [et al.]. – DOI 10.1186/s12889-017-4349-x // BMC Public Health. – 2017. – Vol. 17 (Suppl 3). – P. 441. – URL: <https://bmcpublihealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-017-4349-x> (дата обращения: 03.01.2020).

22. No Safe Haven. II: The Effects of Violence Exposure on Urban Youth / M. Schwab-Stone, C. Chen, E. Greenberger. – DOI 10.1097/00004583-199904000-00007 // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. – 1999. – Vol. 38, issue 4. – Pp. 359–367. – URL: [https://jaacp.org/article/S0890-8567\(09\)63092-6/pdf](https://jaacp.org/article/S0890-8567(09)63092-6/pdf) (дата обращения: 03.01.2020).

23. Асянова, С. Р. Формирование и развитие культуры безопасного поведения школьника на дорогах / С. Р. Асянова // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 5 (21). – С. 125–129. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17867924> (дата обращения: 03.01.2020). – Рез. англ.

24. Шакирова, З. В. Педагогическое взаимодействие социальных институтов в формировании безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде / З. В. Шакирова, Р. Ш. Ахмадиева // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 5, ч. 2. – С. 245–250. – URL: https://kp-journal.ru/wp-content/uploads/2017/02/5_2_2015.pdf (дата обращения: 03.01.2020). – Рез. англ.
25. How to Keep Children Safe in Traffic: Find the Daredevils Early / U. Hoffrage, A. Weber, R. Hertwig, V. M. Chase. – DOI 10.1037/1076-898X.9.4.249 // Journal of Experimental Psychology: Applied. – 2003. – Vol. 9, issue 4. – Pp. 249–260. – URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F1076-898X.9.4.249> (дата обращения: 03.01.2020).
26. Risk Terrain Modeling Predicts Child Maltreatment / D. Daley, M. Bachmann, B. A. Bachmann [et al.]. – DOI 10.1016/j.chiabu.2016.09.014 // Child Abuse & Neglect. – 2016. – Vol. 62. – Pp. 29–38. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213416301922?via%3Dihub> (дата обращения: 03.01.2020).
27. Groves, B. M. Mental Health Services for Children Who Witness Domestic Violence / B. M. Groves. – DOI 10.2307/1602786 // Future Child. – 1999. – Vol. 9, no. 3. – Pp. 122–132. – URL: <https://www.jstor.org/stable/1602786?origin=crossref&seq=1> (дата обращения: 03.01.2020).
28. Mossige, S. Poly-victimization in a Norwegian Adolescent Population: Prevalence, Social and Psychological Profile, and Detrimental Effects / S. Mossige, L. Huang. – DOI 10.1371/journal.pone.0189637 // PLoS ONE. – 2017. – Vol. 12, issue 12. – URL: <https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0189637&type=printable> (дата обращения: 03.01.2020).
29. Nilsson, K. Parents' Attitudes to Risk and Injury to Children and Young People on Farms / K. Nilsson. – DOI 10.1371/journal.pone.0158368 // PLoS ONE. – 2016. – Vol. 11, issue 6. – URL: <https://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0158368&type=printable> (дата обращения: 03.01.2020).
30. Елисеева, О. А. Структура субъективного благополучия подростков в образовательной среде с низким уровнем психологической безопасности / О. А. Елисеева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2011. – № 132. – С. 368–375. – URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/132/eliseeva_132_368_375.pdf (дата обращения: 20.01.2020). – Рез. англ.
31. Калашникова, М. Б. Типология образовательной среды в контексте психологической безопасности младших школьников / М. Б. Калашникова, П. И. Беляева, Т. Б. Беляева. – DOI 10.24158/spp.2018.10.11 // Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. – Вып. 10. – С. 76–82. – URL: http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2018/10/psychology/kalashnikova-belyaeva-belyaeva.pdf (дата обращения: 20.01.2020). – Рез. англ.
32. Hong, J. S. Students' Perceptions of Unsafe Schools: An Ecological Systems Analysis / J. S. Hong, M. K. Eamon. – DOI 10.1007/s10826-011-9494-8 // Journal of Child Family Study. – 2012. – Vol. 21. – Pp. 428–438. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-011-9494-8> (дата обращения: 03.01.2020).
33. Клейберг, Ю. А. Психологическая безопасность юной личности: девиантологический концепт / Ю. А. Клейберг. – DOI 10.18384/2310-7235-2017-4-107-119 // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2017. – № 4. – С. 107–119. – URL: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/11580> (дата обращения: 03.01.2020). – Рез. англ.
34. Foshee, V. A. An Evaluation of Safe Dates, an Adolescent Dating Violence Prevention Program / V. A. Foshee, K. E. Bauman, X. B. Arriaga. – DOI 10.2105/AJPH.88.1.45 // American Journal of Public Health. – 1998. – Vol. 88, no. 1. – Pp. 45–50. – URL: <https://ajph.aphapublications.org/doi/pdf/10.2105/AJPH.88.1.45> (дата обращения: 03.01.2020).
35. Mayer, M. J. How Safe are Our Schools? / M. J. Mayer, M. J. Furlong. – DOI 10.3102/0013189X09357617 // Educational Researcher. – 2010. – Vol. 39, issue 1. – Pp. 16–26. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X09357617> (дата обращения: 03.01.2020).
36. Давыдова, М. С. Особенности формирования социальных представлений о безопасности жизнедеятельности у детей с интеллектуальными нарушениями / М. С. Давыдова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 98. – С. 94–101. – URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/98/davydova_98_94_101.pdf (дата обращения: 03.01.2020). – Рез. англ.
37. Кисляков, П. А. Модель социально безопасного/опасного поведения детей с нарушением интеллекта / П. А. Кисляков, В. Н. Феофанов, А. Г. Удодов. – DOI 10.17922/2071-5323-2017-16-3-19-27 // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2017. – Т. 16, № 3. –



С. 19–27. – URL: https://rgsu.net/netcat_files/multifile/5219/UZ_3_2017_V_PeChAT_.pdf (дата обращения: 03.01.2020). – Рез. англ.

38. Mechling, L. C. Use of Video Modeling to Teach Extinguishing of Cooking Related Fires to Individuals with Moderate Intellectual Disabilities / L. C. Mechling, D. L. Gast, M. R. Gustafson // *Education and Training in Developmental Disabilities*. – 2009. – Vol. 44, no. 1. – Pp. 67–79. – URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ864622> (дата обращения: 21.12.2019).

39. Unseen Wounds: The Contribution of Psychological Maltreatment to Child and Adolescent Mental Health and Risk Outcomes / J. Spinazzola, H. Hodgdon, L.-J. Liang [et al.]. – DOI 10.1037/a0037766 // *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. – 2014. – Vol. 6, suppl. 1. – Pp. S18–S28. – URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0037766> (дата обращения: 21.12.2019).

40. Формирование личности безопасного типа поведения у школьников как одно из условий комфортности образовательной среды / А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова, М. А. Ерофеева, Л. В. Полякова. – DOI 10.32744/pse.2019.1.16 // *Перспективы науки и образования*. – 2019. – № 1 (37). – С. 223–235. – URL: <https://pnojurnal.wordpress.com/2019/02/22/kodzhaspirov-kodzhaspirova-erofeeva-polyakova> (дата обращения: 03.01.2020). – Рез. англ.

41. Morrison, G. M. School Violence to School Safety: Reframing the Issue for School Psychologists / G. M. Morrison, M. J. Furlong, R. L. Morrison // *School Psychology Review*. – 1994. – Vol. 23, issue 2. – Pp. 236–256. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02796015.1994.12085709> (дата обращения: 22.12.2019).

42. Минаева, Н. Г. Изучение готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у умственно отсталых подростков / Н. Г. Минаева, Е. В. Миронова // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2018. – № 59, ч. 4. – С. 96–100. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35130306> (дата обращения: 03.01.2020). – Рез. англ.

43. Социально-психологическая безопасность подростков с интеллектуальными нарушениями в образовательных организациях различных типов / П. А. Кисляков, В. Н. Феофанов, Е. А. Шмелева, О. А. Силаева. – DOI 10.12731/2218-7405-2017-8-85-98 // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. – 2017. – Т. 8, № 8. – С. 85–98. – URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/download/10273/pdf> (дата обращения: 03.01.2020). – Рез. англ.

Поступила 20.01.2020; принята к публикации 20.03.2020; опубликована онлайн 30.06.2020.

Сведения об авторах:

Фатихова Лидия Фаварисовна, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (450000, Россия, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, д. 3а), кандидат педагогических наук, доцент, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7745-2457>**, **Scopus ID: 56458963400**, **Researcher ID: AAB-6207-2020**, lidiajune@mail.ru

Сайфутдиярова Елена Фаварисовна, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (450000, Россия, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, д. 3а), кандидат психологических наук, доцент, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3821-5045>**, **Scopus ID: 57193270725**, **Researcher ID: AAB-6186-2020**, saifi@inbox.ru

Заявленный вклад авторов:

Фатихова Лидия Фаварисовна – научное руководство; формулирование основной концепции исследований; разработка методологии исследования; сбор данных и доказательств; проведение экспериментов.

Сайфутдиярова Елена Фаварисовна – статистическая обработка эмпирических данных; поиск аналитических материалов в отечественных и зарубежных источниках; анализ научной литературы.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Baeva I. Psychological Security of Educational Environment in the Structure of Integrated Security of Educational Organization. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* = Kazan Pedagogical Journal. 2017; (6):12-18.



Available at: <http://kp-journal.ru/wp-content/uploads/2017/02/Казанский-педагогический-№6-2017.pdf> (accessed 03.01.2020). (In Russ., abstract in Eng.)

2. Romanova E.S., Bershedova L.I. Information and Psychological Security for Adolescents: Systemic and Psychological Analysis. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya* = Systems Psychology and Sociology. 2018; (3):26-38. Available at: <http://systempsychology.ru/archive.html> (accessed 03.01.2020). (In Russ., abstract in Eng.)

3. Grokholskaya O.G. [Personality: Issues of Live and Activity and Ways to Address them]. *Vestnik Universiteta Rossiyskoy akademii obrazovaniya* = Herald of the University of the Russian Academy of Education. 2010; (5):22-25. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_16343042_43583505.pdf (accessed 03.01.2020). (In Russ.)

4. Ismailov Sh.O. [A Model for the Formation of Person's Safe Behavior]. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psikhologo-pedagogicheskie nauki* = Dagestan State Pedagogical University Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2010; (2):25-28. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_16461178_54759347.pdf (accessed 20.01.2020). (In Russ.)

5. Kozyrskaya I.N. Specificity of Junior Schoolchildren's Ideas about Safe Behavior and the Ways of its Formation in the Educational Environment. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2019; (64-3):125-129. Available at: <http://www.gpa.cfuv.ru/attachments/article/4051/Выпуск%2064%20часть%203,%202019%20год.pdf> (accessed 03.01.2020). (In Russ., abstract in Eng.)

6. Baranov A.A., Elganov A.R. Formation of Skills and Social Safe Behavior among Preschool Children in the Process of Joint Activity with Adults. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2015; (2):7-9. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23935769_14156625.pdf (accessed 03.01.2020). (In Russ., abstract in Eng.)

7. Kolomiychenko L.V., Vanyukova K.A. [Safe Behavior Knowledge Formation among Children of Senior Preschool Age]. *Permskiy Pedagogicheskij Zhurnal* = Perm Pedagogical Journal. 2015; (7):26-30. Available at: https://pspu.ru/upload/pages/19626/PPZH_N7.pdf (accessed 03.01.2020). (In Russ.)

8. Gordienko M.V. The Study of a Primary School Pupil and Revealing the Personal Qualities of the Personality of Secure Type of Behavior. *Omskiy nauchnyy vestnik* = Omsk Scientific Bulletin. 2008; (6):118-122. Available at: http://vestnik.omgtu.ru/images/stories/arhiv/2008/6_74_2008/6_74_2008contents.pdf (accessed 03.01.2020). (In Russ., abstract in Eng.)

9. Skomorokhova M.I. Forming the Culture of a Healthy Lifestyle for Junior Pupils Using Methods of a Teaching Technology. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* = Azimuth of Scientific Researches: Pedagogy and Psychology. 2017; 6(1):184-188. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kultury-zdorovogo-obraza-zhizni-mladshih-shkolnikov-sredstvami-pedagogicheskoy-tehnologii/viewer> (accessed 20.01.2020). (In Russ., abstract in Eng.)

10. Puchkova E.B., Ignatieva N.A. Determinants of Psychological Security of Younger Schoolboy in Internet Space. *Kolleksiya humanitarnykh issledovaniy* = The Collection of Humanitarian Researches. Electronic scientific journal. 2018; (4):48-53. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36491514> (accessed 03.01.2020). (In Russ., abstract in Eng.)

11. Polina A.V., Ovcharova E.V. The Role of Trust in the Formation of Psychological Safety of Adolescents Brought up in Deprivation Conditions. *Obrazovatelnyy vestnik «Soznaniye»* = Educational Bulletin "Consciousness". 2019; 21(9):11-17. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://dx.doi.org/10.26787/nydha-2686-6846-2019-21-9-11-17>

12. Sinelnikova O.P. Empirical Studying of Senior Schoolboys' Ideas about Safety of Life Activity. *Rossiyskiy Psikhologicheskij Zhurnal* = Russian Psychological Journal. 2009; 6(1):122-125. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2009.1.19>

13. Khakimzyanov R. Internal Resources of the Psychological Security of the Personality of Adolescents in the Conditions of Internet Communication. *Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal* = Kazan Pedagogical Journal. 2019; (3):77-83. Available at: https://kp-journal.ru/wp-content/uploads/2017/02/Казанский-педагогический-№3_2019-27-июня-1.pdf (accessed 03.01.2020). (In Russ., abstract in Eng.)

14. Sorokina L.A. Readiness of Teenagers for Safe Behaviour in Everyday Life. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii* = Innovative Projects and Programs in Education. 2011; (3):70-74. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16374725> (accessed 20.01.2020). (In Russ., abstract in Eng.)

15. Rerke V.I., Mayakova O.S. Development of Adolescents' Social Activity as a Condition of Their Psychological Safety. *Baikal Research Journal*. 2019; 10(2):7 (In Russ., abstract in Eng.) DOI: [http://doi.org/10.17150/2411-6262.2019.10\(2\).7](http://doi.org/10.17150/2411-6262.2019.10(2).7)



16. Vorobyova N.Yu. [Features of Safe Behavior Skills Formation in Teenagers Natural Conditions]. *Vestnik sovremennykh issledovaniy* = Bulletin of Current Researches. 2019; (4.1):17-20. Available at: <http://old.orcacenter.ru/journals/modern-research/mr.2019.04.01.pdf> (accessed 03.01.2020). (In Russ.)
17. Budykin S.V. Information Security of Children and Adolescents in the Modern World: Psychological Aspects of the Problem. *Psikhologiya i pravo* = E-journal "Psychology and Law". 2017; 7(1):13-24. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://doi.org/10.17759/psylaw.2017070102>
18. Doronina V.F. Online Threats of Psychological Safety in Social Networks for Children and Adolescents. *Sinergiya nauk* = Science Synergy. 2018; (30):1004-1012. Available at: <http://synergy-journal.ru/archive/article3524> (accessed 03.01.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
19. Singleton A., Abeles P., Smith I.C. Online Social Networking and Psychological Experiences: The Perceptions of Young People with Mental Health Difficulties. *Computers in Human Behavior*. 2016; 61: 394-403. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.011>
20. Stahl Ch., Fritz N. Internet Safety: Adolescents' Self-report. *Journal of Adolescent Health*. 2002; 31(1):7-10. (In Eng.) DOI: [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00369-5](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00369-5)
21. Scorgie F., Baron D., Stadler J., Venables E., Brahmabhatt H., Mmari K. and Delany-Moretlwe S. From Fear to Resilience: Adolescents' Experiences of Violence in Inner-City Johannesburg, South Africa. *BMC Public Health*. 2017; 17(3):441. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1186/s12889-017-4349-x>
22. Schwab-Stone M. Chen C. Greenberger E. et al. No Safe Haven. II: The Effects of Violence Exposure on Urban Youth. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 1999; 38(4): 359-367. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1097/00004583-199904000-00007>
23. Asyanova S.R. Formation and Development of Students Safe Behavior Culture on the Roads. *Obrazovaniye i samorazvitiye* = Education and Self-Development. 2010; (5):125-129. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17867924> (accessed 03.01.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
24. Shakirova Z., Akhmadieva R. Pedagogical Interaction of Social Institutions: Safe Behavior of Children and Adolescents at the Road. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* = Kazan Pedagogical Journal. 2015; (5-2):245-250. Available at: https://kp-journal.ru/wp-content/uploads/2017/02/5_2_2015.pdf (accessed 03.01.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
25. Hoffrage U., Weber A., Hertwig R., Chase V.M. How to Keep Children Safe in Traffic: Find the Daredevils Early. *Journal of Experimental Psychology: Applied*. 2003; 9(4):249-260. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1037/1076-898X.9.4.249>
26. Daley D., Bachmann M., Bachmann B.A., Pedigo Ch., Bui M.-Th., Coffman J. Risk Terrain Modeling Predicts Child Maltreatment. *Child Abuse & Neglect*. 2016; 62:29-38. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.09.014>
27. Groves B.M. Mental Health Services for Children Who Witness Domestic Violence. *Future Child*. 1999; 9(3):122-132. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.2307/1602786>
28. Mossige S., Huang L. Poly-Victimization in a Norwegian Adolescent Population: Prevalence, Social and Psychological Profile, and Detrimental Effects. *PLoS ONE*. 2017; 12(12):e0189637. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189637>
29. Nilsson K. Parents' Attitudes to Risk and Injury to Children and Young People on Farms. *PLoS ONE*. 2016; 11(6):e0158368. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158368>
30. Eliseeva O.A. The Structure of Subjective Well-Being of Adolescents in the Educational Environment with a Low Level of Psychological Safety. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena* = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences. 2011; (132): 368-375. Available at: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/132/eliseeva_132_368_375.pdf (accessed 20.01.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
31. Kalashnikova M.B., Belyaeva P.I., Belyaeva T.B. The Typology of Educational Environment in the Context of Primary School Students' Psychological Safety. *Obshchestvo: sociologiya, psikhologiya, pedagogika* = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics. 2018; (10):76-82. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2018.10.11>
32. Hong J.S., Eamon M.K. Students' Perceptions of Unsafe Schools: an Ecological Systems Analysis. *Journal of Child Family Study*. 2012; 21:428-438. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9494-8>
33. Klayberg Yu. A. Psychological Safety of a Young Personality: Devianological Concept. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* = Moscow Region State University Bulletin. Series: Psychology. 2017; (4):107-119. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2017-4-107-119>

34. Foshee V.A., Bauman K.E., Arriaga X.B., Helms R.W., Koch G.G., Linder G.F. An Evaluation of Safe Dates, an Adolescent Dating Violence Prevention Program. *American Journal of Public Health*. 1998; 88(1):45-50. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.2105/AJPH.88.1.45>
35. Mayer M.J., Furlong M.J. How Safe Are Our Schools? *Educational Researcher*. 2010; 39(1):16-26. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X09357617>
36. Davydova M. Peculiarities of Forming of Social Notions about Vital Safety among Children with Mental Disturbances. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena* = *Izvestiya: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2009; (98):94-101. Available at: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/98/davydova_98_94_101.pdf (accessed 03.01.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
37. Kislyakov P.A., Feofanov V.N., Udodov A.G. A Model of Socially Safe/Unsafe Behavior of Children with Intellectual Disabilities. *Uchenye Zapiski Rossiyskogo Gosudarstvennogo Sotsialnogo Universiteta* = *Scientific Notes of Russian State Social University*. 2017; 16(3):19-27. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.17922/2071-5323-2017-16-3-19-27>
38. Mechling L.C., Gast D.L., Gustafson M.R. Use of Video Modeling to Teach Extinguishing of Cooking Related Fires to Individuals with Moderate Intellectual Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*. 2009; 44(1):67-79. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ864622> (accessed 21.12.2019). (In Eng.)
39. Spinazzola J., Hodgdon H., Liang L.-J., Ford J.D., Layne Ch.M., Pynoos R., Briggs E.C., Stolbach B., Kisiel C. Unseen Wounds: The Contribution of Psychological Maltreatment to Child and Adolescent Mental Health and Risk Outcomes. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2014; 6(S1):S18-S28. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1037/a0037766>
40. Kodzhaspirov A.J., Kodzhaspirova G.M., Erofeeva M.A., Polyakova L.V. The Formation of Personality Safe Type of Conduct among Pupils as one of the Conditions of Comfort Educational Environment. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = *Perspectives of Science and Education*. 2019; (1):223-235. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2019.1.16>
41. Morrison G.M., Furlong M.J., Morrison R.L. School Violence to School Safety: Reframing the Issue for School Psychologists. *School Psychology Review*. 1994; 23(2):236-256. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02796015.1994.12085709> (accessed 22.12.2019). (In Eng.)
42. Minaeva N.G., Mironova E.V. Studying Readiness for Safe Behaviour in Situations of Criminal Character among Mentally Retarded Teenagers. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2018; (59-4):96-100. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35130306> (accessed 03.01.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
43. Kislyakov P.A., Feofanov V.N., Shmeleva E.A., Silaeva O.A. Socio-Psychological Safety of Adolescents with Mental Disabilities in Various Educational Institutions. *Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal)* = *Current Research into Social Problems (Electronic Scientific Journal)*. 2017; 8(8):85-98. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2017-8-85-98>

Submitted 20.01.2020; revised 20.03.2020; published online 30.06.2020.

About the authors:

Lidia F. Fatikhova, Associate Professor of Chair of Special Education and Psychology, Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla (3a Oktober Revolution St., Ufa 450000, Russia), Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, **ORCID**: <https://orcid.org/0000-0002-7745-2457>, **Scopus ID**: 56458963400, **Researcher ID**: AAB-6207-2020, lidiajune@mail.ru

Elena F. Sayfutdiyarova, Associate Professor of Chair of Special Education and Psychology, Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla (3a Oktober Revolution St., Ufa 450000, Russia), Ph.D. (Psychology), Associate Professor, **ORCID**: <https://orcid.org/0000-0002-3821-5045>, **Scopus ID**: 57193270725, **Researcher ID**: AAB-6186-2020, saiifi@inbox.ru

Contribution of authors:

Lidia F. Fatikhova – scientific management; formulation of the basic research concept; development of research methodology; data collection and evidence; conducting experiments.

Elena F. Sayfutdiyarova – empiric data statistical processing; search of analytical materials in literature; scientific literature analysis.

All authors have read and approved the final manuscript.



ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА / EDUCATION AND CULTURE

УДК 34.01:17.024

DOI: 10.15507/1991-9468.099.024.202002.276-295



«Руководствоваться законом и совестью»: hard skills и soft skills в юридическом образовании

Е. А. Коваль¹, А. А. Сычев², Н. В. Жадунова^{2}, Л. Ю. Фомина³**¹ Средне-Волжский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции»,**г. Саранск, Россия**² ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», г. Саранск, Россия,***zhadunovan@mail.ru**³ ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия», г. Москва, Россия*

Введение. Исследование посвящено изучению способов интеграции «жестких» и «мягких» навыков студентов юридических вузов. Такой подход необходим для обучения студентов принятию решений в ситуациях ценностно-нормативной неопределенности, при которых требуется интеграция права и морали, общекультурных и профессиональных компетенций. В качестве примера ценностно неоднозначной проблемы выбрано публичное использование риторики ненависти, предполагающей поиск определенного баланса публичных и частных интересов, права свободно выражать свое мнение и защиты от дискриминации, оскорбления, стигматизации, права на уважение частной и семейной жизни.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 62 студента, обучающиеся по юридическим специальностям и направлениям подготовки. Использовался кейс-метод, материалы которого были структурированы по уровням образовательных целей в соответствии с классической таксономией Блума. Кейс посвящен анализу спорного комментария С. Терентьева.

Результаты исследования. Применение кейс-метода для формирования навыков принятия решения в условиях ценностно-нормативной неопределенности (на примере противодействия риторике ненависти) позволило интегрировать общекультурные и профессиональные компетенции студентов-юристов, вовлечь в активную групповую работу студентов, которые обычно не включаются в обсуждение. Однако необходимо отметить, что использование кейс-метода в процессе обучения в целях интеграции «жестких» и «мягких» навыков имеет ряд ограничений: подготовка к занятию ресурсозатратна как для преподавателя, так и для студентов; материалы кейса быстро устаревают и предполагают постоянное обновление и переработку; выбор материала и подача его на занятии требуют особого педагогического такта и четкой расстановки аксиологических акцентов.

Обсуждение и заключение. Полученные результаты могут быть использованы для разработки кейсов, при помощи которых в процессе обучения можно создать ситуации, способствующие интеграции общекультурных и профессиональных компетенций студентов-юристов, а также сформировать у студентов навыки принятия решений в условиях ценностно-нормативной неопределенности, способствовать личностному и профессиональному развитию.

© Коваль Е. А., Сычев А. А., Жадунова Н. В., Фомина Л. Ю., 2020

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

Ключевые слова: право, мораль, интеграция «жестких» и «мягких» навыков, кейс-метод, обучение юристов, ценностно-нормативная неопределенность, риторика ненависти (язык вражды), развитие личности, образование в области прав человека, право на уважение частной и семейной жизни

Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 18-011-00710; проект № 18-011-01080).

Для цитирования: «Руководствоваться законом и совестью»: hard skills и soft skills в юридическом образовании / Е. А. Коваль, А. А. Сычев, Н. В. Жадунцова, Л. Ю. Фомина. – DOI 10.15507/1991-9468.099.024.202002.276-295 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 2. – С. 276–295.

“To Follow the Law and Conscience”: Hard Skills and Soft Skills in the Legal Education

E. A. Koval^a, A. A. Sychev^b, N. V. Zhadunova^{b}, L. Yu. Fomina^c*

^a Middle-Volga Institute (Branch) of All-Russian State University of Justice, Saransk, Russia

*^b National Research Mordovia State University, Saransk, Russia,
zhadunovan@mail.ru

^c The Russian State University of Justice, Moscow, Russia

Introduction. The study is devoted to investigation of methods to integrate “hard” and “soft” skills of law students. This approach is necessary for teaching students to make decisions in situations of value and norm uncertainty, which require the integration of law and morality, general cultural and professional competencies. The public use of hate speech is chosen as an example of a value-ambiguous problem. This problem involves the search for a certain balance of public and private interests, the right to freedom of expression and protection against discrimination, insult, stigmatization, the right to respect for private and family life.

Materials and Methods. 62 students of legal specialties and areas of training were involved in the case study. Case materials were structured according to the levels of educational goals in accordance with Bloom’s classic taxonomy. The case is devoted to the analysis of the controversial commentary of Savva Terentyev.

Results. The use of the case-method for decision-making under conditions of value-normative uncertainty (using the example of counteracting hate speech) made it possible to integrate the general cultural and professional competencies of law students, to involve students, who do not usually participate in discussions, in active group work. However, there are limitations to the use of the case method for integrating “hard” and “soft” skills: preparation for the lesson is resource-intensive for both teacher and students; case materials quickly become obsolete and require constant updating and processing; the choice of material and its presentation in the classroom require a special pedagogical tact and a clear arrangement of axiological accents.

Discussion and Conclusion. The results can be used to develop educational cases where general cultural and professional competencies of law students can be integrated, as well as to teach students how to make decisions in the face of value and norm uncertainty and to carry out personal and professional development.

Keywords: law, morality, integration of hard skills and soft skills, case method, legal education, value-normative uncertainty, hate speech, personality development, human rights education, right to respect for private and family life

Funding: The study was funded by Russian Foundation for Basic Research according to the research project No. 18-011-00710 and No. 18-011-01080.

For citation: Koval E.A., Sychev A.A., Zhadunova N.V., Fomina L.Yu. “To Follow the Law and Conscience”: Hard Skills and Soft Skills in the Legal Education. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2020; 24(2):276-295. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.099.024.202002.276-295>



Введение

Анализ современного рынка труда свидетельствует о том, что соискатель должностей, требующих наличия юридического образования, должен обладать не только профессиональными компетенциями, но и «мягкими» навыками (soft skills), предполагающими непрерывное личностное развитие – коммуникабельность, саморефлексию, самообучение, проектное мышление, этическое лидерство и др. Однако логика структурирования образовательных программ высшего образования такова, что «мягкие» навыки и общекультурные компетенции формируются на начальном этапе обучения, а «жесткие» навыки и профессиональные компетенции – на основном и итоговом. Интеграция данных компетенций в процессе обучения не всегда обеспечивается в рамках распространенных подходов в юридическом образовании. Показательным примером является образование в области прав человека (далее также – ОПЧ). С одной стороны, в условиях правового государства минимальные знания о правах человека и существующих механизмах их защиты необходимы каждому гражданину. С другой – ОПЧ необходимо представителям различных юридических профессий, призванных обеспечивать защиту прав и свобод, гарантированных основными международно-правовыми актами и национальным законодательством. Профессиональные навыки здесь формируются посредством обучения на специализированных международных программах (например, в рамках Совета Европы действует Европейская программа образования в области прав человека для юристов (HELP), ориентированная прежде всего на судей, адвокатов и прокуроров¹), тогда как основа профессиональной компетентности юристов в сфере защиты прав человека,

безусловно, должна быть сформирована уже в процессе получения высшего юридического образования с соблюдением сложившихся международных подходов к наиболее ключевым аспектам и элементам ОПЧ.

При осуществлении ОПЧ также важно понимать, что оно рассматривается в международных документах как сложное понятие, предполагающее не только получение определенных знаний в области защиты прав человека, но и формирование определенных ценностей, мировоззренческих подходов и поведенческих моделей, отстаивающих права человека².

Это особенно актуально на современном этапе, когда развитие технологий значительно опережает процессы ценностно-нормативной регуляции поведения и взаимодействия людей. Нарушение технoгуманитарного баланса порождает кардинально новые проблемы и ценностные конфликты, для разрешения которых еще не выработан адекватный нормативный (прежде всего моральный и правовой) инструментарий. Многие проблемы подобного рода связаны с развитием новых практик самовыражения в сети Интернет, ключевой характеристикой которых является возможность трансляции собственной позиции на неопределенно широкую аудиторию. При этом высказывания могут быть оскорбительными для определенных лиц или социальных групп, ущемлять их права, либо последующая интерпретация заявленной позиции может не совпадать с целями и намерениями ее автора.

Яркими примерами ситуаций, возникающих в атмосфере нормативной неопределенности, являются реакции на высказывания публичных лиц в СМИ, социальных сетях, блогах (позиция филолога Г. Ч. Гусейнова в отношении современного русского языка, вы-

¹ Human Rights Education for Legal Professionals (HELP) : официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://www.coe.int/web/help/home> (дата обращения: 01.11.2019).

² План действий. Всемирная программа образования в области прав человека. Первый этап [Электронный ресурс]. 2006. С. 14. URL: <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/PAActionEducationru.pdf> (дата обращения: 01.11.2019).

сказывание музыканта А. Макаревича о россиянах, позиция политика А. Навального в отношении журналистов и др.)³. Эти ситуации свидетельствуют о том, что публичным дискуссиям все чаще сопутствует явление нарушения прав человека, известное как риторика ненависти или язык вражды.

Риторика ненависти представляет собой совокупность способов выражения мнений, дискредитирующих или стигматизирующих представителей других социальных групп на основании таких признаков, как пол, возраст, раса, национальность, происхождение, религиозные, политические и иные убеждения [1]. Хотя эта проблема не нова, с развитием коммуникационных технологий она серьезно обострилась, поскольку высказывания любого человека, опубликованные во всемирной сети, способны стать достоянием публичной сферы, приобрести широкий резонанс и привести к непредсказуемым последствиям. Проблема распространения риторики ненависти в обществе осложняется наличием ценностного конфликта как на личностном, так и на социальном уровнях, который проявляется в комплексе противоречий: права свободы слова и самовыражения, с одной стороны, и права человека на защиту от дискриминации, оскорбления, стигматизации, уважение частной и семейной жизни, с другой.

Особенную актуальность проблема распространения риторики ненависти приобретает в правовом пространстве, где правоприменителю нередко приходится принимать решения в отношении ситуаций, прецеденты для которых еще неизвестны. В соответствии с Уголовно-процессуальным кодексом РФ «судья, присяжные заседатели, а также прокурор, следователь, дознаватель оценивают доказательства по своему внутреннему убеждению, основанному на совокуп-

ности имеющихся в уголовном деле доказательств, руководствуясь при этом законом и совестью»⁴. Следовательно, в условиях нормативной неопределенности (пробелов в праве, противоречия в нормах) основная тяжесть принятия решений переносится на совесть правоприменителя.

В системе преподавания правовых дисциплин, как правило, изучается то, как руководствоваться законом: в юридических вузах осуществляется обучение правоприменению, основанному главным образом на знании материальных и процессуальных норм права. Что касается случаев оценки риторики ненависти, то здесь основой для принятия решений становится совесть: учет социального контекста, моральных ценностей, осознание ответственности перед обществом. Однако в юридическом образовании нравственным аспектам профессиональной деятельности уделяется сравнительно мало внимания. Во-первых, количество курсов, посвященных данной проблематике, невелико (этика юриста, частично философия и введение в специальность); во-вторых, в преподавании доминируют теоретические походы; в-третьих, большинство таких дисциплин изучается на начальных этапах получения образования, когда у студентов еще не сформированы профессиональные компетенции. В итоге в сознании выпускника юридических специальностей правовые и моральные нормы не интегрированы (а в некоторых случаях даже противопоставлены друг другу), что препятствует согласованному использованию закона и совести в деятельности профессионального юриста.

В связи с этим наиболее перспективным представляется использование метода ситуационного анализа (case study, кейс-стади) как практико-ориентированного и представляющего широкие

³ URL: https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=10218323497817596&id=1196293572; URL: <https://regnum.ru/news/society/2393216.html>; URL: <https://www.svoboda.org/a/29445047.html>.

⁴ Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации : ФЗ от 18 декабря 2001 г. № 174-ФЗ (ред. от 27.12.2019) [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34481 (дата обращения: 01.11.2019).



возможности для интеграции «жестких» и «мягких» навыков будущего специалиста.

Это соответствует и положениям международных документов, посвященных ОПЧ. Так, в Декларации ООН об образовании и подготовке в области прав человека отмечается необходимость использования методов, подходящих для адресных групп, с учетом их конкретных потребностей и условий, в которых они находятся (п. 3 ст. 3).

Таким образом, целью нашего исследования является изучение способов интеграции «жестких» и «мягких» навыков студентов юридических вузов для обучения принятию решений в ситуациях ценностно-нормативной неопределенности на примере противодействия риторике ненависти. В качестве основного способа использовался метод кейс-стади.

Обзор литературы

Метод кейс-стади в обучении юристов имеет давнюю историю. Использование конкретных ситуаций (материалов правоприменительной практики) является одним из ведущих педагогических приемов преподавателей юридических вузов. Сама идея этого метода основана на аналогии с рассмотрением судебного дела (одно из значений слова «кейс» (case) в английском языке – судебное дело). Такая практика приобрела статус метода в конце XIX в. на юридическом факультете Гарвардского университета⁵ и достаточно быстро распространилась на другие дисциплины (экономику, экологию, психологию и др.).

Метод кейс-стади представляет собой «подробный контекстуальный анализ конкретного социального объекта (события, случая, ситуации, условия, действия, лица, группы, организации), четко определенного в социальном про-

странстве и ограниченного во времени» [2, с. 329–330]. Согласно Л. Пэл, преимущество кейс-стади заключается в том, что он позволяет изучить не только конкретный случай, но и его контекстуальные особенности. Кроме того, кейс предполагает формулирование вариантов решений, которые могут быть использованы при возникновении сходных случаев в будущем [3]. Это обусловлено тем, что в фокусе кейс-стади находится конкретное явление, погруженное в непосредственный жизненный контекст. Явление, как правило, актуально, границы между ним и его контекстом четко не определены, а исследователь пользуется источниками информации, предлагающими различные позиции и ракурсы рассмотрения⁶.

Использование кейс-метода предполагает структурирование материала, предлагаемого обучающимся. Для структурирования кейса, использованного в данном исследовании, была применена методика педагогического целеполагания, описанная в работах Б. Блума, которая позволяет сделать наглядной систему последовательного решения задач для достижения поставленной цели. В своей книге «Таксономия образовательных целей: сфера познания» Б. Блум сконструировал иерархию образовательных целей, охватывающих когнитивную область, которая описывает уровни человеческого мышления и задачи обучения, которые могут быть решены на каждом уровне. По его мнению, «цели обучения (когнитивная, аффективная и психомоторная) напрямую зависят от иерархии мыслительных процессов: запоминания, понимания, применения, анализа, синтеза, оценки»⁷. Переход от одного уровня целей к другому возможен только после прохождения предыдущего уровня. Такой подход позволяет формировать

⁵ Harvard Law School. The Case Studies : официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://casestudies.law.harvard.edu/the-case-study-teaching-method> (дата обращения: 01.11.2019).

⁶ Yin R. Case Study Research: Design and Methods. London: Sage, 2009. 219 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/308385754_Robert_K_Yin_2014_Case_Study_Research_Design_and_Methods_5th_ed_Thousand_Oaks_CA_Sage_282_pages (дата обращения: 10.09.2019).

⁷ Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. London: Longmans, 1956. 207 p.

мягкие навыки обучающихся: стратегическое мышление, эмпатию, целостность восприятия проблемных ситуаций и др.

В странах с прецедентным правом изучение юридических кейсов может быть более эффективным, чем изучение нормативных актов. Например, в Гарвардском университете реализуется программа, полностью основанная на методе кейсов (Case Studies Program)⁸. Что касается стран с континентальной правовой системой, к которым относится и Россия, то здесь основным элементом обучения юристов является изучение норм материального и процессуального права. Однако это не обесценивает метода кейсов, который позволяет развивать не только *hard skills* (профессиональные компетенции), но и *soft skills* (социально ориентированные компетенции).

Сочетание таких навыков является одной из наиболее востребованных образовательных стратегий, поскольку позволяет будущему профессионалу не стать заложником «узкоспециализированного» обучения [4].

Дж. Тернер, П. Амирнуддин, Х. Синх отмечают, что «мягкие навыки» позволяют преодолеть разрыв между ожиданиями работодателей и уровнем подготовки выпускников юридических вузов [5].

В этой связи исследования, посвященные формированию различных «мягких навыков» у будущих юристов, сохраняют актуальность в течение долгого времени. Так, С. Фельдман и К. Уилсон еще в 1981 г. посредством демонстрации испытуемым видеороликов с примерами беседы адвоката с клиентом обнаружили, что наибольшее доверие вызывает адвокат, который демонстрирует низкую профессиональную компетентность, но высокий уровень коммуникативных навыков, чем высокопрофессиональный адвокат с плохой коммуникабельностью [6].

В России научная рефлексия по проблеме «мягких навыков» юристов находится в процессе становления. Однако в ведущих вузах данная проблематика активно внедряется в учебный процесс: в НИУ ВШЭ читается курс «Soft skills for lawyers»⁹. В то же время ряд авторов, например, А. Э. Цымбалюк, В. О. Виноградова отмечают, что «мягкие навыки» не зависят от особенностей профессии [7].

За рубежом подобного рода скепсиса не наблюдается. Напротив, увеличивается количество публикаций, посвященных развитию «мягких навыков» юристов. Р. Кисер считает, что для юристов принципиально важно научиться принимать этические решения, поскольку профессиональные навыки делают их более рациональными, логичными, правило-ориентированными [8]. Э. Джонс отмечает, что своевременное формирование «мягких навыков» позволяет включать эмоциональную составляющую в юридическое образование¹⁰ и впоследствии избегать таких элементов профессиональной деформации, как низкий уровень эмпатии, жесткость, безэмоциональность [9–11]. В свою очередь, А. Цаусси говорит о необходимости перехода от модели «думающего юриста» к модели «чувствующего юриста» [12]. Р. Гросси подчеркивает необходимость сочетания позитивистского подхода и изучения роли эмоций в принятии юридически значимых решений [13]. С. Блэйкли считает, что отказаться от обучения современных юристов «мягким навыкам» – это все равно, что умирающему от жажды отказаться от воды [14].

Формирование «мягких навыков» становится необходимостью, когда речь заходит об образовании в области прав человека, что предполагает детальный анализ правового регулирования вопро-

⁸ Harvard Law School : официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://hls.harvard.edu/dept/its/its-services/case-studies> (дата обращения: 10.09.2019).

⁹ Сорокина А. Программа курса «Soft skills for lawyers» [Электронный ресурс]. URL: <https://pravo.hse.ru/practicelaw/softskills> (дата обращения: 10.09.2019).

¹⁰ Jones E. Emotions in the Law School: Transforming Legal Education Through the Passions. Routledge, 2019. 190 p.



сов ОПЧ на международном и национальном уровнях, практик отдельных государств в данной сфере, а также подготовки будущих специалистов.

Так, Э. Э. Стратерс, проанализировав опыт Шотландии, Ирландии и США в области ОПЧ, приходит к выводу, что в полной мере все элементы ОПЧ в соответствии с Декларацией ООН об образовании и подготовке в области прав человека (о правах человека, через права человека, для прав человека) не нашли воплощения ни в одной из указанных стран [15, р. 69]. Примечательно, что обращается внимание именно на проблемы с первым элементом ОПЧ (о правах человека) ввиду отсутствия необходимой базовой подготовки учителей [15, р. 66, 68, 69].

К. Робинсон, рассматривая воплощение трех элементов ОПЧ в соответствии с Всемирной программой обучения в области прав человека (знания и навыки; ценности, установки и поведение; действия) в обязанностях, возложенных на учителей в соответствии с Национальным учебным планом Англии, приходит к выводу о том, что элемент «действие» не реализован [16, р. 132], а, кроме того, обязанности могут осуществляться учителями по-разному, в результате чего дети и молодые люди сталкиваются с несправедливым опытом ОПЧ [16, р. 134].

В российской науке важная роль отводится проблемам формирования государственной политики в сфере ОПЧ, отражению правозащитной тематики в образовательных стандартах, учебных планах подготовки по различным направлениям и специальностям, роли внеучебной деятельности в обучении правам человека, региональному опыту ОПЧ. Например, Е. М. Павленко, отмечая позитивный опыт России в сфере вузовского юридического обра-

зования по проблемам прав человека, обосновывает необходимость принятия государственной программы или концепции по ОПЧ¹¹. О. Н. Богатырева рассматривает образовательные стандарты и учебные планы с точки зрения представленности тематики прав человека [17, с. 74–76]. В настоящее время внимание уделяется изучению не только процессов формирования «знаниевой» составляющей гражданского образования и правозащитного просвещения, но и получению определенных навыков, ценностных установок, влиянию среды обучения¹². Накопленный региональный опыт в сфере ОПЧ освещен С. И. Глушковой [18]. В докладе «Правоприменительная практика в области гражданского образования и просвещения в области прав человека» она затрагивает вопросы методов обучения в рамках ОПЧ с рекомендациями применения активных и интерактивных методов обучения, обучения через действие, получения опыта и анализ этого опыта, важности междисциплинарного подхода, вовлечения гражданских активистов, сотрудников правозащитных организаций, активном участии студентов и преподавателей в работе правозащитных организаций¹³.

Помимо названных проблем в научной литературе обращается внимание и на трудности выработки и применения определенных инструментов оценки эффективности ОПЧ [19, р. 382].

При всем широком спектре проблем в области ОПЧ вопрос об их конкретных методах и опыте применения является недостаточно изученным. Так, Н. Флауэрс рекомендует использование в ОПЧ минимального количества лекций, использования ролевых игр, дискуссий, дебатов, имитационных испытаний, игр и симуляторов¹⁴.

¹¹ Павленко Е. М. Образование в области прав человека в высшей школе: задачи и перспективы // Права и свободы человека и гражданина: теоретические аспекты и юридическая практика: материалы ежегодной междунар. науч. конф. памяти профессора Ф. М. Рудинского / под общ. ред. Д. А. Пашенцева. 2017. С. 259–263.

¹² Правоприменительная практика в области гражданского образования и просвещения в области прав человека: доклад / под ред. А. Ю. Сунгурова. СПб.: Норма, 2018. С. 110–115.

¹³ Там же. С. 116–117, 122–127.

¹⁴ Flowers N. Methodologies: How You Teach is What You Teach [Электронный ресурс]. URL: <http://hrlibrary.umn.edu/edumat/hreduseries/hereandnow/Part-2/howteach.htm> (дата обращения: 01.11.2019).

В пособии Совета Европы по образованию в области прав человека с участием молодежи метод анализа конкретных ситуаций (кейсов), который предполагает использование коротких «историй» о людях и событиях, иллюстрирующих проблему, назван в качестве одного из основных методов обучения правам человека¹⁵.

В процессе обучения правам человека важное место должно быть отведено умению находить определенный баланс между различными правами человека. Применительно к рассмотренному в данном исследовании кейсу – это соотношение права свободно выражать свое мнение (ст. 10 Конвенции о защите прав человека и основных свобод) с иными конвенционными правами, в том числе с правом на уважение частной и семейной жизни (ст. 8 Конвенции о защите прав человека и основных свобод). Вопросы поиска баланса указанных прав анализируют в своих работах Э. Барендт и Р. Мусавян. Они отмечают практические сложности определения приоритета того или иного права в конкретной ситуации [20, р. 52; 21, р. 240–243], непредсказуемость разрешения такого противоречия судебными органами даже при наличии неких общих критериев оценки [20, р. 70–71], обуславливающих важность формирования у будущих юристов интегрированных «жестких» и «мягких» навыков принятия решений в условиях ценностно-нормативной неопределенности.

Таким образом, несмотря на наличие достаточно большого числа публикаций по проблемам использования метода кейс-стади в образовании, в том числе в области прав человека, вопросы его применения с целью получения юристами комплексных практических навыков квалификации и урегулирования спорных правовых ситуаций, разрешения возникающих противоречий между

различными правами являются малоизученными.

Материалы и методы

Основным методом нашего исследования является метод кейс-стади, который может быть назван «кейсом о кейсе»: объектом кейс-стади как метода исследования является кейс-стади как метод обучения. Как отмечает К. Грюер, в последнее время метод кейс-стади активно используется в педагогических исследованиях, потому что «позволяет исследователям оперировать набором методологических инструментов для поиска ответов на вопросы “Как?” и “Почему?” в конкретном реальном контексте» [22].

На стадии разработки кейса возникла этическая проблема: какие материалы, исходя из их лексического и стилистического наполнения, следует включать/не включать в текст. Активное цитирование языка вражды можно рассматривать как инструмент его распространения. Однако полагаем, что скрывать от студентов-юристов содержание спорных текстов, которые послужили основанием для привлечения автора к юридической ответственности, некорректно и неэффективно. Юридическое образование в целом является практико-ориентированным, поэтому важно не скрывать существующие проблемы, а грамотно расставлять смысловые и аксиологические акценты при подаче материала (например, при необходимости предложить ссылки на спорные тексты, а не выступать их источником для студентов).

Метод кейс-стади может принести очевидные результаты только в том случае, если используется анализ реального правового прецедента без купюр, но обсуждение при этом необходимо вести в рамках контролируемой преподавателем дискуссии. Так, во избежание морально негативных последствий

¹⁵ Компас: пособие по образованию в области прав человека с участием молодежи [Электронный ресурс]. URL: <https://www.coe.int/ru/web/compass/using-compass-for-human-rights-education#Basic%20methods%20that> (дата обращения: 01.11.2019)



обсуждения кейса, содержащего язык вражды, необходимо четко обозначить цели занятия и предельно корректно изложить суть проблемы публичного использования языка вражды.

Разработанный нами кейс посвящен анализу комментария пользователя Саввы Сергеевича Терентьева, оставленного в блоге, и правовым последствиям данного деяния. В качестве материалов для подготовки кейса использовались решения российских судов по делу Терентьева, практика Европейского суда по правам человека (ЕСПЧ), сообщения и комментарии в СМИ и блогах, посвященных данному делу.

С. Терентьев в 2007 г. опубликовал на платформе LiveJournal комментарий, в котором крайне негативно высказался в отношении сотрудников милиции, вплоть до призывов к физическому насилию. Терентьеву было предъявлено обвинение по ч. 1 ст. 282 УК РФ (Возбуждение ненависти либо вражды, а равно унижение человеческого достоинства)¹⁶. Комментарий был доступен в течение месяца, а затем, после возбуждения уголовного дела, удален автором. 7 июля 2008 г. Терентьев был признан виновным. Суд назначил наказание в виде 1 года лишения свободы условно, с испытательным сроком в 1 год. Кассационная жалоба была отклонена, вследствие чего, исчерпав возможность обжалования в российских судах, адвокаты С. Терентьева обратились в ЕСПЧ. Постановлением ЕСПЧ от 28 августа 2018 г.¹⁷ было признано наличие нарушения ст. 10 Конвенции о защите прав человека и основных свобод¹⁸ (ЕКПЧ, Европейская конвенция по правам человека) в деле С. Терентьева.

Работа с кейсом осуществлялась в четырех группах студентов-юристов

старших курсов (III курс бакалавриата и IV курс специалитета). В исследовании принимали участие студенты Средне-Волжского института (филиала) ВГУЮ (РПА Минюста России) в г. Саранск в 2019 г. Продолжительность занятия в каждой академической группе составила 1 ч 30 мин.

Занятие включало в себя лекционный модуль, в рамках которого учащиеся получили информацию о понятии «язык вражды», его различных классификациях, функциях и дисфункциях, проблеме соотношения права свободно выражать свое мнение и защиты от дискриминации, оскорбления, стигматизации, права на уважение частной и семейной жизни. Далее они работали с учебным кейсом «Иванов против России», где анализировался подход ЕСПЧ к разрешению жалоб заявителей, обвиняемых в публичном применении языка вражды и считающих, что привлечение их к ответственности является нарушением свободы слова и свободы выражения мнений. При этом мы исходили из того, что студенты юридического вуза старших курсов обладают необходимыми знаниями о практике российских судов по делам, касающимся ограничений свободы слова (предусмотренных национальным законодательством), владеют информацией об имеющихся международных механизмах защиты прав человека, в том числе ЕСПЧ, предусмотренных ЕКПЧ основаниях допустимости вмешательства в гарантированные ею права, практике ЕСПЧ в части поиска баланса противоречащих друг другу интересов, конвенционных прав.

Так, одним из оснований признания вмешательства в право свободно выражать свое мнение, допустимым в соответствии со ст. 10 ЕКПЧ, являет-

¹⁶ Уголовный кодекс Российской Федерации : ФЗ от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ (ред. от 27.12.2019) [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699.

¹⁷ Постановление ЕСПЧ от 28.08.2018 г. по делу «Савва Терентьев (Savva Terentyev) против Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ARB&n=560909#04793466785265106>.

¹⁸ Конвенция о защите прав человека и основных свобод от 4 ноября 1950 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_29160/cde09a2cd0c411568920b76ce394a82dface5045 (дата обращения: 01.11.2019).



ся наличие правомерной цели защиты репутации или прав других лиц. В свою очередь, защита личной репутации охватывается содержанием понятия частной жизни в трактовке Европейского суда по правам человека¹⁹. Однако посягательство на репутацию должно соответствовать определенным условиям: минимальный уровень серьезности, достаточная связь между заявителем и предполагаемым посягательством²⁰.

После работы с учебным кейсом студенты делились на три подгруппы. Деление осуществлялось преподавателем таким образом, чтобы подгруппы были сопоставимы по силе, т. е. включали успевающих и менее успевающих студентов. Каждая подгруппа получила кейс и ролевую установку: защитники, обвинители и арбитры. В ходе групповой работы каждой подгруппе необходимо было ответить на ряд вопросов (табл. 1).

Т а б л и ц а 1. Распределение вопросов по подгруппам

Table 1. The distribution of questions by subgroups

Название подгруппы / Subgroup name	Вопросы для обсуждения / Issues for discussion
Защитники / Defenders	<ol style="list-style-type: none"> 1. Есть ли в комментарии Терентьева элементы языка вражды? / Are there any elements of hate speech in Terentyev's comment? 2. Если да, то какой вид языка вражды им используется? / If yes, what kind of hate speech does he use? 3. Какие нормы законодательства, действующие на момент публикации комментария, подтверждают, что Терентьев не злоупотребил свободой выражения мнений? / What legal norms in force at the time of publication of the comment confirm that Terentyev did not abuse the freedom of expression?
Обвинители / Prosecutors	<ol style="list-style-type: none"> 1. Есть ли в комментарии Терентьева элементы языка вражды? / Are there any elements of hate speech in Terentyev's comment? 2. Если да, то какой вид языка вражды им используется? / If yes, what kind of hate speech does he use? 3. Какие нормы законодательства, действующие на момент публикации комментария, подтверждают, что Терентьев злоупотребил свободой выражения мнений? / What legal norms in force at the time of publication of the comment confirm that Terentyev did abuse the freedom of expression?
Арбитры / Arbitrators	<ol style="list-style-type: none"> 1. Нужно ли привлекать Терентьева к юридической ответственности? / Does Terentyev need to be prosecuted? 2. Если да, то к какому виду ответственности? / If so, which type of responsibility should it be? 3. Могли бы Вы написать такой комментарий в сети Интернет? Почему? / Could you write such a comment on-line? Why? 4. Как Вы реагируете на тексты с использованием языка вражды, опубликованные в сети Вашими знакомыми или незнакомыми Вам людьми? / How do you react to texts with hate speech published online by your friends or strangers?

¹⁹ Guide on Article 8 of the European Convention on Human Rights. Right to respect for private and family life, home and correspondence. Updated on 31 August 2019. p. 35–38. URL: https://www.echr.coe.int/Documents/Guide_Art_8_ENG.pdf (дата обращения: 01.11.2019).

²⁰ Там же. P. 146.



По окончании обсуждения спикеры от подгрупп защиты и обвинения изложили ответы на поставленные вопросы (по 7 мин. каждому спикеру) и ответили на вопросы арбитров (по 3 мин. каждому спикеру). В конце работы с кейсом группа арбитров после короткого совещания огласила свое аргументированное решение по делу Терентьева и отвечала на поставленные вопросы (7 мин.). Оставшееся время (8 мин.) посвящалось подведению итогов.

В частности, членам подгрупп защиты и обвинения предоставлялась возможность высказаться по поводу того, отличалось ли их собственное мнение по делу от ролевой позиции, назначенной преподавателем. В каждой академической группе преподавателю был задан вопрос «Какое решение приняли бы Вы по данному делу?».

Таким образом, структура занятия выстраивалась в соответствии с таксономией Блума (табл. 2).

Таблица 2. Структура занятия

Table 2. Class structure

Уровень таксономии Блума / Bloom Taxonomy Level	Содержание уровня / Level content	Вид деятельности на занятии / Type of activity in class	Тайминг, мин. / Timing, min.
1	2	3	4
Знание / Knowledge	Изложение фактов, наблюдение, терминология / Recall of information, observation, terminology	Дать знания в формате мини-лекции (понятие языка вражды, классификация, объяснительные теории, в том числе проблема достижения баланса права свободно выражать свое мнение и защиты от дискриминации, оскорбления, стигматизации, права на уважение частной и семейной жизни) / To give knowledge in the form of a mini-lecture (the concept of hate speech, its classifications, explanatory theories, such as the problem of achieving a balance between the right to freedom of expression and protection against discrimination, abuse, stigmatization, the right to respect for private and family life)	15
Понимание / Comprehension	Демонстрация, обсуждение, обобщение / Demonstrating, discussing, summarizing	Обеспечить понимание информации (в этих целях использовался учебный кейс «Иванов против России») / Provide understanding of the information (for this purpose, the training case "Ivanov against Russia" was used)	10
Применение / Application	Использование и применение знаний и методов для решения проблемы / Using and applying knowledge and method for problem solving	Создать условия для применения полученных знаний (установление наличия или отсутствия языка вражды в спорном тексте) / To create conditions for applying the acquired knowledge (establishing the presence or absence of hate speech in the controversial text)	5
Анализ / Analysis	Распознавание понятий и основных тенденций, идентификация паттернов / Recognizing notions and trends, identifying patterns	Определить вид языка вражды, используемый в спорном тексте на основании собственных суждений и применения знаний о различных классификационных критериях, полученных на предыдущих этапах / Determine what type of hate speech is used in the controversial text based on own judgments and application of knowledge about various classification criteria obtained in the previous stages	5

Окончание табл. 2 / End of table 2

1	2	3	4
Синтез Synthesis	/ Использование известных концептов для создания новых идей / Using known concepts to create new ideas	Обсудить кейс в группе, сформулировать общее заключение, в том числе путем поиска компромиссов / Discuss the case in the group, formulate a general conclusion, including making compromises	20
Оценка Evaluation	/ Сравнение идей, теорий, предложенных решений, формулирование рекомендаций / Comparison of ideas, theories, solutions, recommending	Изучить решения судов различного уровня, сделать свой обоснованный вывод, а затем оценить, насколько было справедливым/ несправедливым решение того или иного суда (включая группу арбитров из числа студентов) и дать развернутое объяснение / To study the verdicts of the courts of various levels, draw a reasonable conclusion, and then evaluate how fair or unfair the decision of a court (including a group of student arbitrators) was and why	35

Результаты исследования

В процессе анализа работы с кейсом четырех студенческих групп были выделены общие для всех групп элементы рассуждений и различные (в некоторых группах и подгруппах студенты указывали, что им сложно выполнять групповые обязанности/роли).

В каждой академической группе учащиеся делились на 3 подгруппы: обвинители, адвокаты, арбитры. Принцип распределения по подгруппам – объединить в каждой группе студентов с различными степенями активности работы на занятиях.

Представим краткий анализ работы с кейсом каждой студенческой группы, делая акцент как на общих для всех групп, так и на особенных суждениях, характерных только для одной группы.

Группа 1. Студенты из подгруппы защиты использовали следующие аргументы для доказательства отсутствия факта злоупотребления свободой выражения мнений: в законодательстве отсутствует определение понятия «социальная группа», сотрудники милиции являются профессиональной группой, но понятия «профессиональная группа» и «социальная группа» – не синонимичны. Следующий аргумент был связан с тем, что Терентьев дифференцирует понятия «менты» и «милиционеры»,

и его критическое высказывание было адресовано именно «ментам», которые точно не являются социальной группой при любых интерпретациях данного феномена. Наконец, третьим аргументом подгруппы защитников было то, что в комментарии Терентьева используется не повелительное, а сослагательное наклонение, поэтому некорректно интерпретировать его высказывание как разжигание ненависти, призыв к совершению ненормативных поступков.

Подгруппа обвинения апеллировала к положениям ст. 29 Конституции РФ, ч. 2 ст. 10 Конвенции о защите прав человека и основных свобод, ч. 1 ст. 282 УК РФ. Данная группа классифицировала язык вражды, используемый Терентьевым, как жесткий, текстуальный и считала, что ему необходимо назначить наказание в виде 1,5 лет лишения свободы условно.

Подгруппа арбитров поддержала позицию обвинения практически единогласно (1 из арбитров высказал особое мнение, сходное с аргументами подгруппы защиты). Все участники данной подгруппы ответили, что не стали бы писать в социальных сетях такого рода комментариев, потому что это «глупо и некорректно». В то же время они отметили, что в целом язык вражды в социальных сетях допустим, если это не призывы к насилию, не разжигание



ненависти. О некоторых явлениях современности, в частности терроризме, можно говорить на языке вражды, поскольку нужно воспитывать неприятие терроризма во всех его формах.

Студенты из подгруппы обвинителей (за исключением 1 студента) полностью согласились со своей ролевой позицией, объяснили, что работать с кейсом было легко, и высказали сожаление, что санкции, предусмотренные действующим законодательством за деяние Терентьева, слишком мягкие. Студенты из подгруппы защиты, напротив, отметили, что им тяжело было выполнять ролевую функцию, поскольку они считают, что Терентьев злоупотребил свободой слова.

Группа 2. Аргументы подгруппы защитников сводились к следующему: Терентьев в суде настаивал на том, что дифференцирует честных и порядочных милиционеров и «оборотней в погонах» – ментов. Его комментарий касался вторых, а первым он принес извинения. Комментарий Терентьева – это экспрессивное выражение критики незаконной деятельности милиции. Текст содержит язык вражды, но он может быть классифицирован как «мягкий», текстуальный. В данном случае достаточно было бы привлечения к административной ответственности за некорректно выбранную форму критики правоохранительного органа. Сама же критика вполне законна и является реализацией свободы выражения мнений.

Подгруппа обвинителей классифицировала язык вражды, используемый Терентьевым, как жесткий, представляющий собой политическую угрозу. Студенты в данной подгруппе разошлись во мнениях относительно квалификации деяния Терентьева. Часть согласны с российскими судами и видят состав преступления, предусмотренного ч. 1 ст. 282 УК РФ (в редакции, действующей на момент публикации комментария), часть подгруппы пришла к выводу о том, что Терентьев совершил преступление, предусмотренное ст. 319 УК РФ «Оскорбление представителя власти». Санкции, предусмотренные данной статьей, не

содержат такого вида наказания, как лишение свободы.

Подгруппа арбитров, выслушав аргументы однокурсников, пришла к выводу, что Терентьев использовал обороты, которые однозначно носят оскорбительный характер. Жаргонизм «менты» интерпретируется в зависимости от контекста, однако эпитеты «тупой», «необразованный» в отношении сотрудника милиции всегда оскорбительны. Это подтверждено результатами экспертизы, которыми руководствовались российские суды при принятии решения по делу Терентьева. Считают, что деяние подлежит квалификации по ст. 282 УК РФ. Студенты отметили, что даже самые строгие санкции, предусмотренные ст. 282 УК РФ, слишком мягкие. Если бы была возможность, они назначили бы наказание в виде лишения свободы сроком на 3 года.

У студентов, работавших в подгруппе защиты, не возникло расхождений с ролевой позицией. Они отметили, что защищали Терентьева искренне. Один из студентов в группе обвинителей хотел бы перейти в группу защиты.

Группа 3. Подгруппа защитников не обнаружила в комментарии Терентьева языка вражды, ссылаясь на положения международных актов, интерпретировала спорное высказывание как свободу выражения мнений. Ни у одного из участников данной подгруппы индивидуальное мнение о кейсе не совпало с ролевым. Студенты заявили, что у них была изначально проигрышная позиция, несмотря на то, что ЕСПЧ фактически вынес решение, которым они могли бы руководствоваться. Тем не менее студенты посчитали, что аргумент ЕСПЧ о том, что вмешательство государства в случае с Терентьевым не было необходимым в демократическом обществе, нерелевантен, поскольку ЕСПЧ не учел исторических коннотаций образов, использованных Терентьевым (печи Освенцима).

Подгруппа обвинения также апеллировала к контекстуальным характеристикам комментария. Студенты отметили,

что обращаться к образам концлагеря в стране, пережившей Великую Отечественную войну, неприемлемо. Поэтому данная подгруппа считает, что в комментарии содержится жесткий текстуальный язык вражды, а его автор справедливо привлечен к уголовной ответственности.

Подгруппа арбитров классифицировала использованный Терентьевым язык вражды как социальную, личную и общественную угрозу. Сами студенты не стали бы публиковать подобного рода комментариев, а также отметили, что крайне негативно относятся к использованию языка вражды в социальных сетях как незнакомыми, так и знакомыми им людьми.

Группа 4. Подгруппа защитников назвала Терентьева «узником свободы мысли и слова», отметив, что сослагательное наклонение, используемое автором комментария, никак не может быть интерпретировано как призыв. Метафоры, выбранные Терентьевым, неудачны, но за неудачные метафоры нельзя привлекать к уголовной ответственности. Студенты обратили внимание на то, что аккаунт в ЖЖ не является средством массовой информации. Автор комментария говорил не о всех милиционерах, а только о злоупотребляющих полномочиями и иным образом нарушающих закон. Поэтому наказание, назначенное Терентьеву, несоизмеримо с общественной опасностью его деяния.

Подгруппа обвинителей усмотрела в комментарии Терентьева угрозу применения насилия и, напротив, посчитала назначенное наказание несоизмеримо мягким. Опираясь на определения понятия «социальная группа», выработанными представителями социологической и философской наук, студенты аргументированно обосновали мнение о том, что профессиональная группа – это один из видов социальных групп, поэтому привлечение к ответственности за возбуждение ненависти либо вражды

в отношении такой группы, как сотрудники милиции, вполне возможно. Язык вражды классифицировали как текстуальный, жесткий, а массовые призывы сжигать сотрудников милиции – как экстремистское деяние.

Один из членов данной подгруппы отметил, что ему тяжело было выполнять ролевую установку, поскольку он считает, что государство в данном случае вторглось в личную свободу гражданина, что не является приемлемым в правовом демократическом государстве.

Подгруппа арбитров, указав, что определение понятия «социальная группа» законодательно не закреплено, а также отметив, что в особой защите государства нуждаются слабо защищенные социальные группы, к которым сотрудники милиции явно не относятся, отдала приоритет подгруппе защиты, посчитав, что привлечение Терентьева к административной ответственности было бы адекватной мерой реагирования на его деяние.

В целом на этапе подведения итогов студенты каждой академической группы отмечали, что введение института административной преюдиции²¹ предоставляет больше свободы сотрудникам правоохранительных органов для принятия обоснованных решений по анализируемой категории дел. Многие учащиеся считали, что Терентьев совершил деяние, которое выходит за пределы нормативного, но не могли найти в действующем на момент совершения деяния законодательстве такой нормы, которая соответствовала бы ситуации. Таким образом, все пришли к единому выводу, что нормотворчество в сфере правовой регуляции противодействия публичному использованию риторики ненависти (языка вражды) осуществляется в правильном направлении.

Использование метода кейс-стади на занятиях позволило интегрировать различные педагогические приемы, тех-

²¹ Привлечение к уголовной ответственности только в случае, если лицо в течение определенного периода времени до этого один или более раз привлекалось к административной ответственности за аналогичное правонарушение.



ники и методы вокруг обсуждаемой конкретной ситуации (элементы лекции, самостоятельной и групповой работы, публичного выступления, постановки проблемных вопросов).

В частности, исследование показало следующие преимущества метода для достижения цели интеграции «жестких» и «мягких» навыков.

Кейс вызвал устойчивый интерес студентов к проблеме выявления, классификации и противодействия использованию языка вражды в публичном пространстве, включающей необходимость поиска определенного баланса права свободно выражать свое мнение и необходимости защиты от дискриминации, оскорбления, стигматизации, уважения частной и семейной жизни. В процессе обсуждения наблюдалась высокая активность всех студентов, включая тех, кто обычно пассивен во время групповой работы.

Использование кейс-метода способствовало продуктивной организации учебного времени, что позволило студентам изучить большой объем информации, актуализировать важность интеграции общекультурных и профессиональных компетенций при анализе проблемы.

Усвоение знаний подтверждается тем, что студенты активно применяли полученные знания в групповом обсуждении предлагаемой ситуации и презентации результатов групповой работы.

Зафиксировано понимание специфики проблем публичного использования риторики ненависти, освоены классификации языка вражды, позволяющие выявлять его в публичных текстах, выработанных ЕСПЧ критериев соотношения свободы выражать свое мнение и защиты прав других лиц, в том числе права на уважение частной и семейной жизни.

Полученные знания были успешно применены в ходе групповой работы над вопросами к кейсу (правильность применения норм, обоснование квалификации деяний, аргументирование собственной позиции).

При обсуждении ситуации студенты демонстрировали способность к выра-

ботке группового решения по предложенной проблеме с учетом правовых и моральных норм. При этом они осваивали и демонстрировали такие способы разрешения конфликтных ситуаций, как консенсус и компромисс.

В заключительной части занятия студенты продемонстрировали способность к принятию самостоятельных обоснованных решений по кейсу и критическое осмысление существующей нормативной базы, применяемой в анализируемой сфере правоотношений.

Достоверность полученных выводов основывается на сопоставлении результатов анализа занятий в разных студенческих группах III–IV курса.

Однако в процессе проведения занятий были выявлены некоторые ограничения использования метода кейс-стади при формировании у студентов принятия решений в условиях ценностно-нормативной неопределенности на примере противодействия риторике ненависти.

Во-первых, наиболее эффективное применение этого метода требует предварительной обработки большого массива информации как преподавателем при разработке кейса, так и студентами при подготовке к занятию.

Во-вторых, успешное применение метода предполагает наличие определенного уровня подготовленности студентов (как представлений о моральных нормах, профессиональной этике, так и навыков применения материальных и процессуальных норм права, судебной практики, в том числе международных судов).

В-третьих, результативность использования метода кейс-стади сложно представить в формализованных числовых индикаторах. Наиболее перспективной является качественная оценка деятельности студентов на занятии. Если простоту знаний можно оценить, например при помощи тестирования, то уровень понимания, применения, оценивания результатов можно определить только путем наблюдения, анализа дискуссии, публичного выступления студентов, что, в свою очередь, требует высокой квалификации преподавателя.

В-четвертых, обсуждение проблем публичного применения риторики ненависти, как и других ценностно неоднозначных проблем требует особого педагогического такта при выборе материала для кейса. Педагогическую сложность представляет и сохранение нейтральности в процессе подачи материала, поскольку любое давление может предопределить результаты индивидуальной и групповой работы студентов.

В-пятых, сложность заключается в том, что законодательство постоянно меняется, и подготовленный кейс для студентов-юристов быстро теряет актуальность.

Несмотря на наличие данных проблем, применение метода кейс-стади в юридическом образовании при анализе неоднозначных ситуаций и формировании навыков принятия решений в условиях нормативной неопределенности представляется наиболее перспективным.

Подготовка современных юристов осуществляется в условиях лабильного цифрового общества, где интеграция общекультурных и профессиональных компетенций, «жестких» и «мягких» навыков становится ключевым условием успешной профессиональной деятельности. Современные специалисты должны понимать предпосылки возникновения неоднозначных ситуаций, уметь критически воспринимать информацию и ее источники, учитывать контекстуальные и метаконтекстуальные особенности публичного дискурса.

Обсуждение и заключение

Сочетание «жестких» и «мягких» навыков – необходимый элемент современного юридического образования. К сожалению, в России формированию «мягких» навыков будущих юристов не уделяется должного внимания. Отдельные «мягкие» навыки формируются, но, как правило, на начальном этапе обучения, в то время как формирование «жестких» навыков начинается на поздних этапах. В результате их эффективное сочетание в практической деятельности затруднено.

Одним из ключевых «мягких» навыков для современных юристов является

принятие решений в ситуациях ценностно-нормативной неопределенности, которое требует в том числе и наличия образования в области прав человека.

Опыт использования метода кейс-стади в процессе обучения студентов юридических специальностей показал не только практическую целесообразность, но и высокую эффективность его применения для формирования навыков принятия решений в ситуации ценностно-нормативной неопределенности. Кейс-стади позволяет успешно интегрировать теоретические и практические задачи в образовании, общекультурные и профессиональные компетенции будущего специалиста, «жесткие» и «мягкие» навыки, правовые и моральные нормы, способствует личностному развитию студента.

Современным юристам, сталкивающимся с противодействием языку вражды, необходимо осваивать алгоритмы анализа публичного дискурса, которые могут включать в себя следующие элементы:

- исследование предпосылок публичного предоставления информации;
- анализ первоисточников и общего информационного контекста;
- результаты и последствия использования языка вражды;
- критическое отношение к любому тексту неоднозначного содержания и комментариев к нему, дифференциация эмоционального и рационального уровней восприятия текста;
- оценка общественной опасности публикации и распространения спорного контента для определения надлежащей меры ответственности;
- знание правовых позиций ЕСПЧ в отношении защиты прав, гарантированных ЕКПЧ, их соотношения между собой и с публичными интересами.

Как показало наше исследование, навыки работы с таким алгоритмом успешно формируются при помощи метода кейс-стади. Он позволяет комплексно развивать компетенции, которые в образовательном процессе раскладываются на отдельные составляющие (и каждая



из этих составляющих формируется отдельно), а в повседневной деятельности не дифференцируются. Метод кейс-стади стимулирует развитие сложных моделей правовой оценки, рефлексии и формирует способность принимать на себя ответственность за моральный выбор в условиях ценностно-нормативной неопределенности.

Использование такого рода кейсов позволяет успешно интегрировать профессиональные компетенции (знания о судебной системе, уголовном судопроизводстве, правах человека, работе с судебными решениями) и такие «мягкие» навыки, как умение работать в команде, лидерство, коммуникативные компетенции, тайм-менеджмент,

стремление к саморазвитию, принятие этических решений в ситуации ценностно-нормативной неопределенности.

Полученные результаты могут быть полезны исследователям, которые интересуются проблемами формирования у современных профессионалов «мягких» навыков, позволяющих подходить к решению профессиональных вопросов с учетом ценностно-нормативной неопределенности; преподавателям юридических вузов и факультетов; разработчикам дополнительных профессиональных программ для юристов, а также специалистам, интересующимся вопросами защиты прав человека, согласования юридических и этических норм в практической деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Сычев, А. А. Проблема классификации языка вражды в отношении мигрантов (на примере Республики Мордовия) / А. А. Сычев, Е. А. Коваль, Н. В. Жадунова. – DOI 10.15507/2413-1407.105.026.201804.798-815 // Регионоведение. – 2018. – Т. 26, № 4. – С. 798–815. – URL: <https://regionsar.ru/ru/node/1736> (дата обращения: 01.11.2019). – Рез. англ.
2. Сычев, А. А. Метод ситуационного анализа (кейс-стади) в экологической этике / А. А. Сычев, Л. А. Якина, К. К. Курмаева // В мире научных открытий. – 2013. – № 11-5 (47). – С. 329–334. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21205418> (дата обращения: 05.10.2019). – Рез. англ.
3. Pal, L. A. Case Study Method and Policy Analysis / L. A. Pal. – DOI 10.1057/9781403980939_12 // Thinking Like a Policy Analyst / I. Geva-May (ed.). NY.: Palgrave Macmillan, 2005. – Pp. 227–257. – URL: https://link.springer.com/chapter/10.1057%2F9781403980939_12 (дата обращения: 05.10.2019).
4. Zhadunova, N. Forming Students' Ethical Leadership under the Condition of Globalization / N. Zhadunova, E. Koval, M. Martynova. – DOI 10.15405/epsbs.2018.12.02.210 // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. – 2018. – Pp. 1977–1988. – URL: https://www.researchgate.net/publication/330034174_Forming_Of_Students'_Ethical_Leadership_Under_The_Condition_Of_Globalization (дата обращения: 05.10.2019).
5. Turner, J. J. University Legal Learning Spaces Effectiveness in Developing Employability Skills of Future Law Graduates / J. J. Turner, P. S. Amiruddin, H. S. I. Singh. – DOI 10.32890/mjli2019.16.1.7315 // Malaysian Journal of Learning & Instruction. – 2019. – Vol. 16, issue 1. – Pp. 49–79. – URL: <http://e-journal.uum.edu.my/index.php/mjli/article/view/7315> (дата обращения: 05.10.2019).
6. Feldman, S. The Value of Interpersonal Skills in Lawyering / S. Feldman, K. Wilson. – DOI 10.1007/BF01044946 // Law and Human Behavior. – 1981. – Vol. 5, no. 4. – Pp. 311–324. – URL: <https://www.jstor.org/stable/1393670?seq=1> (дата обращения: 05.10.2019).
7. Цымбалюк, А. Э. Психологическое содержание soft skills / А. Э. Цымбалюк, В. О. Виноградова. – DOI 10.24411/1813-145X-2019-1-0568 // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 6 (111). – С. 120–127. – URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2019_6/17.pdf (дата обращения: 10.09.2019). – Рез. англ.
8. Kiser, R. Soft Skills for the Effective Lawyer / R. Kiser. – DOI 10.1017/9781108238816. – Cambridge University Press, 2017. – 326 p. – URL: <https://clck.ru/MteVu> (дата обращения: 05.10.2019).
9. Jones, E. Transforming Legal Education Through Emotions / E. Jones. – DOI 10.1017/lst.2017.16 // Legal Studies. – 2018. – Vol. 38, no 3. – Pp. 450–479. – URL: <https://clck.ru/Mtei2> (дата обращения: 05.10.2019).

10. Jones, E. Making Practice more Affective: Emotional Intelligence as a Legal Meta-Competency / E. Jones // *European Journal of Current Legal Issues*. – 2018. – Vol. 24, no. 1. – URL: <http://webjcli.org/article/view/565> (дата обращения: 05.10.2019).
11. Jones, E. One Size Fits All? Multiple Intelligences and Legal Education / E. Jones. – DOI 10.1080/03069400.2015.1082238 // *Law Teacher*. – 2017. – Vol. 51, issue 1. – Pp. 56–68. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03069400.2015.1082238> (дата обращения: 05.10.2019).
12. Tsaoussi, A. I. Using Soft Skills Courses to Inspire Law Teachers: A New Methodology for a More Humanistic Legal Education / A. I. Tsaoussi. – DOI 10.1080/03069400.2018.1563396 // *The Law Teacher*. – 2020. – Vol. 54, issue 1. – Pp. 1–30. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03069400.2018.1563396?src=recsys&journalCode=ralt20> (дата обращения: 05.10.2019).
13. Grossi, R. Understanding Law and Emotion / R. Grossi. – DOI 10.1177/1754073914545792 // *Emotion Review*. – 2015. – Vol. 7, issue 1. – Pp. 55–60. – URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1754073914545792?journalCode=emra> (дата обращения: 05.10.2019).
14. Blakely, S. S. Law Firms Shouldn't Overlook Value of Soft Skills / S. S. Blakely // *ABA Journal*. – 2019. – No. 3. – URL: <http://www.abajournal.com/voice/article/law-firms-shouldnt-overlook-the-value-of-soft-skills> (дата обращения: 05.10.2019).
15. Struthers, A. E. C. Human Rights Education: Educating about, through and for Human Rights / A. E. C. Struthers. – DOI 10.1080/13642987.2014.986652 // *The International Journal of Human Rights*. – 2015. – Vol. 19, issue 1. – Pp. 53–73. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13642987.2014.986652> (дата обращения: 05.10.2019).
16. Robinson, C. Translating Human Rights Principles into Classroom Practices: Inequities in Educating about Human Rights / C. Robinson. – DOI 10.1080/09585176.2016.1195758 // *The Curriculum Journal*. – 2017. – Vol. 28, issue 1. – Pp. 123–136. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/09585176.2016.1195758> (дата обращения: 05.10.2019).
17. Богатырева, О. Н. Всемирная программа образования в области прав человека: от второго к третьему этапу / О. Н. Богатырева // *Российский юридический журнал*. – 2016. – № 1. – С. 71–81. – URL: http://www.ruzh.org/rlj/2016/2016_1/DJVU/3854.pdf (дата обращения: 05.10.2019).
18. Глушкова, С. И. Развитие правового просвещения и образования в области прав человека: международные стандарты и региональный опыт (на примере Свердловской области) / С. И. Глушкова // *Вестник Гуманитарного университета*. – 2018. – № 2 (21). – С. 87–93. – URL: https://gu-ural.ru/uploads/2018/07/Vestnik_2018_2.pdf (дата обращения: 05.10.2019). – Рез. англ.
19. Cubillos-Vega, C. Los efectos de una intervención educativa en materia de derechos humanos conalumnado de Trabajo Social: la valoración de las nociones y el compromiso / C. Cubillos-Vega, M. Ferrán Aranaz. – DOI 10.5209/cuts.60617 // *Cuadernos De Trabajo Social*. – 2019. – Vol. 32, no. 2. – Pp. 381–395. – URL: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/60617> (дата обращения: 05.10.2019). – Рез. англ.
20. Barendt, E. Balancing Freedom of Expression and Privacy: The Jurisprudence of the Strasbourg Court / E. Barendt. – DOI 10.1080/17577632.2009.11427333 // *Journal of Media Law*. – 2009. – Vol. 1, issue 1. – Pp. 49–72. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17577632.2009.11427333> (дата обращения: 05.10.2019).
21. Moosavian, R. Deconstructing 'Public Interest' in the Article 8 vs Article 10 Balancing Exercise / R. Moosavian. – DOI 10.5235/17577632.6.2.234 // *Journal of Media Law*. – 2014. – Vol. 6, issue 2. – Pp. 234–268. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.5235/17577632.6.2.234> (дата обращения: 05.10.2019).
22. Grauer, K. A. Case for Case Study Research in Education / K. A. Grauer. – DOI 10.1057/9781137046635_4 // *Action Research Methods*; S. R. Klein (ed.). NY.: PalgraveMacmillan, 2012. – Pp. 69–79. – URL: https://link.springer.com/chapter/10.1057%2F9781137046635_4 (дата обращения: 05.10.2019).

Поступила 20.01.2020; принята к публикации 11.03.2020; опубликована онлайн 30.06.2020.

Об авторах:

Коваль Екатерина Александровна, профессор кафедры уголовно-процессуального права и криминалистики Средне-Волжского института (филиала) ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции» (430003, Россия, г. Саранск, ул. Федосеевко, д. 6), доктор философских наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0069-5335>, Scopus ID: 57202425856, Researcher ID: A-5797-2015, nwifesc@yandex.ru



Сычев Андрей Анатольевич, профессор кафедры философии ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), доктор философских наук, профессор, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3757-4457>, **Scopus ID:** 57205759512, **Researcher ID:** N-7591-2015, sychevaa@mail.ru

Жадунова Наталья Владимировна, декан факультета дополнительного образования ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат философских наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9058-0488>, **Researcher ID:** V-7451-2018, zhadunovan@mail.ru

Фомина Лилия Юрьевна, доцент кафедры организации судебной и правоохранительной деятельности ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия» (117418, Россия, г. Москва, ул. Новочеремушкинская, д. 69), кандидат юридических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4273-2280>, **Scopus ID:** 57191502688, fominalilja@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Коваль Екатерина Александровна – разработка кейса; проведение эмпирического исследования; анализ и интерпретация полученных данных; концептуализация выводов; работа с текстом статьи;

Сычев Андрей Анатольевич – постановка проблемы исследования; разработка методологии; анализ и интерпретация полученных данных; написание первоначального варианта текста.

Жадунова Наталья Владимировна – анализ научной литературы; анализ и интерпретация полученных данных; концептуализация выводов; работа с текстом статьи;

Фомина Лилия Юрьевна – анализ литературы по заявленной проблеме; работа с текстом.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Sychev A.A., Koval E.A., Zhadunova N.V. The Issue of Classification of Hate Speech Against Migrants (the Case Study of the Republic of Mordovia). *Regionologiya* = Regionology. 2018; 26(4):798-815. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15507/2413-1407.105.026.201804.798-815>
2. Sychev A.A., Yakina L.A., Kurmaeva K.K. Case Study in Environmental Ethics. *V mire nauchnykh otkrytiy* = In the World of Scientific Discoveries. 2013; (11-5):329-334. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21205418> (accessed 05.10.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
3. Pal L.A. Case Study Method and Policy Analysis. In: Thinking Like a Policy Analyst / I. Geva-May (ed.). NY.: Palgrave Macmillan; 2005. p. 227-257. (In Eng.) DOI: https://doi.org/10.1057/9781403980939_12
4. Zhadunova N., Koval E., Martynova M. Forming of Students' Ethical Leadership under the Condition of Glocalization // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2018. p. 1977-1988. (In Eng.) DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.210>
5. Turner J.J., Amirnuddin P.S., Singh H.S.I. University Legal Learning Spaces Effectiveness in Developing Employability Skills of Future Law Graduates. *Malaysian Journal of Learning & Instruction*. 2019; 16(1):49-79. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.32890/mjli2019.16.1.7315>
6. Feldman S., Wilson K. The Value of Interpersonal Skills in Lawyering. *Law and Human Behavior*. 1981; 5(4):311-324. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1007/BF01044946>
7. Tsymbalyuk A.E., Vinogradova V.O. Psychological Content of Soft Skills. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* = Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2019; (6):120-127. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-1-0568>
8. Kiser R. Soft Skills for the Effective Lawyer. Cambridge University Press; 2017. 326 p. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108238816>
9. Jones E. Transforming Legal Education through Emotions. *Legal Studies*. 2018; 38(3):450-479. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1017/lst.2017.16>
10. Jones E. Making Practice more Affective: Emotional Intelligence as a Legal Meta-Competency. *European Journal of Current Legal Issues*. 2018; 24(1). Available at: <http://webjcli.org/article/view/565> (accessed 05.10.2019). (In Eng.)
11. Jones E. One Size Fits all? Multiple Intelligences and Legal Education. *Law Teacher*. 2017; 51(1): 56-68. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1080/03069400.2015.1082238>
12. Tsaoussi A.I. Using Soft Skills Courses to Inspire Law Teachers: A New Methodology for a more Humanistic Legal Education. *The Law Teacher*. 2020; 54(1):1-30. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1080/03069400.2018.1563396>

13. Grossi R. Understanding Law and Emotion. *Emotion Review*. 2015; 7(1):55-60. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1177/1754073914545792>
14. Blakely S.S. Law Firms Shouldn't Overlook Value of Soft Skills. *ABA Journal*. 2019; (3). Available at: <http://www.abajournal.com/voice/article/law-firms-shouldnt-overlook-the-value-of-soft-skills> (accessed 05.10.2019). (In Eng.)
15. Struthers A.E.C. Human Rights Education: Educating about, through and for Human Rights. *The International Journal of Human Rights*. 2015; 19(1):53-73. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13642987.2014.986652>
16. Robinson C. Translating Human Rights Principles into Classroom Practices: Inequities in Educating about Human Rights. *The Curriculum Journal*. 2017; 28(1):123-136. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1195758>
17. Bogatyreva O.N. [The World Programme for Human Rights Education: From the Second to the Third Stage]. *Rossiiskij juridicheskij zhurnal* = Russian Law Journal. 2016; (1):71-81. Available at: http://www.ruzh.org/rlj/2016/2016_1/DJUV/3854.pdf (accessed 05.10.2019). (In Russ.)
18. Glushkova S.I. Development of Education in the Law and Human Rights: International Standards and Regional Experience (the Example of the Sverdlovsk Region). *Vestnik Gumanitarnogo universiteta* = The Review of the Liberal Arts University. 2018; (2):87-93. Available at: https://gu-ural.ru/uploads/2018/07/Vestnik_2018_2.pdf (accessed 05.10.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
19. Cubillos-Vega C., Ferrán-Aranaz M. Effects of a Human Rights Education Intervention with Social Work Students: Assessment of Concepts and Commitment. *Cuadernos De Trabajo Social*. 2019; 32(2): 381-395. (In Spain, abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5209/cuts.60617>
20. Barendt E. Balancing Freedom of Expression and Privacy: The Jurisprudence of the Strasbourg Court. *Journal of Media Law*. 2009; 1(1):49-72. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/17577632.2009.11427333>
21. Moosavian R. Deconstructing 'Public Interest' in the Article 8 vs Article 10 Balancing Exercise. *Journal of Media Law*. 2014; 6(2):234-268. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5235/17577632.6.2.234>
22. Grauer K.A. Case for Case Study Research in Education. In: *Action Research Methods*; S. R. Klein (ed.). NY.: Palgrave Macmillan; 2012. p. 69-79. (In Eng.) DOI: https://doi.org/10.1057/9781137046635_4

Submitted 20.01.2020; revised 11.03.2020; published online 30.06.2020.

About the authors:

Ekaterina A. Koval, Professor of Chair of Criminal Procedure Law and Criminalistics, Middle-Volga Institute (Branch) of All-Russian State University of Justice (6 Fedoseenko St., Saransk 430003, Russia), Dr.Sci. (Philosophy), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0069-5335>, **Scopus ID:** 57202425856, **Researcher ID:** A-5797-2015, nwifesc@yandex.ru

Andrey A. Sychev, Professor of Chair of Philosophy, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russia), Dr.Sci. (Philosophy), Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3757-4457>, **Scopus ID:** 57205759512, **Researcher ID:** N-7591-2015, sychevaa@mail.ru

Natalya V. Zhadunova, Dean of the Faculty of Continuing Education, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russia), Ph.D. (Philosophy), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9058-0488>, **Researcher ID:** V-7451-2018, zhadunovan@mail.ru

Liliya Yu. Fomina, Associate Professor of Judicial and Law-Enforcement Activity Arrangement Department, The Russian State University of Justice (69 Novocheremushinskaya St., Moscow 117418, Russia), Ph.D. (Law), Associate Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4273-2280>, **Scopus ID:** 57191502688, fominalilja@mail.ru

Contribution of authors:

Ekaterina A. Koval – case study development; conduct of empirical research; analysis and interpretation of research data; conceptualization of research results; writing the text.

Andrey A. Sychev – research problem statement; development of methodology; analysis and interpretation of research data; writing the draft.

Natalya V. Zhadunova – scientific literature review; analysis and interpretation of research data; conceptualization of research results; writing the text.

Liliya Yu. Fomina – scientific literature review; writing the text.

All authors have read and approved the final manuscript.



Модель формирования вторичной языковой личности посредством работы с прецедентными феноменами культуры на уроках русского языка как иностранного

О. Б. Каневская, Е. В. Гострая*

*Криворожский государственный педагогический университет,
г. Кривой Рог, Украина*

**aspirant17hostra@gmail.com*

Введение. Настоящая статья рассматривает проблему формирования вторичной языковой личности посредством работы с прецедентными феноменами культуры, но она не охватывает все ее аспекты. Существующие научные разработки в этой области лингводидактики единичны и требуют уточнения и обобщения, что и обуславливает актуальность и новизну темы исследования. Цель статьи – описать модель формирования вторичной языковой личности посредством работы с прецедентными феноменами культуры на уроках русского языка как иностранного.

Материалы и методы. Для оптимизации, детализации процесса формирования вторичной языковой личности посредством работы с прецедентными феноменами культуры были применены педагогическое прогнозирование и моделирование; для определения количественных и качественных показателей исследовательско-экспериментальной работы – статистические методы количественной и качественной обработки данных (t-критерий Стьюдента). В педагогическом эксперименте приняли участие школьники двух общеобразовательных школ г. Кривой Рог (Украина). Выборка состояла из 82 учеников пятых классов. На констатирующем этапе проведено анкетирование, на формирующем этапе в контрольной группе обучение осуществлялось шаблонно, в экспериментальной группе – на основе разработанной модели.

Результаты исследования. Полученные результаты показывают, что применение данной модели в процессе обучения формирует не только теоретические знания прецедентных феноменов культуры, но и практический навык их использования, облегчает межкультурную коммуникацию, что способствует формированию вторичной языковой личности. Проведенный педагогический эксперимент подтвердил наше предположение о том, что разработанная модель работы с прецедентными феноменами культуры является эффективным вспомогательным инструментом в формировании вторичной языковой личности. Прецедентные феномены культуры могут стать фундаментом для создания сквозных учебных планов, инструментом для разработки дидактического материала с учетом инновационных технологий, основой для учебных курсов.

Обсуждение и заключение. Результаты данной статьи могут быть полезны преподавателям русского языка как иностранного.

Ключевые слова: прецедентный феномен культуры, вторичная языковая личность, прецедентный текст, интегрированный подход, русский язык как иностранный

Для цитирования: Каневская, О. Б. Модель формирования вторичной языковой личности посредством работы с прецедентными феноменами культуры на уроках русского языка как иностранного / О. Б. Каневская, Е. В. Гострая. – DOI 10.15507/1991-9468.099.024.202002.296-315 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 2. – С. 296–315.

© Каневская О. Б., Гострая Е. В., 2020



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

A Model for the Formation of Secondary Linguistic Personality through Work with Precedent Cultural Phenomena during Classes in the Russian Language as a Foreign Language

O. B. Kanevska, K. V. Hostra*

Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine,

* aspirant17hostra@gmail.com

Introduction. This article considers the problem of the formation of a secondary linguistic personality through work with precedent phenomena of culture, but it does not cover all its aspects. Our purpose is to describe a model of formation of a secondary linguistic personality by dealing with the precedent phenomena of culture during Russian language lessons as a foreign language.

Materials and Methods. Pedagogical forecasting and modeling were used to optimize and detail the process of the formation of a secondary linguistic personality through work with precedent cultural phenomena. To determine the quantitative and qualitative indicators of the study, statistical methods of quantitative and qualitative data processing were used (Student's t-test). The pedagogical experiment involved schoolchildren of two secondary schools of Kryvyi Rih city (Ukraine). The sample consisted of 82 fifth-grade high school students. At the ascertaining stage, the questionnaire was conducted; at the formative stage, training was conducted typically in the control group; in the experimental group, based on the developed model; at the control stage, repeated questioning and interviews were conducted to verify the effectiveness of the model.

Results. The use of the model in the learning process forms not only theoretical knowledge of the precedent phenomena of culture but also the practical skill of their use, facilitates intercultural communication, which contributes to the formation of a secondary language personality. The developed model of working with precedent cultural phenomena proved to be an effective auxiliary tool in the formation of the secondary linguistic personality. Precedent cultural phenomena can become the foundation for creating end-to-end curricula, a tool for creating didactic material taking into account innovative technologies, and the basis of training courses.

Discussion and Conclusion. The results of this research work may be useful for secondary and higher school teaching staff of Russian as a foreign language.

Keywords: precedent phenomena of culture, secondary linguistic personality, precedent text, integrated approach, Russian as a foreign language

For citation: Kanevska O.B., Hostra K.V. A Model for the Formation of Secondary Linguistic Personality through Work with Precedent Cultural Phenomena during Classes in the Russian Language as a Foreign Language. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2020; 24(2):296-315. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.099.024.202002.296-315>

Введение

Иноязычное образование, основанное на принципах межкультурного, поликультурного обучения и воспитания, направлено на гуманистические идеалы, на развитие духовно-нравственного мира человека, его ценностно-ориентированной культуры, на понимание особенностей национальной культуры страны изучаемого языка. Без усвоения precedentных феноменов культуры, содержащих информацию о культуре, истории, реалиях народа изучаемого языка, и умения их использовать в речи языковая личность не может считаться целостной.

Для успешной коммуникации на иностранном языке необходимы знания не только грамматики, лексики, стилистики, но и фоновые знания, непосредственными и неотъемлемыми элементами которых являются precedentные феномены культуры (далее – ПФК. – *Примеч. авт.*), способствующие эффективности формирования вторичной языковой личности, а также обеспечивающие осуществление полиаспектного подхода к обучению в целом. Из разных видов precedentных феноменов в школьной программе на уроках языка специально рассматриваются только фразеологизмы, поэтому и методика изучения ПФК как таковая



отсутствует, а методисты акцентируют внимание на обучении использованию фразеологизмов, пословиц и поговорок в речи. Так, в научно-методических разработках И. В. Бганцевой, Н. А. Боженовой, Е. Б. Кирилловой, Е. А. Павловой характеризуются приемы и методы работы с пословицами и поговорками на уроках иностранного языка, предлагаются творческие задания и игровые упражнения, повышающие активность учеников на занятиях, прививающие интерес к овладению паремиологическим богатством изучаемого языка [1; 2]. На развивающую ценность пословиц и поговорок при усвоении иностранного языка указывает и Т. Ю. Афанасьева [3]. В исследовании Н. К. Еприцкой акцентируется внимание на необходимости внедрения в урок иностранного языка междисциплинарного подхода к формированию умений обучающихся пользоваться пословицами и поговорками в речи [4]. Методисты (например, А. К. Белоусова, Н. К. Еприцкая) подчеркивают и общедидактическое значение работы с фразеологизмами и паремиями при изучении иностранного языка – развитие памяти, мышления, формирование способности к анализу и синтезу [5]. Таким образом, в современной лингводидактике постулируется важность включения работы с прецедентными феноменами культуры (прежде всего с фразеологизмами и паремиями) в структуру иноязычного обучения. Однако предлагаемые упражнения и задания не имеют системности и целенаправленности, не вполне способствуют формированию у обучающихся представления о языке как об отражении социокультурной реальности в ее национальном и общечеловеческом аспектах.

Необходимо отметить существующий корпус лингвистических и лингводидактических зарубежных исследований, посвященных проблемам идиоматики и паремиологии. Так, изучением фразеологизмов, в том числе и идиом, занимаются С. А. Спренгер, В. Й. М. Левелт, Г. Кемпена [6], Ф. М. М. Цитрона, Ц. Цацциари, Я. М. Фун-

цке, Чун-Тинг Хсу, А. М. Яцобс [7], Й. И. Лионтас [8], А. Садат Хошния и Х. Реза Довлатабади [9], С. Фиедлер [10], Ф. Н. Роман [11], Ц. Фуриасси [12] и др. В этих работах фразеологические единицы рассматриваются, во-первых, как лингвистические феномены, однако в отрыве от свойственной им прецедентности для носителей языка, т. е. их принадлежность к прецедентным феноменам культуры не указывается и сам термин не употребляется. Во-вторых, как учебные единицы, в которых отмечается социокультурный компонент значения, но не определяется их роль в формировании вторичной языковой личности.

Несмотря на актуальность вопроса о лингвистическом статусе прецедентных феноменов культуры и их лингводидактическом значении, в научных публикациях последнего времени встречаются лишь единичные исследования некоторых его аспектов. До сих пор понятие «прецедентные феномены культуры» не получило точного научного определения. К тому же прецедентные феномены культуры не попали в поле зрения методистов, их лингводидактический потенциал недооценен. Не стала предметом отдельного изучения специфика использования работы с прецедентными феноменами культуры на уроках русского языка как иностранного, способствующая формированию коммуникативной и социокультурной компетенций учеников и их вторичной языковой личности в целом, что и определило актуальность и новизну данного исследования.

Цель статьи – описать модель формирования вторичной языковой личности посредством работы с прецедентными феноменами культуры на уроках русского языка как иностранного и особенности ее реализации в учебном процессе.

Достижение цели требует решения следующих задач:

- 1) уточнить определение понятия «прецедентные феномены культуры»;
- 2) выявить особенности формирования вторичной языковой личности в процессе обучения русскому языку как иностранному;

3) разработать модель формирования вторичной языковой личности посредством прецедентных феноменов культуры и охарактеризовать методику ее реализации.

Обзор литературы

Тема настоящего исследования многоаспектна и включает в себя изучение не только лингводидактических вопросов (формирование вторичной языковой личности; коммуникативный, лингвокультурологический, лингвострановедческий аспекты методики преподавания иностранных языков), но и лингвистических, связанных с идиоматикой, паремией, стилистикой, культурой речи и т. д.

Во-первых, формирование вторичной языковой личности – актуальная проблема методики иностранных языков, определяющая цели обучения, его принципы и обучающие технологии. Подходы к целям обучения могут быть разными, а именно цель обучения определяет методику преподавания. Целью изучения может быть овладение лексико-грамматическим материалом иностранного языка. Для успешной коммуникации этого недостаточно, поэтому в современной методической науке утверждается, что целью изучения иностранного языка является освоение языкового материала и сформированные умения и навыки пользоваться этим материалом. Так, Н. Д. Гальскова справедливо подчеркивает, что «результатом любого языкового образования должна быть сформированная языковая личность, результатом же изучения иностранного языка – сформированная вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации»¹.

В научной литературе до сих пор нет общепринятого определения вторичной языковой личности. А. Н. Плехов считает, что вторичная языковая личность – «это коммуникативно-активный субъект, способный в той или иной мере распознать, описать, оценивать, перевоплощать окружающую действительность и принимать участие в общении с другими людьми средствами иностранного языка в иноязычной языковой действительности»². По мнению И. В. Борисовой, вторичная языковая личность является некоторой конкретизацией общего понятия языковой личности относительно сферы межкультурной коммуникации и лингводидактики [13]. Н. Н. Нечаев отмечает способность вторичной языковой личности играть роль посредника в межкультурной коммуникации [14]. Н. М. Печко трактует этот термин как «вторичную языковую компетенцию, аргументируя выдвинутый тезис тем, что языковая личность, вторичная языковая личность и языковая компетенция являются взаимосвязанными понятиями»³, а структура языковой личности почти зеркально воспроизводится структурными компонентами коммуникативной компетенции⁴. Исходя из приведенных определений, основное положение, которое мы берем на вооружение в исследовании, заключается в следующем: вторичная языковая личность как коммуникативно-активный субъект легко включается в межкультурную коммуникацию и способна правильно продуцировать языковое поведение в той или иной ситуации межкультурного общения.

Однако для успешной иноязычной коммуникации недостаточно знаний языковых явлений и правил их исполь-

¹ Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособ. для студ. линг. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: «Академия», 2006. 336 с.

² Плехов А. Н. Психологические условия развития вторичной языковой личности преподавателя-лингвиста: дисс. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2007. 210 с.

³ Печко Н. М. Чи існує вторинна мовна особистість // Мовні універсалії у міжкультурній картині світу: зб. тез. матеріали III Всеукр. наук.-практ. семінару. Луцьк, 2013. 4 р. URL: http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/4588/1/mov_univers2013.pdf (дата обращения: 27.12.2019).

⁴ Там же.



зования, так как, по замечанию И. И. Халеевой, языковая личность должна обрести «черты вторичной языковой личности, способной проникнуть в “дух” языка, который изучает, в содержание сущности культуры народа, с которым может быть произведена межкультурная коммуникация»⁵. Е. А. Макарова указывает на то, что «чем больше точек соприкосновения находят собеседники во время общения, тем шире их консенсуальная область, и, соответственно, лучше понимание, быстрее и адекватнее поведенческая реакция» [15]. Действительно, часто возникают ситуации, когда вокабуляра и знания грамматики недостаточно для того, чтобы понять (декодировать) полученную информацию, вследствие того, что сообщение содержит имплицитную информацию, расшифровать которую можно только с помощью фоновых знаний. В этом случае мы говорим об использовании прецедентных феноменов культуры, которые и стали материалом для нашего исследования.

Во-вторых, сложность вызывает толкование термина «прецедентные феномены культуры», не являющегося сегодня общепринятым и распространенным в научной литературе. Собственно данное понятие берет свое начало от термина «прецедентный текст», введенного в научный обиход Ю. Н. Карауловым⁶. Согласно Ю. Н. Прохорову, «прецедентные феномены – это вербализованный элемент экстравертивной фигуры ком-

муникации-дискурса, устойчиво эксплицируемый в прагматических целях и являющийся апелляцией к уже имеющейся в имплицитной форме к аналогичному устойчивому элементу интровертивной фигуры коммуникации – тексту или аналогичному устойчивому элементу фигуры коммуникации – действительности с целью экономии коммуникативных усилий и/или маркированности ситуации общения»⁷. В современных исследованиях ПФК связываются с концептами и концептуальной/языковой картиной мира [16]. В европейской и американской лингвистике и лингводидактике отсутствует термин «прецедентный феномен культуры», но присутствуют синонимичные ему понятия: *winged words* (крылатые слова)⁸, *catchphrases* (крылатые выражения)⁹, *fixed expressions* (устойчивые выражения)¹⁰, *allusions* (аллюзии)¹¹, *quotations* (цитаты)¹², *idiomatic phrases* (идиоматический фразы)¹³, которые, по нашему мнению, являются видовыми понятиями по отношению к родовому понятию «прецедентный феномен культуры».

В некоторых российских и зарубежных исследованиях рассматривается проблема функционирования категории прецедентности в различных дискурсах. Так, П. Костомаров и О. Болотникова описали прецедентные особенности прецедентных ситуаций в разговорном дискурсе представителей поволжских немцев Сибири [17]; Н. Тхиелеман – специфику бытования межтекстовых

⁵ Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. Подготовка переводчика. М., 1989. 238 с.

⁶ Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.

⁷ Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс. М.: «ФЛИНТА», 2016. 224 с.

⁸ Fiedler S. English Phraseology. A Coursebook. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2007. 198 p. URL: <https://tidsskrift.dk/her/article/view/96820> (дата обращения: 21.10.2019); Gläser R. The Stylistic Potential of Phraseological Units in the Light of Genre Analysis // Theory, Analysis, and Applications / Ed. by A. P. Cowie. Oxford: CLARENDON PRESS, 1998. Pp. 125–144. URL: <https://www.twirpx.com/file/304039> (дата обращения: 05.09.2019).

⁹ Moon R. Fixed Expressions and Idioms in English: A Corpus-Based Approach. Oxford: CLARENDON PRESS, 1998. 340 p.; ODC: Farkas A. The Oxford Dictionary of Catchphrases. Oxford: Oxford University Press, 2002. 368 pp.

¹⁰ Fiedler S. English Phraseology. A coursebook.; Moon R. Fixed Expressions and Idioms in English: A Corpus-Based Approach.

¹¹ ODA: Delahunty A. The Oxford Dictionary of Allusions. Oxford: Oxford University Press, 2006. 480 p.

¹² ODQ: Knowles E. The Oxford Dictionary of Quotations. Oxford: Oxford University Press, 2009. 1184 p.

¹³ Gläser R. The Stylistic Potential of Phraseological Units in the Light of Genre Analysis.

ссылок [18]; А. Муссолфф [19; 20], В. Тсакона [21] – функции образных цитат и аллюзий в публицистическом (политическом) дискурсе. Например, в своей статье В. Тсакон указывает на способность аллюзий усложнять понимание информации и одновременно идеологически сближать говорящего (спикера) и аудиторию [21]. Изучаются прецедентные тексты и в художественном дискурсе. Так, аллюзии в романе Орхана Памука исследованы М. Кулейли [22], аллюзии в раннем творчестве Г. Айги и Г. Сапгира – М. Маурицио [23].

Рассматривая фразеологизмы и паремии как единицы, входящие в состав прецедентных феноменов культуры, отметим интерес зарубежных исследователей к проблемам идиоматики и паремиологии в лингвистическом и лингвопрактическом отношении. Так, С. А. Спренгер, В. Й. М. Левелт, Г. Кемпена изучают лексические возможности идиом [6]; С. Фиедлер описывает прагматические заимствования в немецком языке с фразеологической точки зрения [10]; Ф. Н. Роман выявляет и характеризует различия в интерпретации фразеологических единиц по сравнению с лексическими единицами в испанском языке [11]. Ф. М. М. Цитрона, Ц. Цацциари, Я. М. Фунцке, Чун-Тинг Хсу, А. М. Яцобс отмечают, что идиомы более привлекают читателей на эмоциональном уровне, чем буквальное выражение [7]. Многие исследования носят сравнительно-сопоставительный характер. Например, процесс появления ложных фразеологизмов при переводе идиом с итальянского на английский описан Ц. Фуриасси [12]; в работе Шинийт Камал Бора и Утпал Шарма поднимается проблема идентификации фраз и идиом на ассамском языке [24]. Вопрос межъязыковой образности как характеристики речи говорящего при переводе с турецкого языка на русский рассматривают Е. А. Юрина, А. Б. Борокова, Г. Схенкал [25].

Однако, как показывает анализ публикаций, прецедентные феномены культуры, их лингвистическая сущность, особенности перевода или сопостав-

ления в различных языках, дискурсах, культурах не стали еще предметом отдельного изучения.

В-третьих, в методике обучения языкам как родному, так и иностранному отмечаются особенности работы с прецедентными текстами. Например, Л. М. Гриценко, Т. А. Демидова, М. Е. Бохонная полагают, что включение прецедентных текстов в процесс обучения русскому языку должно происходить на начальном этапе, но достаточно в ограниченном количестве, основная же работа с ними приходится на продвинутый этап [26]. Касательно уроков иностранного языка И. Г. Горовая, Н. Н. Горовая считают, что введение прецедентных феноменов культуры «в речь иноязычного обучающегося должно осуществляться комплексно: идентификация и запоминание, выявление их структуры, смысла особенностей функционирования в диагностирующем контексте, в дискурсе, в речи, лингвокультурологический комментарий» [27]. Й. И. Лионтас предлагает сделать идиомы неотъемлемой частью обучения иностранному языку и подчеркивает их практическую, мотивационную значимость [8]. А. С. Хошния и Х. Реза Довлатабади описывают методику обучения английским идиомам с помощью современных технологий на уроках иностранного языка в школах Ирана (на материале фильмов Диснея) [9]. Публикации последних лет свидетельствуют об интересе ученых к проблеме использования прецедентных текстов при изучении иностранных языков, однако отметим широкое поле для методических поисков.

В-четвертых, в современных исследованиях распространение получил метод моделирования. По определению И. В. Непрокиной, «модель является системой объектов или знаков, воспроизводящей некоторые существенные свойства системы-оригинала, это обобщенное отражение объекта, результат абстрактного практического опыта» [28]. По мнению М. В. Ядровской, «образовательная модель задает цели и схему образования, определяющую, зачем, что познавать,



кто и как будет осуществлять обучающую и учебную деятельность» [29]. Исходя из этого, моделирование – это единство учебного действия и средства обучения, без которого невозможно существование полноценного обучения, на что справедливо указывает Л. М. Фридман¹⁴. Л. М. Вишникина подчеркивает важность педагогического моделирования в проектировании педагогических процессов и в педагогической деятельности в целом [30]. В публикациях последнего времени находим описание разнообразных образовательных моделей, разработанных учеными и внедренных в учебный процесс. Так, Н. В. Антонова, А. В. Меренков предлагают модель «перевернутого обучения» [31]; Н. И. Наумкин и соавторы – педагогическую модель многоуровневой и поэтапной подготовки студентов к инновационной и инженерной деятельности [32]; Ж. Г. Гаранина, Н. В. Андропова, Л. И. Лашмайкина, О. Е. Мальцева, О. Е. Поляков – структурную модель личностно-профессионального саморазвития [33]; Н. Н. Сергеева, Е. В. Копылова, Г. В. Буянова – модель обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста в природа-деятельностном контексте [34].

Таким образом, обзор научных исследований свидетельствует о недостаточной разработанности методики работы с прецедентными феноменами культуры на уроках русского языка как иностранного, что и определило актуальную научно-методическую проблему, которую можно решить путем создания новых педагогических моделей.

Материалы и методы

Комплексный подход к изучению проблемы определил использование совокупности теоретических и эмпирических методов исследования: теоретические (анализ общепедагогической и методической литературы для синтеза, сравнения и сопоставления разных подходов к проблеме, определения ее теоретических основ и понятийно-кате-

гориального аппарата), диагностические (анкетирование, интервьюирование – для получения фактических данных о состоянии исследуемой проблемы), педагогическое прогнозирование и моделирование, педагогический эксперимент – для проверки эффективности реализации дидактической модели; статистические методы количественной и качественной обработки данных (метод критериев знака, t-критерий Стьюдента) – для определения показателей экспериментальной работы.

Нам представляется, что модель формирования вторичной языковой личности посредством работы с прецедентными феноменами культуры на уроках русского языка как иностранного – это важная составляющая процесса обучения русскому языку, которая включает следующие компоненты:

1) лингводидактические подходы к обучению русскому языку как иностранному, на которых базируется формирование вторичной языковой личности, принципы, цель, задачи;

2) методология процесса формирования вторичной языковой личности посредством прецедентных феноменов культуры, в основе которой лежат социокультурные характеристики ПФК (социокультурный потенциал ПФК и критерии их отбора);

3) технологии работы с ПФК, система упражнений и творческих заданий.

Педагогическая модель разработана на основе теоретико-методологических предпосылок формирования вторичной языковой личности средствами прецедентных феноменов культуры, а именно:

– основных положений антропоцентрического подхода, ставшего основой для формирования лингвокультурологии, социолингвистики, межкультурной коммуникации;

– ключевых категорий в рамках антропоцентрического подхода: диалог культур, языковая личность, вторичная языковая личность, языковая картина мира;

¹⁴ Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении. М.: Знание, 1984. 80 с.

– методологических подходов к обучению иностранным языкам: компетентностного, коммуникативного, личностно ориентированного, деятельностного, интегрированного, аксиологического;

– социокультурной линии программы обучения иностранным языкам, включающей лингвострановедческий и лингвокультурологический аспекты;

– принципов обучения;

– генезиса понятий «прецедентный текст» и «прецедентный феномен культуры»;

– характеристик понятия прецедентного феномена культуры (свойства ПФК, скрывающие социокультурный и лингвострановедческий потенциал);

– технологий работы с ПФК, основанной на традиционных и инновационных методах.

Модель формирования вторичной языковой личности посредством прецедентных феноменов культуры основывается на социолингвистическом подходе, фундаментальным положением которого является то, что единицы языка отражают особенности культуры и мышления носителей языка. Коммуникативный (обучение в процессе коммуникации), личностно ориентированный (в процессе обучения учитываются особенности каждого ребенка), деятельностный (ученик – активный участник учебного процесса, а не получает готовые знания от учителя), компетентностный (приобретение необходимых компетенций, включающих практические умения и навыки), интегрированный (изучение понятия или явления с привлечением смежных наук) и аксиологический (отражение и учет ценностных установок) подходы также играют немаловажную роль.

При составлении модели были учтены следующие принципы: антропоцентрического подхода (обучение не просто языку, а особенностям иностранного мышления, отражаемого в языке), сходства изучаемой и родной культуры (вторичная

языковая личность владеет знаниями разных картин мира), деятельностного обучения (изучение языка посредством осмысления явлений, а не заучивание готовой информации), межпредметных связей (согласование учебных планов смежных предметов для разнопланового изучения фактов и явлений), наглядности (использование иллюстративного материала), системности и преемственности (обучение представляет собой единый процесс, а не разрозненные уроки).

Формирование вторичной языковой личности посредством прецедентных феноменов культуры – это цель, которая определила следующие задачи: понимание и интерпретация прецедентных феноменов культуры (формирование страноведческой компетенции вторичной языковой личности); понимание и осознанное использование прецедентных феноменов (формирование лингвострановедческой компетенции); готовность к полноценному межкультурному диалогу, понимание диалога культур, формирование социально-психологической компетенции.

Этапы модели:

– мотивационный – объяснение значимости работы с прецедентными феноменами культуры, создание проблемных ситуаций, которые иллюстрировали бы необходимость владения прецедентными феноменами культуры;

– целеустановочный – определение целей;

– продуктивный – работа с прецедентными феноменами культуры согласно технологии;

– контроль.

В основу методологии модели формирования вторичной языковой личности посредством прецедентных феноменов культуры были положены характеристики прецедентных феноменов культуры и технология их использования на уроках русского языка как иностранного, состоящая из актуальности, цели, средств обучения, этапов работы, методов¹⁵.

¹⁵ Гострая Е. В. Технология использования прецедентных феноменов культуры на уроках русского языка как иностранного // Perspectives of world science and education. Abstracts of the 1st International scientific and practical conference. CPN Publishing Group. Osaka, Japan, 2019. Pp. 400–409. URL: <https://drive.google.com/drive/u/3/folders/1C3occS9E3uyo-BnRSPVDoDh5blfr027Z> (дата обращения: 21.11.2019).

Стержневым вопросом в методологии является анализ прецедентных феноменов культуры, критерии их отбора. В основу критериев отбора ПФК были положены характеристики прецедентных феноменов, выделенные Ю. Н. Карауловым: хрестоматийность, общеизвестность, эмоциональная и познавательная ценность, реинтерпретированность¹⁶.

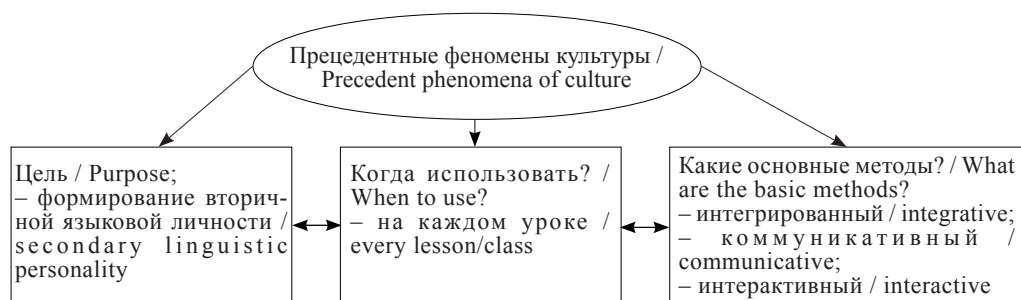
По нашему мнению, к прецедентным феноменам культуры относятся не только фразеологизмы и поговорки, но и крылатые выражения (фразеологизированные выражения), наименования культурно-исторических событий и объектов, известные собственные имена, разнообразные тексты (песни, стихи, скороговорки, считалки, фильмы и др.), а также лексические единицы, обозначающие лингвострановедческие объекты и имеющие лингвокультурное значение (реалии и предметы быта, народные символы и др.), известные носителям языка и которые они могут воспроизводить в своей речи.

Прецедентные феномены культуры имеют двойственную природу: единицы изучения и дидактический материал, который помогает решить комплекс обучающих и воспитательных задач (обогащать словарный запас, формировать социокультурную и коммуникативную компетенции, пополнять лингвострановедческие и лингвокультурологические знания, умения межкультурной коммуникации; воспитывать интерес к инокультуре, толерантность, гуманность и др.).

Также учитывалось, что прецедентные феномены возникают как когнитивные структуры, которые сформировались в познавательной базе носителей языка в результате прочтения одинаковых книг, просмотра фильмов и др. [35]. Безусловно, достаточно большой пласт ПФК содержится в текстах художественной литературы, именно с ними и было решено работать, т. е. прецедентные феномены культуры отбирались из произведений русских писателей, изучаемых на уроках мировой (зарубежной) литературы в школах Украины.

В процессе формирования вторичной языковой личности результативным будет использование репродуктивных, продуктивных и творческих упражнений. На начальном этапе работы целесообразно использовать репродуктивные упражнения, предполагающие имитативные, подстановочные, трансформационные действия учеников, что помогает им не только понять, но и осмыслить прецедентный феномен культуры. На продвинутом этапе – продуктивные и творческие упражнения, с помощью которых совершенствуются умения использовать прецедентные феномены культуры в речи, опознавать их в текстах, понимать и правильно интерпретировать имплицитно выраженную информацию.

Разработанную нами модель формирования вторичной языковой личности посредством работы с прецедентными феноменами культуры можно представить схематически (рисунок):



Р и с у н о к. Модель формирования вторичной языковой личности посредством работы с прецедентными феноменами культуры

F i g u r e. The model for the formation of the secondary linguistic personality through work with precedent cultural phenomena

¹⁶ Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность.



Отличительные черты предложенной модели: комплексность, системность, интегрированность.

Таким образом, исходными положениями разработанной модели являются следующие:

1) начинать работу с прецедентными феноменами необходимо уже на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному;

2) полученные знания нужно тут же использовать. В контексте этого необходимо создавать сквозной учебный план (куррикулум);

3) в процесс обучения необходимо внедрять интегрированный подход. Так, изученные на уроках литературы произведения должны стать материалом для рассмотрения языковых процессов на уроках русского языка. Например, изучаем «Ревизор» Н. В. Гоголя, а на уроках русского языка рассматриваем прямую и косвенную речь, значит, именно цитаты из «Ревизора», ставшие прецедентными феноменами культуры, должны стать дидактическим материалом при изучении языковых тем. Само же понятие «прецедентный феномен культуры» можно объяснять детям во время изучения тем «Синонимия», «Многозначные слова», «Фразеология» и др.

В экспериментальной работе приняли участие 290 учеников двух школ г. Кривой Рог (Украина). Респонденты (школьники) и их родители были проинформированы о цели исследования и добровольно принимали участие в педагогическом эксперименте. Ученики имели приблизительно одинаковые знания, об этом свидетельствовали их семестровые и годовые оценки.

Участники эксперимента были разделены на экспериментальную (41 ученик) и контрольную (41 ученик) группы. В экспериментальной группе обучение русскому языку как иностранному осуществлялось на основе разработанной нами модели. В контрольной группе обучение проходило стандартно. В обеих группах обучение велось на основе календарно-тематического плана. Условия обучения и объем учебной нагрузки были одинаковыми.

Педагогический эксперимент состоял из констатирующего, формирующего, контрольного этапов.

Констатирующий этап. С помощью анкетирования были опрошены учащиеся 5-х классов Криворожской общеобразовательной школы № 122 (21 ученик контрольной группы и 26 учеников экспериментальной группы) и Криворожской общеобразовательной школы № 88 (20 и 15 учеников контрольной и экспериментальной групп соответственно).

Цель анкетирования – выявить уровень понимания прецедентных феноменов культуры учениками. Анкета включала 22 вопроса. Обучающиеся восстанавливали, толковали, переводили на украинский язык фразеологизмы, объясняли прецедентные имена.

Например: 1. Вспомните, какие животные живут во фразеологизмах. «Пишет как __ лапой»: а) собака; б) кошка; в) курица; г) не знаю.

2. Объясните фразеологизм «Как с гуся вода»: а) нипочем, безразлично; б) очень важно; в) как всегда; г) не знаю.

3. Соедините части фразеологизмов «Ученье – свет»: а) неученье – тьма; б) неученье – темнота; в) не знаю.

4. Соотнесите героя и черты характера – Емеля: а) трудолюбивый, умный; б) лентяй, делает что-то только за гостинцы; в) не знаю и т. д.

Материалы для анкетирования были тщательно отобраны. Они содержали только информацию, которая изучалась детьми ранее на уроках не только языка, но и литературы. Выяснилось, что уровень понимания ПФК обучающихся низок, что свидетельствует о необходимости включения в урок упражнений с прецедентными феноменами культуры, чтобы сформировать вторичную языковую личность. Считаем, что причиной непонимания детьми ПФК является то, что работа с прецедентными феноменами культуры ведется стихийно и опосредованно и ограничивается уроками фразеологии, на которые отводится всего 2 ч.

Формирующий этап. Обучение русскому языку в целом и формирование



вторичной языковой личности посредством работы с ПФК подчинялось исходным положениям разработанной нами модели (см. модель выше). Данный этап проходил в течение учебного семестра. Занятие начиналось со знакомства с определенным прецедентным феноменом культуры. В каждом классе использовались упражнения, в основе которых прецедентные феномены культуры, отобранные в соответствии с интегрированным подходом к обучению, что позволяет проводить работу по формированию вторичной языковой личности комплексно и целенаправленно. Нами была разработана серия уроков русского языка, на которых реализовалась разработанная модель. Обязательные элементы содержания каждого разработанного нами урока русского языка в экспериментальной группе: введение определенного ПФК; специальные упражнения, содержащие изученные ранее и новые ПФК; работа с текстом художественного произведения, изучаемого на уроках литературы (чтение, пересказ, устное рисование); задания, направленные на формирование коммуникативного навыка: использование ПФК в собственной речи.

Важную роль в формировании вторичной языковой личности учеников, в умении пользоваться прецедентными феноменами культуры в разнообразных ситуациях играет и речь самого учителя. В типичных ситуациях, возникающих на каждом уроке, нами были целенаправленно использованы одни и те же прецедентные феномены культуры. Начиная приблизительно с третьего месяца эксперимента, мы заметили, что как только возникала аналогичная ситуация, дети уже сами характеризовали ее при помощи этих же прецедентных феноменов культуры, могли без труда продолжить фразу с выученным ПФК, т. е. он прочно вошел в их активный словарный запас. Методом наблюдения было выявлено, что к концу уже второго месяца формирующего эксперимента ученики стали употреблять ПФК на переменах, общаясь друг с другом. Таким

образом, на каждом уроке обучающиеся знакомились с ПФК, определяли его значение и характер употребления, учились использовать его в речи.

Например, в 5 классе на уроках мировой (зарубежной) литературы изучается фольклор – пословицы, поговорки, сказки разных народов мира, в том числе и русского, поэтому на уроках русского языка в составленных нами упражнениях использовали русские пословицы и поговорки (Слово – не воробей, выпустишь – не поймашь; ложка дегтя в бочке меда; курам на смех; один в поле не воин).

Параллельно изучению сказок А. С. Пушкина на уроках литературы вводили эти тексты в урок русского языка с заданиями, направленными на овладение соответствующими прецедентными феноменами. Были предложены такие задания: 1) объяснить значение слова, словосочетания, фразеологизма (ПФК); 2) восстановить содержание текста (был пропуск вместо слова или слова перепутаны); 3) выписать слова с определенными буквами, звуками (дети изучают русский язык с 5 класса); 4) смоделировать с одноклассником ситуацию, в которой можно использовать данное крылатое выражение; 5) проиллюстрировать прецедентный феномен культуры; 6) подобрать соответствующий прецедентный феномен культуры к ситуации, которая произошла с вами/вашим родственником/другом сегодня/вчера/на прошлой неделе и т.д.; 7) подобрать аналог фразеологизма в родном языке.

Приведем список прецедентных феноменов культуры, которые использовались на уроках русского языка в пятых классах в экспериментальной группе.

Фразеологизмы. Прожуй прежде, чем проглотить – послушай, прежде чем говорить; любишь брать – люби и отдавать; слово не воробей, вылетит – не поймашь; ложка дегтя в бочке меда; курам на смех; один в поле не воин; камень вода точит; терпение и труд все перетрут; пишет как курица лапой; денег куры не клюют; на сердце кошки скребут; комар носа не подточит; тянуть кота

за хвост; на птичьих правах; выеденного яйца не стоит; не было бы счастья – так несчастье помогло; смотреть как баран на новые ворота; делать из мухи слона; убить двух зайцев; дорога ложка к обеду; если бы да кабы, да во рту росли грибы и др.

Крылатые выражения. А. С. Пушкин. «Руслан и Людмила»: 1) У лукоморья дуб зеленый; / Златая цепь на дубе том: / И днем и ночью кот ученый / Все ходит по цепи кругом; 2) И я там был, и мед я пил / У моря видел дуб зеленый; / Под ним сидел, и кот ученый / Свои мне сказки говорил; «Сказка о царе Салтане»: 1) А во лбу звезда горит; 2) За морем житье не худо; 3) Три девицы под окном; 4) Но жена не рукавица: / С белой ручки не страхнешь / Да за пояс не заткнешь; 5) Родила царица в ночь / Не то сына, не то дочь; / Не мышонка, не лягушку, / А неведому зверушку; 6) И растет ребенок там / Не по дням, а по часам; «Сказка о золотом петушке»: Сказка – ложь, да в ней намек! / Добрым молодцам урок; «Сказка о рыбаке и рыбке»: Разбитое корыто; «Сказка о попе да работнике его Балде»: А Балда приговаривал с укоризной: / «Не гонялся бы ты, поп, за дешевизной!»; «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях»: 1) Ой вы, молодцы честные, / Братцы вы мои родные; 2) Ты, конечно, спору нет; / Ты, царица, всех милее, / всех румяней и белее; 3) Царь с царицею простился, / В путь-дорогу снарядился, / И царица у окна / Села ждать его одна; 4) Свет мой, зеркальце! Скажи, / Да всю правду доложи: / Я ль на свете всех милее, / Всех румяней и белее? и т.д.

Прецедентные имена. Емеля, Илья Муромец, Никита Кожемяка, Марфушка, Кощей, Баба Яга, Русалка, Снежная Королева, Маугли, Пеппи Длинный чулок, Гарри Поттер и др.

Контрольный этап. Было проведено повторное анкетирование, цель которого – проверить эффективность процесса формирования вторичной языковой личности на уроках русского языка как иностранного, организованного в соответствии с разработанной нами моделью. Анкетирование было прове-

дено по тому же опроснику, что и на констатирующем этапе.

В заключении опрошены участники эксперимента для того, чтобы обеспечить обратную связь с детьми, выявить положительные и отрицательные стороны исследования, наметить дальнейшие пути работы. Интервью проводилось в форме опросника: 1. Интересны ли были уроки русского языка в этом семестре? 2. Интересны ли были задания на уроках русского языка в этом семестре? 3. Хотели бы Вы, чтобы уроки с подобными заданиями были и в следующем семестре? 4. Появились ли у Вас любимые фразеологизмы и крылатые выражения? 5. Пригодилось ли Вам знание изученных крылатых выражений и фразеологизмов на других уроках? Каких? 6. Улучшилось ли Ваше понимание русской речи, художественных текстов после таких уроков? 7. Используете ли Вы эти крылатые выражения и фразеологизмы в собственной речи? Ответы фиксировались письменно.

Были получены следующие результаты: 70 % детей отметили, что полученные на таких уроках русского языка знания помогают им глубже проникнуть в содержание изучаемых на уроках мировой (зарубежной) литературы художественных произведений; для 80 % – задания на уроках были интересными, а полученные знания полезными, им хотелось бы, чтобы уроки с подобными заданиями проводились постоянно; у 85 % – появились любимые фразеологизмы и крылатые выражения из числа изученных, которые применяются ими не только на уроках, но и в повседневной жизни. Также ими было отмечено, что понимание прецедентных феноменов культуры облегчает декодирование информации, которую они получают в процессе межкультурного общения.

Результаты исследования

Материалы исследования свидетельствуют о существовании проблемы понимания прецедентных феноменов



культуры обучающимися и в целом формирования их вторичной языковой личности. В ходе работы были получены следующие результаты:

1. Было уточнено определение понятия «прецедентные феномены культуры», которые понимаются нами как когнитивные структуры, сформированные в познавательной базе носителей языка на основе их социокультурного и национального культурно-исторического опыта. В корпус прецедентных феноменов культуры включаем фразеологизмы (в широком понимании этого термина), наименования культурно и исторически значимых событий, объектов, собственные имена, общеизвестные художественные и нехудожественные тексты, лексические единицы с лингвострановедческой семантикой, которые носители языка могут использовать в своей речи.

Считаем, что прецедентные феномены культуры имеют уникальную природу: являются объектом изучения (несут в себе важную национальную информацию) и средством обучения, выступая дидактическим материалом, который способствует обогащению словарного запаса обучающихся, формированию социокультурной и коммуникативной компетенций, пополнению лингвострановедческих и лингвокультурологических знаний, развитию умений межкультурной коммуникации; воспитанию интереса к инокультуре, толерантности, гуманности и др.

2. Результаты анкетирования констатирующего этапа педагогического эксперимента зафиксировали низкий уровень понимания прецедентных феноменов культуры (50 % правильных ответов обучающихся в экспериментальной группе и 52 % – в контрольной группе), что свидетельствует о низком уровне сформированности вторичной языковой личности учеников.

3. На формирующем этапе эксперимента была апробирована авторская модель формирования вторичной языковой личности посредством прецедентных феноменов культуры. Была разработана система заданий и упражнений

с прецедентными феноменами культуры на уроках русского языка как иностранного, целенаправленное использование которой стало не только успешным и интересным для обучающихся, но и существенно повлияло на формирование вторичной языковой личности.

4. Контрольный эксперимент зафиксировал, что после проведения систематической и целенаправленной работы у обучающихся повысился уровень понимания прецедентных феноменов культуры, что свидетельствует и о повышении уровня сформированности вторичной языковой личности: 1) у 68 % учеников экспериментальной группы высокий уровень понимания ПФК (правильно выполнено от 16 до 22 заданий), у 29 – достаточный уровень (правильно выполнено от 8 до 15 заданий); у 3 % (один ученик) – низкий; 2) устная и письменная речь обучающихся обогатилась ПФК, о чем свидетельствуют ответы проведенного интервью. Также участники экспериментальной группы качественно лучше ответили на вопросы анкеты, так как общее количество правильных ответов в этой группе увеличилось.

Значимость разницы между учениками экспериментальной и контрольной групп в уровне понимания ПФК проверили с помощью критерия Стьюдента (t-критерия), который позволяет найти вероятность того, что оба средних значения в выборке относятся к одной совокупности. Этот критерий чаще всего применяется для проверки гипотезы: «среднее двух выборок относится к одной совокупности», т. е. гипотеза о равенности генеральных средних двух независимых несвязанных выборок. Используя t-критерий Стьюдента, проанализируем полученные результаты. Общее количество членов выборки – 82 человека: 41 (экспериментальная) и 41 (контрольная). Среднее арифметическое – 16,5 (экспериментальная группа) и 11,85 (контрольная группа); стандартное отклонение – 5,02 и 0,37 соответственно. Стандартная ошибка разницы средних арифметических – 0,85. Вычис-

ляем статистику критерия $t = 16,5 - 11,85 / 0,85$, получаем 5,47. Сравниваем полученное в эксперименте значение t с табличным критическим значением t -Стьюдента – 3,544. Если полученное в эксперименте значение t превышает табличное, у нас есть основания принять альтернативную (экспериментальную) гипотезу о том, что ученики экспериментальной группы показывают в среднем более высокий уровень понимания ПФК. В эксперименте $t = 5,47$, табличное = 3,544; $5,47 > 3,544$, делаем вывод о продуктивности используемой в экспериментальной группе модели обучения.

Сравнение результатов, полученных в экспериментальной и контрольной группах на этапе контрольного эксперимента, показало повышение уровня понимания прецедентных феноменов культуры, а значит – и уровня сформированности вторичной языковой личности в экспериментальной группе.

Таким образом, проведенный педагогический эксперимент подтвердил наше предположение о том, что реализация в учебном процессе разработанной модели работы с прецедентными феноменами культуры является эффективным вспомогательным инструментом в формировании вторичной языковой личности, в создании у обучающихся единой картины полученных знаний и сформированных умений, а также способствует решению следующих лингводидактических задач: 1) помогает обучающимся не только понимать и запоминать изучаемые прецедентные феномены культуры, но и вводить их в собственную речь, что значительно способствует формированию вторичной языковой личности; 2) формирует коммуникативную и социокультурную компетенции; 3) вооружает обучающихся необходимыми для эффективной речевой деятельности лингвокультурологическими и лингвострановедческими знаниями и умениями; 4) способствует адекватному пониманию и интерпретации художественных произведений, изучаемых на уроках мировой литературы, а также нехудожественных текстов; 5) облегчает

межкультурную коммуникацию в целом; 6) разнообразит уроки русского языка как иностранного.

Обсуждение и заключение

Роль прецедентных феноменов культуры в методике обучения иностранным языкам, в том числе и русскому языку как иностранному, недооценена, а работа в этом направлении, если и осуществляется, то является хаотичной и эпизодической. Большинство исследователей (М. Е. Бохонная, И. Г. Горовая, Н. Н. Горовая, Л. М. Гриценко, Т. А. Демидова, Х. Р. Довлатабади, Й. И. Лионтас, А. С. Хошния и др.), говоря о необходимости изучения прецедентных текстов, несущих лингвокультурологическую информацию, не предлагают методику их использования на уроках иностранных языков.

В результате проведенного исследования установлено, что предлагаемая нами модель, основанная на работе с прецедентными феноменами культуры на уроках русского языка как иностранного, действительно помогает обучающимся не только запомнить их, но и вводить в собственную речь, способствует более быстрому и эффективному включению детей в межкультурную коммуникацию, правильному реагированию на ту или иную ситуацию межкультурного общения, что свидетельствует о формировании вторичной языковой личности, которая и является целью обучения иностранным языкам.

Применение комплекса выбранных методологических подходов к процессу обучения русскому языку как иностранному (компетентностный, коммуникативный, личностно ориентированный, деятельностный, интегрированный, аксиологический) способствует формированию фоновых знаний, которые невозможно получить без опоры на понимание ПФК изучаемого языка и которые являются компонентами сформированной вторичной языковой личности.

Большой обучающий потенциал у прецедентных феноменов культуры есть при создании сквозных учебных



планов (куррикулумов): отражая картину мира народа, являясь частью понятийного аппарата не только языка, но и литературы, искусства, истории, они становятся связующим звеном между различными учебными предметами, что способствует созданию единой картины полученных знаний и сформированных умений, таким образом преодолевается ощущение разрозненности школьных дисциплин, что существенно облегчает процесс обучения в целом и повышает мотивацию к изучению иностранных языков.

В результате исследования была выявлена продуктивность реализации разработанной нами модели формирования вторичной языковой личности посредством прецедентных феноменов культуры на уроках русского языка как иностранного. Прецедентные феномены культуры – это особые знания, в них информация хранится по-особенному: они как знания-айсберги, где на поверхности только 10 %, а остальное нужно домыслить, но без их понимания межкультурная коммуникация может просто

«разбиться». Они не только формируют социокультурные представления и углубляют лингвострановедческие знания, но и помогают понять менталитет народа, язык которого изучается.

В рамках выполненного исследования были получены важные практические результаты: разработана модель, способствующая формированию вторичной языковой личности посредством использования прецедентных феноменов культуры. Полученные результаты могут быть полезны методистам школьного и вузовского образования, учителям-практикам, ученым-лингводидактам.

Перспективными направлениями дальнейшего исследования являются следующие: 1) разработка сквозных учебных программ по русскому языку и мировой (зарубежной) литературе; 2) создание нового дидактического материала с ПФК на основе инновационных технологий; 3) разработка спецкурсов по русскому языку для иностранных студентов языковых и неязыковых специальностей высших учебных заведений на начальном и продвинутом этапах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Боженова, Н. А. Работа с пословицами как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка / Н. А. Боженова, И. В. Бганцева, Е. Б. Кириллова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13891> (дата обращения: 28.12.2019). – Рез. англ.
2. Павлова, Е. А. Приемы работы с пословицами и поговорками на уроках английского языка / Е. А. Павлова // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 5. – С. 37–45. – URL: <http://naukarus.com/priemy-raboty-s-poslovitsami-i-pogovorkami-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 03.12.2019).
3. Афанасьева, Т. Ю. Методическая ценность английских пословиц и поговорок в обучении иностранному языку / Т. Ю. Афанасьева // Наука. Искусство. Культура. – 2017. – Вып. 15. – С. 163–167. – URL: <https://drive.google.com/file/d/0B3KPsiSEIJ1pMm42UGJOM0NlaUU/view> (дата обращения: 16.12.2019). – Рез. англ.
4. Еприцкая, Н. К. Английские и русские пословицы и поговорки в аспекте смысловой корреляции и различий в смысловой образности / Н. К. Еприцкая // Молодежный вестник ИрГТУ. – 2018. – Т. 8, № 1. – С. 178–181. – URL: <http://mvestnik.istu.irk.ru/journals/2018/01/articles/40> (дата обращения: 18.11.2019). – Рез. англ.
5. Белоусова, А. К. Совершенствование обучения иностранному языку через сравнительный анализ образов пословиц и поговорок / А. К. Белоусова, Н. К. Еприцкая. – DOI 10.15507/1991-9468.093.022.201804.750-765 // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22, № 4. – С. 750–765. – URL: <http://edumag.mrsu.ru/index.php/en/articles-en/83-18-4/712-10-15507-1991-9468-092-022-201804-10> (дата обращения: 16.12.2019). – Рез. англ.



6. Sprenger, S. A. Lexical Access during the Production of Idiomatic Phrases / S. A. Sprenger, W. Levelt, G. Kempen. – DOI 10.1016/j.jml.2005.11.001 // *Journal of Memory and Language*. – 2006. – Vol. 54, issue 2. – Pp. 161–184. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0749596X05001300?via%3Dihub> (дата обращения: 16.12.2019).
7. Idiomatic Expressions Evoke Stronger Emotional Responses in the Brain than Literal Sentences / F. Citrona, C. Cacciari, J. Funcke [et al.]. – DOI 10.1016/j.neuropsychologia.2019.05.020 // *Neuropsychologia*. – 2019. – Vol. 131. – Pp. 233–248. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S002839321930140X?via%3Dihub> (дата обращения: 16.12.2019).
8. Liontas, J. I. Exploring Second Language Learners' Notions of Idiomaticity / J. I. Liontas. – DOI 10.1016/S0346-251X(02)00016-7 // *System*. – 2002. – Vol. 30, issue 3. – Pp. 289–313. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X02000167?via%3Dihub> (дата обращения: 16.12.2019).
9. Khoshniya, A. S. Using Conceptual Metaphors Manifested in Disney Movies to Teach English Idiomatic Expressions to Young Iranian EFL Learners / A. S. Khoshniya, H. R. Dowlatabadi. – DOI 10.1016/j.sbspro.2014.03.510 // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 98. – Pp. 999–1008. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814026019?via%3Dihub> (дата обращения: 16.12.2019).
10. Fiedler, S. Phraseological Borrowing from English into German: Cultural and Pragmatic Implications / S. Fiedler. – DOI 10.1016/j.pragma.2017.03.002 // *Journal of Pragmatics*. – 2017. – Vol. 113. – Pp. 89–102. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216616303009?via%3Dihub> (дата обращения: 16.12.2019).
11. Roman, F. N. The Lexicon Acquisition Process: Simple Lexicon Opposed to Phraseological Units in Spanish / F. N. Roman. – DOI 10.1016/j.sbspro.2015.03.176 // *Procedia – Computer Science*. – 2015. – Vol. 178. – Pp. 175–179. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815019692?via%3Dihub> (дата обращения: 16.12.2019).
12. Furiassi, C. Macaroni English Goes Pragmatic: False Phraseological Anglicisms in Italian as Illocutionary Acts / C. Furiassi. – DOI 10.1016/j.pragma.2018.02.009 // *Journal of Pragmatics*. – 2018. – Vol. 133. – Pp. 109–122. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216617305350?via%3Dihub> (дата обращения: 16.12.2019).
13. Борисова, И. В. Особенности формирования вторичной языковой личности студентов неязыковых профилей / И. В. Борисова, И. Л. Савина // *Вестник МГОУ. Серия: Педагогика*. – 2015. – № 1. – С. 30–36. – URL: <https://www.vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/8100> (дата обращения: 20.11.2019). – Рез. англ.
14. Nechayev, N. Psychological Patterns of Development of Students' Secondary Language Personality / N. Nechayev. – DOI 10.1016/j.sbspro.2014.10.105 // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 154. – Pp. 14–22. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814055554?via%3Dihub> (дата обращения: 20.11.2019).
15. Макарова, Е. А. Обучение говорению на иностранном языке с наставником-ровесником / Е. А. Макарова. – DOI 10.15507/1991-9468.092.022.201803.551-568 // *Интеграция образования*. – 2018. – Т. 22, № 3. – С. 551–568. – URL: <http://edumag.mrsu.ru/index.php/en/articles-en/81-18-3/682-10-15507-1991-9468-092-022-201803-10> (дата обращения: 20.11.2019). – Рез. англ.
16. Демешкина, Т. А. «Ссылка» как феномен сибирской лингвокультуры / Т. А. Демешкина. – DOI 10.17223/19986645/56/3 // *Вестник Томского государственного университета. Филология*. – 2018. – № 56. – С. 34–46. – URL: http://journals.tsu.ru/philology/&journal_page=archive&id=1774&article_id=39475 (дата обращения: 20.11.2019). – Рез. англ.
17. Kostomarov, P. The Peculiarities of Precedential Situations in the Discourse of the Representative of Volga Germans of Siberia / P. Kostomarov, O. Bolotnikova. – DOI 10.1016/j.sbspro.2015.10.029 // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 206. – Pp. 67–70. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815051629?via%3Dihub> (дата обращения: 20.11.2019).
18. Thielemann, N. Allusive talk – Playing on Indirect Intertextual References in Russian Conversation / N. Thielemann. – DOI 10.1016/j.pragma.2019.10.012 // *Journal of Pragmatics*. – 2020. – Vol. 155. – Pp. 123–134. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216619306484?via%3Dihub> (дата обращения: 10.02.2020).
19. Musolf, A. How (Not?) to Quote a Proverb: The Role of Figurative Quotations and Allusions in Political Discourse / A. Musolf. – DOI 10.1016/j.pragma.2019.10.011 // *Journal of Pragmatics*. – 2020. – Vol. 155. –



Рр. 135–144. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216619306472?via%3Dihub> (дата обращения: 10.02.2020).

20. Musolf, A. Metaphor, Irony and Sarcasm in Public Discourse / A. Musolf. – DOI 10.1016/j.pragma.2016.12.010 // *Journal of Pragmatics*. – 2017. – Vol. 109. – Pp. 95–104. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216616303137?via%3Dihub> (дата обращения: 10.02.2020).

21. Tsakona, V. Intertextuality and/in Political Jokes / V. Tsakona. – DOI 10.1016/j.lingua.2017.09.003 // *Lingua*. – 2018. – Vol. 203. – Pp. 1–15. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0024384117302383?via%3Dihub> (дата обращения: 10.02.2020).

22. Kuleli, M. Intertextual Allusions and Evaluation of their Translation in the Novel *Silent House* by Orhan Pamuk / M. Kuleli. – DOI 10.1016/j.sbspro.2014.12.075 // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 158. – Pp. 206–213. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814061680?via%3Dihub> (дата обращения: 10.02.2020).

23. Maurizio, M. On the Role of Nonverbal Elements in G. Aigi's and G. Sapgir's Early Works / M. Maurizio. – DOI 10.1016/j.ruslit.2016.01.013 // *Russian Literature*. – 2016. – Vol. 79–80. – Pp. 161–171. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304347916000144?via%3Dihub> (дата обращения: 10.02.2020).

24. Kamal, B. S. Phrase and Idiom Identification in Assamese / B. S. Kamal, S. Uptal. – DOI 10.1016/j.procs.2016.04.067 // *Procedia – Computer Science*. – 2016. – Vol. 84. – Pp. 65–69. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050916300813?via%3Dihub> (дата обращения: 10.02.2020).

25. Yurina, E. A. Cross-language Figurativeness in Translator's Speech (Based on the Russian Translation of Turkish Novel "The Black Book" by Orhan Pamuk) / E. A. Yurina, A. V. Borovkova, G. Shenkal. – DOI 10.1016/j.sbspro.2015.08.039 // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 200. – Pp. 579–586. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281504687X?via%3Dihub> (дата обращения: 18.10.2019).

26. Гриценко, Л. М. Прецедентные тексты на уроках русского языка как иностранного / Л. М. Гриценко, Т. А. Демидова, М. Е. Бохонная. – DOI 10.21515/1990-4665-126-026. – Текст : электронный // Научный журнал КубГАУ. – 2017. – № 126 (02). – URL: <http://ej.kubagro.ru/2017/02/pdf/26.pdf> (дата обращения: 28.03.2019).

27. Горовая, И. Г. Роль прецедентных феноменов в формировании вторичной языковой личности / И. Г. Горовая, Н. Н. Горовая // *Вестник Оренбургского государственного университета*. – 2015. – № 11. – С. 65–70. – URL: http://vestnik.osu.ru/2015_11/10.pdf (дата обращения: 18.10.2019).

28. Непрокина, И. В. Метод моделирования как основа педагогического исследования / И. В. Непрокина // *Теория и практика общественного развития*. – 2013. – № 7. – С. 61–64. – URL: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/7/pedagogika/neprokina.pdf (дата обращения: 17.07.2019).

29. Ядровская, М. В. Модели в педагогике / М. В. Ядровская // *Вестник Томского государственного университета*. – 2013. – № 366. – С. 139–143. – URL: http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal_page=archive&id=879&article_id=1228 (дата обращения: 21.07.2019).

30. Вішнікіна, Л. П. Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів / Л. П. Вішнікіна // *Імідж сучасного педагога*. – 2008. – Вип. 7–8. – С. 86–87.

31. Антонова, Н. Л. Модель «перевернутого обучения» в системе высшей школы: проблемы и противоречия / Н. Л. Антонова, А. В. Меренков. – DOI 10.15507/1991-9468.091.022.201802.237-247 // *Интеграция образования*. – 2018. – Т. 22, № 2. – С. 237–247. – URL: <http://edumag.mrsu.ru/index.php/en/articles-en/78-18-2/639-10-15507-1991-9468-090-022-201802-2> (дата обращения: 21.07.2019).

32. Разработка педагогической модели многоуровневой и поэтапной подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности / Н. И. Наумкин, Н. Н. Шекшаева, С. И. Квитко [и др.]. – DOI 10.15507/1991-9468.097.023.201904.568-586 // *Интеграция образования*. – 2019. – Т. 23, № 4. – С. 568–586. – URL: <http://edumag.mrsu.ru/index.php/en/articles-en/91-19-4/785-10-15507-1991-9468-093-023-201904-5> (дата обращения: 20.01.2020). – Рез. англ.

33. Структурная модель личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов / Ж. Г. Гаранина, Н. В. Андропова, Л. И. Лашмайкина [и др.]. – DOI 10.15507/1991-9468.089.021.201704.596-608 // *Интеграция образования*. – 2017. – Т. 21, № 4. – С. 596–608. – URL: <http://edumag.mrsu.ru/index.php/ru/articles/74-17-4/582-10-15507-1991-9468-088-021-201704-02> (дата обращения: 20.01.2020). – Рез. англ.

34. Сергеева, Н. Н. Модель обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста в природо-деятельностном контексте / Н. Н. Сергеева, Е. В. Копылова, Г. В. Буянова. –

DOI 10.17223/19996195/45/18 // Язык и культура. – 2019. – № 45. – С. 250–263. – URL: http://journals.tsu.ru/language/&journal_page=archive&id=1864&article_id=40712 (дата обращения: 20.01.2020). – Рез. англ.

35. Воробйова, Т. В. Семантика прецедентних імен: національно-культурний компонент / Т. В. Воробйова // Мова і культура. – 2003. – Вип. 6. – С. 119–127.

Поступила 14.01.2020; принята к публикации 20.03.2020; опубликована онлайн 30.06.2020.

Об авторах:

Каневская Ольга Борисовна, доцент кафедры русской филологии и зарубежной литературы Криворожского государственного педагогического университета (50086, Украина, г. Кривой Рог, пр-т Гагарина, д. 54), кандидат педагогических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1703-7929>, **Publons ID:** <https://publons.com/researcher/3669515/olga-kanevska>, o.b.kanevska@rambler.ru

Гострая Екатерина Викторовна, ассистент кафедры русской филологии и зарубежной литературы Криворожского государственного педагогического университета (50086, Украина, г. Кривой Рог, пр-т Гагарина, д. 54), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2266-492X>, **Publons ID:** <https://publons.com/researcher/3668058/hostra-kateryna>, aspirant17hostra@gmail.com

Благодарности: авторы статьи выражают признательность рецензентам за анализ представленной работы.

Заявленный вклад авторов:

Каневская Ольга Борисовна – научное руководство.

Гострая Екатерина Викторовна – сбор и анализ данных; проведение исследования; подготовка и доработка текста статьи; проведение анализа и подготовка выводов по результатам исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Bozhenova N.A., Bgantseva I.V., Kirillova E.B. Proverbs Working as a Means of Intercultural Communicative Competence Development at the Foreign Language Lessons. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Contemporary Problems of Science and Education. 2014; (4). Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13891> (accessed 28.12.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
2. Pavlova Ye.A. [Techniques of Working with Proverbs and Sayings at English Classes]. *Inostrannyye yazyki v shkole* = Foreign Languages at School. 2010; (5):37-45. Available at: <http://naukarus.com/priemy-raboty-s-poslovitsami-i-pogovorkami-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (accessed 03.12.2019). (In Russ.)
3. Afanasjeva T.J. Methodological Value of English Proverbs and Sayings in Foreign Language Teaching. *Nauka. Iskustvo. Kultura* = Science. Art. Culture. 2017; (15):163-167. Available at: <https://drive.google.com/file/d/0B3KPSiSEIJ1pMm42UGJOM0NlaUU/view> (accessed 16.12.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
4. Epritskaya N.K. English and Russian Proverbs and Sayings in the Aspect of Sense Correlation and Differences in Semantic Images. *Molodezhny Vestnik IrGTU* = ISTU Bulletin of Youth. 2018; 8(1):178-181. Available at: <http://mvestnik.istu.irk.ru/journals/2018/01/articles/40> (accessed 18.11.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
5. Belousova A.K., Epritskaya N.K. Improving the Teaching of Foreign Languages through Comparative Analysis of Images in Proverbs and Sayings. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2018; 22(4):750-765. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://doi.org/10.15507/1991-9468.093.022.201804.750-765>
6. Sprenger S.A., Levelt W., Kempen G. Lexical Access during the Production of Idiomatic Phrases. *Journal of Memory and Language*. 2006; 54(2):161-184. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1016/j.jml.2005.11.001>
7. Citrona F., Cacciari C., Funcke J., Chun-Ting Hsu, Jacobs A. Idiomatic Expressions Evoke Stronger Emotional Responses in the Brain than Literal Sentences. *Neuropsychologia*. 2019; 131:233-248. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2019.05.020>
8. Lontas J.I. Exploring Second Language Learners' Notions of Idiomaticity. *System*. 2002; 30(3): 289-313. (In Eng.) DOI: [http://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00016-7](http://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00016-7)
9. Khoshniya A.S., Dowlatabadi H.R. Using Conceptual Metaphors Manifested in Disney Movies to Teach English Idiomatic Expressions to Young Iranian EFL Learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014; 98:999-1008. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.510>



10. Fiedler S. Phraseological Borrowing from English into German: Cultural and Pragmatic Implications. *Journal of Pragmatics*. 2017; 113:89-102. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.03.002>
11. Roman F.N. The Lexicon Acquisition Process: Simple Lexicon Opposed to Phraseological Units in Spanish. *Procedia – Computer Science*. 2015; 178:175-179. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.176>
12. Furiassi C. Macaroni English Goes Pragmatic: False Phraseological Anglicisms in Italian as Illocutionary Acts. *Journal of Pragmatics*. 2018; 133:109-122. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.02.009>
13. Borisova I.F., Savina I.L. The Peculiarities of Forming the Secondary Linguistic Personality of Non-Linguistic Students. *Vestnik MGOU. Seriya: Pedagogika* = Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. 2015; (1):30-36. Available at: <https://www.vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/8100> (accessed 20.11.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
14. Nechayev N. Psychological Patterns of Development of Students' Secondary Language Personality. *Procedia – Social and Behavioral Science*. 2014; 154:14-22. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.105>
15. Makarova E.A. Teaching Foreign Language Speaking Skills Through Peer-Tutoring. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2018; 22(3):551-568. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://doi.org/10.15507/1991-9468.092.022.201803.551-568>
16. Demeshkina T.A. "Exile" as a Phenomenon of the Siberian Linguaculture. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya* = Tomsk State University Bulletin. Philology. 2018; (56):34-46. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://doi.org/10.17223/19986645/56/3>
17. Kostomarov P., Bolotnikova O. The Peculiarities of Precedential Situations in the Discourse of the Representative of Volga Germans of Siberia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; 206:67-70. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.029>
18. Thielemann N. Allusive Talk – Playing on Indirect Intertextual References in Russian Conversation. *Journal of Pragmatics*. 2020; 155:123-134. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.10.012>
19. Musolf A. How (Not?) to Quote a Proverb: The Role of Figurative Quotations and Allusions in Political Discourse. *Journal of Pragmatics*. 2020; 155:135-144. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.10.011>
20. Musolf A. Metaphor, Irony and Sarcasm in Public Discourse. *Journal of Pragmatics*. 2017; 109: 95-104. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.12.010>
21. Tsakona V. Intertextuality and/in Political Jokes. *Lingua*. 2018; 203:1-15. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1016/j.lingua.2017.09.003>
22. Kuleli M. Intertextual Allusions and Evaluation of their Translation in the Novel *Silent House* by Orhan Pamuk. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014; 158:206-213. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.075>
23. Maurizio M. On the Role of Nonverbal Elements in G. Aigi's and G. Sapgir's Early Works. *Russian Literature*. 2016; 79-80:161-171. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1016/j.ruslit.2016.01.013>
24. Kamal B.S., Uptal S. Phrase and Idiom Identification in Assamese. *Procedia – Computer Science*. 2016; 84:65-69. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1016/j.procs.2016.04.067>
25. Yurina E.A., Borovkova A.V., Shenkal G. Cross-Language Figurativeness in Translator's Speech (Based on the Russian Translation of Turkish Novel "The Black Book" by Orhan Pamuk). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; 200:579-586. (In Eng.) DOI: <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.039>
26. Gritsenko L.M., Demidova T.A., Bokhonnaya M.E. Precedent Texts at Lessons of Russian as a Foreign Language. *Nauchnyy zhurnal KubGAU* = Scientific Journal of Kuban State Agrarian University. 2017; (126). (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://doi.org/10.21515/1990-4665-126-026>
27. Gorovaya I.G., Gorovaya N.N. [The Role of Precedent Phenomena in the Formation of a Secondary Linguistic Personality]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* = Orenburg State University Bulletin. 2015; (11):65-70. Available at: http://vestnik.osu.ru/2015_11/10.pdf (accessed 18.10.2019). (In Russ.)
28. Neprokina I.V. Modelling Method as a Basis of the Educational Science Research. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* = Theory and Practice of Social Development. 2013; (7):61-64. Available at: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/7/pedagogika/neprokina.pdf (accessed 17.07.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
29. Yarovskaya M.V. [Models in Pedagogy]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* = Tomsk State University Bulletin. 2013; (366):139-143. Available at: http://journals.tsu.ru/vestnik/&journal_page=archive&id=879&article_id=1228 (accessed 21.07.2019). (In Russ.)
30. Vishnikina L.P. [Pedagogical Modeling as a Basis for Designing Educational Processes]. *Imidzh suchasnogo pedagoga* = Image of the Modern Pedagogue. 2008; (7-8):86-87. (In Ukr.)

31. Antonova N.L., Merenkov A.V. Flipped Learning in Higher Education: Problems and Contradictions. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2018; 22(2):237-247. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <http://doi.org/10.15507/1991-9468.091.022.201802.237-247>
32. Naumkin N.I., Shekshaeva N.N., Kvitko S.I., Lomatkina M.V., Kupryashkin V.F., Korovina I.V. Designing the Teaching Model of Multilevel Gradual Training of Students in Innovative Engineering. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2019; 23(4):568-586. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.097.023.201904.568-586>
33. Garanina Zh.G., Andronova N.V., Lashmaykina L.I., Maltseva O.E., Polyakov O.E. The Structural Model of Future Employees' Personal and Professional Self-Development. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 21(4):596-608. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.089.021.201704.596-608>
34. Sergeeva N.N., Kopylova E.V., Buyanova G.V. Foreign Language Teaching of Preschoolers in the Nature-activity Context. *Yazyk i kultura* = Language and Culture. 2019; (45):250-263. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.17223/19996195/45/18>
35. Vorobyova T.V. [The Semantics of Precedent Names: a National-Cultural Component]. *Mova i kultura* = Language and Culture. 2003; (6):119-127. (In Ukr.)

Submitted 14.01.2020; revised 20.03.2020; published online 30.06.2020.

About the authors:

Olga B. Kanevska, Associate Professor of Chair of Russian Philology, Kryvyi Rih State Pedagogical University (54 Gagarin St., Kryvyi Rih 50086, Ukraine), Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1703-7929>, **Publons ID:** <https://publons.com/researcher/3669515/olga-kanevska>, o.b.kanevska@rambler.ru

Kateryna V. Hostra, Assistant of Chair of Russian Philology, Kryvyi Rih State Pedagogical University (54 Gagarin St., Kryvyi Rih 50086, Ukraine), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2266-492X>, **Publons ID:** <https://publons.com/researcher/3668058/hostra-kateryna>, aspirant17hostra@gmail.com

Acknowledgements: The authors are grateful to reviewers for their thoughtful and thorough reading and evaluating the article.

Contribution of authors:

Olga B. Kanevska – scientific guidance.

Kateryna V. Hostra – data collection; data analysis; conducting the experiments; preparation and revision of the text; analysis and writing the conclusions.

All authors have read and approved the final manuscript.



Влияние неформального образования на человеческий капитал: поколенческий подход

М. Н. Кичерова*, Г. З. Ефимова

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,

г. Тюмень, Россия,

* m.n.kicherova@utmn.ru

Введение. Тренд современной жизни – скорость обновления информации и интенсивность социальных преобразований. Чтобы оставаться конкурентоспособной личностью, человеку необходимо обновлять компетенции и навыки. Неформальное образование становится наиболее мобильным способом решить поставленные задачи, позволяя быстро приобретать актуальные знания и опыт. Исследовательский интерес сконцентрирован на влиянии неформального образования на формирование и развитие человеческого капитала населения. Цель статьи – изучение вовлеченности в неформальное образование представителей различных поколений.

Материалы и методы. Исследование основано на методике интерпретационного анализа глубинного интервью. Данные получены с использованием метода фокус-групп: серия из 27 групповых интервью, по 9 для каждой возрастной категории (молодежь, зрелый и старший возраст). Участниками фокус-групп выступили 253 чел. – жители городов Тюмень, Тобольск, Ишим и населенных пунктов юга Тюменской области.

Результаты исследования. По итогам анализа интенсивности образовательных практик выделены три типа акторов в зависимости от вовлеченности в неформальное образование: активный «вечный студент», умеренный «ситуативный» и пассивный «безразличный», которые проявлялись у представителей разных поколений. Определены мотиваторы и демотиваторы к получению неформального образования: социально-психологические поколенческие установки, институциональные барьеры, общественные стереотипы. Раскрыты возможности неформального образования в процессе накопления и реализации человеческого капитала: оперативное обновление компетенций, освоение личностных и профессиональных навыков для конкретной профессиональной позиции, сокращение квалификационного отставания. В результате анализа практик неформального образования молодежи, людей зрелого возраста и старшего поколения авторы установили, что неформальное образование существенно влияет на динамику профессионализации, характер социально-трудовых перемещений.

Обсуждение и заключение. Результаты исследования помогут детализировать влияние неформального образования на человеческий капитал с точки зрения поколенческого подхода. Материалы статьи полезны для построения образовательной экосистемы на региональном и национальном уровне, практического применения в ходе разработки и корректировки стратегий работы с населением различных возрастных групп.

Ключевые слова: неформальное образование, теория поколений, человеческий капитал, образовательные потребности, непрерывное образование, центениалы, миллениалы, поколение Z, поколение X, поколение Y

Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-011-00701 «Неформальное образование как фактор развития человеческого капитала» (руководитель: канд. социол. наук М. Н. Кичерова)

Для цитирования: Кичерова, М. Н. Влияние неформального образования на человеческий капитал: поколенческий подход / М. Н. Кичерова, Г. З. Ефимова. – DOI 10.15507/1991-9468.099.024.202002.316-338 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 2. – С. 316–338.

© Кичерова М. Н., Ефимова Г. З., 2020



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

The Impact of Non-Formal Education on Human Capital: A Generational Approach

M. N. Kicherova, G. Z. Efimova*
University of Tyumen, Tyumen, Russia,
** m.n.kicherova@utmn.ru*

Introduction. The update rate of information and the scope of social transformations became a trend of modern life. To remain competitive, a person needs to foster his/her competencies and skills. Non-formal education is becoming the most mobile way to solve the tasks, allowing to quickly acquire relevant knowledge and experience. Research interest is focused on the impact of non-formal education on the formation and development of the human capital. The purpose of the article is to study the involvement of representatives of various generations in a non-formal education.

Materials and Methods. The research draws on the methodology of the in-depth interview interpretation analysis. The data was obtained using the focus group method: a series of 27 group interviews, 9 for each age category (youth, mature and older). The focus groups included 253 people – residents of Tyumen, Tobolsk, Ishim, and settlements in the South of the Tyumen region.

Results. The possibilities of non-formal education in the process of accumulation and realization of human capital were revealed. The analysis of the practices of youth, adult and older generation's non-formal education was carried out. Based on the study of generational theories, the educational attitudes of various age groups and the needs for non-formal learning were analyzed. Based on the analysis of the intensity of educational practices, three types of actors were identified depending on their involvement in non-formal education: the active type "eternal student", the moderate type "situational student" and the passive type "indifferent student", which were found in representatives of different generations. The authors identified the following things that motivate and demotivate people to receive non-formal education: operational updating of competencies, fostering of personal and professional skills for a specific professional position, reducing the qualification gap. Analysing the non-formal educational practices of youth, adults, and the older generation, the authors found that non-formal education significantly affects the dynamics of professionalization, the nature of social and labour transfers.

Discussion and Conclusion. The results of the study will aid in sizing the impact of non-formal education on human capital in terms of the generational approach. The materials of the article are useful for building an educational ecosystem at the regional and national level and for practical application in the development and adjustment of strategies for working with people of different age groups.

Keywords: non-formal education, theory of generations, human capital, educational needs, lifelong learning, centennials, millennials, generation Z, generation X, generation Y

Funding: The study was funded by the Russian Foundation for Basic Research, Project No. 19-011-00701 "Non-formal education as a factor of human capital development" (supervisor: Ph.D. (Sociology) M.N. Kicherova).

For citation: Kicherova M.N., Efimova G.Z. The Impact of Non-Formal Education on Human Capital: A Generational Approach. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2020; 24(2):316-338. DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.099.024.202002.316-338>

Введение

Социальные преобразования современности отличаются динамичностью, ключевым трендом стала технологическая модернизация, основанная на развитии и внедрении цифровых технологий. Новые процессы являются глубокими и непрерывными, отражают переход к постиндустриальному обществу, проявляются во всех сферах жизни, особенно остро в сфере труда и занятости. Люди вынуждены быстро адапти-

роваться, осваивать навыки, используя для этого формальное и неформальное образование. Человеческий капитал как совокупность показателей здоровья, образования, профессионального опыта и социальной компетентности индивида становится главным ресурсом для экономики постиндустриального общества. Возможно ли с помощью неформального образования быстро наращивать человеческий капитал? Цель статьи – изучить вовлеченность в неформальное



образование представителей разных возрастных групп и раскрыть потенциал неформального образования для формирования человеческого капитала представителей разных поколений – молодежи, людей зрелого возраста и старшего поколения.

В ходе исследования рассмотрим ряд ключевых вопросов. Как представители разных поколений включены в неформальное образование? В чем выражаются основные запросы, интересы, самостоятельная активность, каковы возможности применения полученных знаний у представителей разных поколений? Какие мотиваторы и демотиваторы влияют на получение неформального образования, становятся барьерами применения его результатов в практической деятельности? Обозначенные вопросы определили теоретическую рамку и задачи исследования.

Обзор литературы

Теоретическим основанием для исследования практик неформального образования выступили концепции непрерывного образования, обучения в течение всей жизни (life long learning), современные разработки в области человеческого капитала, а также теории поколений. Обучение на протяжении всей жизни является необходимостью и направлено на развитие потенциала человека [1]. Образование переориентируется с репродуктивной модели передачи знаний к развитию у личности стремления к самообучению – «научить учиться», поэтому образовательные учреждения формируют самостоятельное стремление личности к знаниям, новому опыту [2]. Высокий уровень метакогнитивного фактора благоприятствует развитию независимости образования, новыми принципами стали «метапознание», «четырёхмерное образование», «саморегуляция образования». Эксперты

выделяют характеристики процесса обучения, основанного на саморегуляции, включая классификацию методов и техник когнитивного процесса, стратегии обучения [3]. Современные исследования подтверждают наличие значительной связи между неформальным образованием и личностным развитием взрослых [4–7].

Неформальное образование распространяется за пределами классных комнат, не всегда сопровождается выдачей диплома или сертификата, включает в себя занятия с репетитором, семинары и тренинги, мастер-классы, обучение на рабочем месте. Неформальное образование в документах международных организаций рассматривается как часть непрерывного образования, наряду с формальным и информальным (самообразованием). Среди организаций, деятельность которых направлена на изучение и реформирование систем образования, углубление понимания педагогических подходов, связанных с преподаванием и обучением в формальном, неформальном и информальном образовании, следует назвать UNESCO MGIEP (Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development)¹. Подобно экосистемам в природе, образование рассматривается как сложная система, способная адаптироваться к меняющимся условиям и нагрузкам.

Интеграция формального, неформального и информального образования «придает образовательному процессу целостность, строится на комплементарной основе особенностей форм, способствует повышению качества образования, потенциальных возможностей образования за счет появления новых характеристик целостного процесса образования» [8]. Программы обучения, проектируемые на основе интеграции формального и неформального образования, представляют собой «варианты

¹ What Does it Take to Change the World? [Электронный ресурс] / Институт Махатмы Ганди по образованию в интересах мира и устойчивого развития. 2015. Р. 3. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259926?posInSet=1&queryId=9f0259be-26d1-4c6b-8f35-eaf02f3b77f6> (дата обращения: 20.01.2020).

максимально приближенные к индивидуальным образовательным программам (индивидуализация обучения), которые строятся за счет организации рефлексии особого типа, в ходе которой действия обучающегося в конкретной ситуации сопоставляются с его актуальными качествами: знаниями, представлениями, опытом, индивидуальностью (опытом, способностями, компетентностью и т. д.)» [9, с. 74–75].

Повестка дня в области развития образования на период до 2030 г. в качестве приоритетов ставит «образование в интересах устойчивого развития» (“Education for Sustainable Development”) и «глобальное гражданское образование» (“Global Citizenship Education”) в центр формального, неформального и информального образования посредством комплексных мер и академической поддержки². В аналитических докладах представлены результаты сопоставительных межстрановых исследований (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC), раскрывающих уровень образования взрослых, однако именно неформальное образование, его вклад в капитализацию человеческих ресурсов раскрыт недостаточно. В России при широком охвате формальным образованием наблюдается дефицит компетенций, недостаток их применения в трудовой деятельности, «квалификационное отставание». Дальнейших разработок требуют и поколенческие особенности современных образовательных практик, вопросы развития компетенций взрослых.

Поколение как научная категория характеризует совокупность индивидов, которые принадлежат к разным социальным слоям, однако их жизнедеятельность разворачивается на одном историческом этапе. Каждое поколение имеет свое местоположение в социальном пространстве и времени, отличается

тенденцией, ориентирующей на определенные способы поведения, чувствования и мышления. С точки зрения социологического анализа важны социальная среда и условия, в которых происходило взросление, нормы и ценности, сложившиеся под влиянием внешних факторов, экономических и политических событий.

По мнению В. В. Радаева, межпоколенческие различия значимы и устойчивы, хотя единой схемы межпоколенческой динамики нет. На российских данных, по итогам мониторинга Высшей школы экономики (ВШЭ), выделены шесть поколений – центениалы, миллениалы, реформенное поколение, поколение застоя, поколение оттепели и мобилизационное поколение [10], характеристики которых будут раскрыты далее.

Человеческий капитал в классическом понимании представляет «совокупность врожденных способностей и приобретенных знаний, навыков и мотивации, целесообразное использование которых способствует увеличению дохода» (Г. Беккер)³. Важно отметить, что в рамках экономического подхода человеческий капитал рассматривается исключительно как «мера воплощенной в человеке способности приносить доход» (А. Фишер) [11], «приведенная стоимость прошлых инвестиций в навыки людей, а не ценность людей самих по себе» (М. Блауг) [12]. Вместе с этим параметры человека, которые можно «капитализировать», успешно использовать/продавать на рынке труда, достаточно обширны: это не только накопленный человеком запас знаний и навыков, применяемый в процессе трудовой деятельности и способствующий росту производительности труда, повышению заработка [13; 14]. В контексте перехода к новому технологическому укладу ценность приобретают и другие параметры человеческого капитала. Поми-

² López N., Opertti R., Vargas T. C. Youth and Changing Realities: Rethinking Secondary Education in Latin America [Электронный ресурс]. UNESCO, 2017. 72 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247577?posInSet=1&queryId=9f0259be-26d1-4c6b-8f35-eaf02f3b77f6> (дата обращения: 20.01.2020).

³ Becker G. S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. 3rd ed. University of Chicago Press, 1993. 412 p. URL: <https://www.nber.org/books/beck94-1> (дата обращения: 15.01.2020).



мо показателей здоровья, образования, профессиональных навыков и опыта в экономике нового уклада востребованы эмоциональный интеллект, социальные навыки, способность взаимодействовать в команде, быстро реагировать на изменения, цифровые навыки. В связи с этим мы предлагаем дополнить параметры человеческого капитала такими компонентами, как эмоциональный интеллект и цифровые навыки.

Эмоциональный интеллект (Д. Гоулмэн) – параметр человеческого капитала, под которым часто понимают социальные или мягкие навыки (“soft skills”) – способность использовать чувства, эмоции для продуктивного взаимодействия, в том числе и в рабочих процессах [15].

Цифровые навыки и компетенции – следующий параметр человеческого капитала, определяющий возможность осознанного и ответственного использования цифровых технологий в обучении, на работе и общественной жизни⁴. Европейской комиссией определен план действий по развитию цифрового образования (DEAP, 2018⁵), раскрыты основные категории: в основе цифровой грамотности (digital fluency) лежат цифровые компетенции (digital competencies), которые формируются на базе цифровых навыков (digital skills) – «доведенных до автоматизма моделей поведения, основанных на знаниях и умениях в области использования цифровых устройств, коммуникационных приложений и сетей для доступа к информации и управления ей»⁶. Цифровые навыки становятся ключевыми как для повседневной жизни, так и для профессиональной деятельности, предоставляют человеку доступ к неформальному обучению, выводя его за пределы формального образования и делая его более экспансивным, расширяющим возможности⁷. Н. Селвин указывает на возрастающий личностный акцент

в неформальном образовании, опосредованный цифровыми технологиями и возможностями совместного обучения [16].

В качестве ключевых параметров человеческого капитала определены следующие показатели: образование, профессиональные умения, здоровье, эмоциональный интеллект и цифровые навыки.

Теоретическая рамка исследования. Концепция нашего исследования сконструирована на основе теории поколений, человеческого капитала, а также с опорой на социологические «микротории» – символический интеракционизм и феноменологию, которые использовались при интерпретации результатов. Анализ теоретических подходов к градации поколений позволил определить возрастные границы, выделить дополнительные индикаторы для характеристики поколений [17]. Среди них: особенности системы формального образования (введение Единого государственного экзамена, образовательные стандарты, этосы образования) [18, с. 72], уровень технологического развития (информационные технологии), национальные особенности сферы труда и занятости определенного периода (переход к рыночной экономике, диверсификация предприятий). Эти показатели социального времени и пространства существенно повлияли на динамику приращения/обесценивания человеческого капитала в России, на формирование образовательных установок, в том числе в области неформального образования.

Американские исследователи Н. Хау и У. Штраус, опираясь на общемировые особенности, выделили двадцать пять поколений, начиная с XV в. [19]. Рассмотрим пять поколений из указанной типологии, представители которых ныне живут на земле: это поколения Z, Y, X, «беби-бумеры» и «молчаливое поколение». Период ротации поколенче-

⁴ Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики: аналитический отчет. М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018. 136 с.

⁵ Digital Education Action Plan. European Union [Электронный ресурс]. URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en (дата обращения: 20.01.2020).

⁶ Nunes M. What Space is Cyberspace? // D. Holmes (ed.) Virtual Politics. London: Sage, 1997. p. 163-178.

⁷ Digital Sociology: Critical Perspectives / K. Orton-Johnson, N. Prior (ed.). Springer, 2013. P. 249.

ских когорт происходит примерно один раз в двадцать лет. Каждое поколение отличается от предыдущего по ключевым ценностям, отношению к трудовой деятельности и прочим основаниям. Один цикл формируют четыре поколения, каждые восемьдесят лет «круг замыкается». Отечественные исследователи Е. Шамис и А. Антипов представили версию теории поколений Н. Хау и У. Штрауса, адаптированную под российские реалии [20].

Еще одна значимая для нашего исследования типология предложена М. Пренски, который разделил поколе-

ния в зависимости от уровня интеграции в цифровую среду на «цифровых аборигенов», «цифровых иммигрантов» и «цифровых аутсайдеров» [21]. Сопоставительный анализ типологий поколений представлен в таблице 1. Уточним, что диапазон годов, на которые приходится демаркационные линии, разделяющие поколения, является дискуссионным. Это связано с неравномерностью социально-экономического и технологического развития, что детерминирует различие границ поколений в разных странах.

Т а б л и ц а 1. Сопоставительный анализ типологии поколений

Table 1. Comparative analysis of the typology of generations

Возрастная категория / Age category	Типология поколений / Typology of generations		
	В. В. Радаев / V. V. Radaev	Н. Хау и У. Штраус / N. Howe & W. Strauss	М. Пренски / M. Prensky
Молодежь / Youth	Поколение Z – центенналы (2001 и позднее) / Generation Z (Centennials) 2001 and later	Поколение Z (2005 – настоящее время) / Generation Z (Centinnials) 2005 and until now	«цифровые аборигены» / «digital natives»
	Поколение миллениалов (1982–2000) / Millennials (1982–2000)	Поколение Y или «миллениум» (1982–2004) / Generation Y or Millennium (1982–2004)	
Зрелый возраст / Adults	Реформенное поколение (1968–1981) / Reform Generation (1968–1981)	Поколение X (1961–1981) / Generation X (1961–1981)	«цифровые иммигранты» / «digital immigrants»
Старший возраст / Older age	Поколение застоя (1947–1967) / Generation of stagnation (1947–1967)	«Беби-бумеры» (1943–1960) / «Baby Boomers» (1943–1960)	
	Поколение «оттепели» (1939–1946) / «Thaw» Generation (1939–1946)	«Молчаливое поколение» (1925–1942) / «Silent Generation» (1925–1942)	«цифровые аутсайдеры» / «digital outsiders»
	Мобилизационное поколение (1938 и ранее) / Mobilization Generation (1938 and earlier)		

Источник: разработано авторами на основе анализа источников [10; 19; 22].

Source: Developed by the authors based on source analysis [10; 19; 22].



При проведении эмпирического исследования мы использовали названия поколений и возрастные границы, предложенные В. В. Радаевым [23]. Чтобы рассматривать поколения не статистически, а как реальные социальные группы, нами были выделены следующие ключевые социально-типические характеристики поколений.

Поколение Z (центениалы) – люди, рожденные в первые годы XXI в. Современное поколение молодежи активно использует гаджеты для отдыха, работы и обучения, приобретают товары через мобильные приложения, оплачивают покупки в магазинах [24; 25]. Технические возможности позволяют им дополнять учебный процесс электронными материалами или же полностью переносить обучение на онлайн-платформу.

Поколению Y (миллениалы) (сейчас от 20 до 38 лет). Их взросление пришлось на период формирования новой России, становления новых социальных институтов. Поколение отличается мобильностью, стремлением к гедонизму, удовольствиям, следят за тенденциями и брендами, общительны (в том числе в социальных сетях), уверены в том, что способны добиться желаемого, следят за здоровьем, стремятся к развитию экологического самосознания. Испытывают интерес к технологиям, знают несколько иностранных языков, ценят свободу и отсутствие ограничений в работе и повседневной жизни.

Реформенное поколение (поколение X). Сейчас его представителям от 39 до 52 лет, их становление пришлось на реформенный период, предшествующий распаду СССР с последующим приспособлением к социальным изменениям в условиях аномии (по Э. Дюркгейму). Политические и экономические кризисы не позволили представителям поколения выделять время на образование в высших учебных заведениях, что подтверждается официальными статистическими данными последнего десятилетия XX в.⁸

Они отличаются непостоянством, стремлением к путешествиям, практичны, экономят время, подчеркивают свою индивидуальность. «У “иксов” больше доверия к информации в интернете, чем у предыдущих поколений, при этом сохраняется высокая потребность в безопасности, в защите персональных данных» [20].

Поколение застоя – родившиеся после окончания Второй мировой войны (сейчас им от 53 до 73 лет). Они отличаются крепким командным духом, стремлением к консолидации усилий для достижения значимых целей. Стараются сохранять и поддерживать активность, предпочитают натуральные продукты, заботятся о здоровье, ориентируются на качество и статус.

Поколение оттепели (сейчас им от 74 до 81 года) – рожденные незадолго до начала либо во время Второй мировой войны. Люди этого возраста выходят из категории экономически активного населения, при этом их социальная активность остается достаточно высокой. Смена социального статуса приводит к трансформации образа жизни. По основным показателям они близки к следующему поколению, поэтому представляется возможным дать им единое описание.

Мобилизационное поколение. Представители поколения старше 82 лет, период их взросления пришелся на военные и послевоенные годы, сопровождавшиеся тяжелыми условиями жизни, лишениями военных лет. Им присущи законопослушность, терпение и настойчивость, консервативность, экономичность, трудолюбие, забота о здоровье.

Представленный социальный портрет использовался нами в дальнейшем как теоретическая модель для интерпретации результатов эмпирического исследования.

Таким образом, несмотря на многочисленность публикаций по этой проблематике, практически отсутствуют исследования, посвященные анализу распространенности практик нефор-

⁸ Российский статистический ежегодник: статистический сборник / Госкомстат России. М., 1995. 976 с.



мального образования среди представителей разных поколений, не определены мотиваторы и демотиваторы к получению неформального образования, не изучены в полной мере специфические особенности каждого поколения.

Материалы и методы

Для изучения практик неформального образования разных поколений использовался метод фокус-групп (групповые интервью). Р. Мертон определял фокус-группы как метод, где «все интервьюируемые побывали в определенной ситуации: посмотрели фильм, прослушали радиопрограмму, прочитали брошюру, статью или книгу, участвовали в психологическом эксперименте или неконтролируемой, но наблюдаемой социальной ситуации» [26]. В нашем случае все информанты имели опыт образовательных практик, в том числе получения неформального образования.

Обращение к методу фокус-групп обосновано несколькими факторами. Во-первых, метод дает уникальную возможность погружения исследователя в детальное изучение опыта информантов. Во-вторых, процедура проведения обеспечивает интерактивное обсуждение, групповая динамика позволяет раскрыть тему более глубоко, чем индивидуальные интервью. В-третьих, метод отличается гибкостью, информативностью, позволяет получить новые гипотезы, выявить и описать значимые характеристики явлений, а не статистически точное измерение их распространенности. Фокус-группы имеют большой исследовательский потенциал для изучения именно латентных процессов, слабо структурированных, неформальных практик.

Для изучения запросов и самостоятельной активности в сфере неформального образования разных возрастных сообществ проведена серия из 27 фокус-групп, по 9 для каждой возрастной категории – молодежь, зрелый и старший возраст. Процедура включала возможность зафиксировать социально-демографические характеристики информан-

тов: в начале фокус-группы участники рассказали о себе, назвали имя, возраст, статус/место работы и сферу деятельности, что позволило в дальнейшем, при анализе данных, дифференцировать ответы информантов, соотнести их с конкретными поколениями. Участниками фокус-групп выступили жители городов Тюмень, Тобольск, Ишим и сельской местности юга Тюменской области, в том числе д. Ушаково, п. Голышманово, п. Боровский, с. Успенка, с. Каскара.

В соответствии с процедурой каждая фокус-группа включала 6–10 человек. Суммарно в исследовании приняли участие 253 человека в возрасте от 18 до 83 лет (из них 169 женщин и 84 мужчины). Групповые интервью (продолжительностью 40–60 мин.) сопровождались аудиозаписью, стенограммы расшифрованы. Транскрипты выступили материалом для качественного анализа текста. Подбор участников для группового интервью (гомогенные группы близкого возраста), процедура проведения, стратегия анализа результатов позволили обеспечить репрезентативность эмпирических данных.

Результаты исследования

Анализ данных проводился с опорой на качественную исследовательскую методологию. Основными тематическими звеньями выступили мотивы к получению неформального образования, запросы и интересы, наиболее распространенные практики, возможность применения полученных знаний, преимущества и недостатки неформального образования. В фокусе нашего внимания формирование поведенческих паттернов (практик) неформального образования представителей поколенческих когорт, оценка прямого и косвенного влияния на реализацию человеческого капитала. Интерпретация результатов представлена/сгруппирована в соответствии с типологией поколений.

Поколение ценители (младше 20 лет). Представители самого молодого поколения, участвовавшего в фокус-группах, имели довольно боль-



шой опыт неформального образования. Во-первых, еще в школе им приходилось заниматься с репетиторами, об этом рассказали примерно две трети молодых людей среди наших информантов (подготовка к ЕГЭ). Сейчас, во время учебы в колледжах/университетах, неформальное образование существенно дополняет их образовательную деятельность: чтобы лучше усвоить некоторые дисциплины, разобраться с трудными вопросами: «сложно мне было с математикой, пока не нашел хорошие видеоуроки, понятно и доступно объясняют, лучше, чем на лекциях» (Анатолий, 19 лет) (здесь и далее орфография и пунктуация информантов сохранены. – *Примеч. авт.*), «прикладная информатика, английский язык – по видеоурокам очень даже продуктивно я учу» (Элданиз, 19 лет), «смотрел уроки по 3D-моделированию» (Антон, 18 лет). На вопрос о том, как часто они используют такие занятия, каким был этот опыт в последний раз, мы получили следующие ответы: «регулярно, каждый месяц» и «довольно часто, каждую неделю смотрю что-то интересное, а сейчас английский учу по видеокурсам» (Елена, 19 лет). Преобладающий формат занятий – короткие видеоролики на YouTube, неформальные образовательные площадки и проекты: «интересные встречи с молодыми предпринимателями города, успешными и не очень, проводили мастер-классы, а мы представляли свои бизнес-планы» (Артур, 19 лет). Абсолютное большинство слышали про массовые открытые онлайн-курсы (МООК), однако популярной практикой среди них такие занятия не стали.

Во-вторых, у центениалов опыт первой самостоятельной работы, трудовой занятости связан именно с неформальным образованием. Ребята рассказали, что имели опыт подработки благодаря тому, что самостоятельно по видеоурокам освоили фотешоп и другие специализированные программы: «мне заказывали рисунки, таким способом я заработала свои первые деньги» (Зинаида, 19 лет), «неплохо научился про-

двигать сайты, подрабатываю иногда» (Артем, 19 лет). Неквалифицированная работа в цифровой среде, выполнение индивидуальных заказов (графические работы, дизайн, таргетированная реклама) – первый трудовой опыт поколения центениалов основан на неформальном образовании.

Мотивами получения неформального образования они назвали желание хорошо сдать ЕГЭ, поступление в вуз, саморазвитие, новый опыт, возможность заработать «первые деньги». При этом большинство информантов заявили о необходимости формального диплома о высшем образовании – «это база для будущей жизни» (Андрей, 19 лет), «всегда можно совмещать учебу и работу, у меня был такой опыт, когда просили присмотреть за магазином, учебу в университете оставлять не думал, диплом нужен» (Мехти, 19 лет). Среди достоинств неформального образования они отметили актуальный контент, возможность быстро получить нужные навыки, индивидуальный подход к обучению, игровые методы, доступность изложения материала, широкий спектр предложений, возможности выбора преподавателя/репетитора. Из недостатков назвали высокую стоимость индивидуальных занятий с репетитором, низкое качество некоторых видеоуроков/курсов, сложность в ориентации на рынке новых образовательных услуг. Полученные в неформальном образовании знания молодые люди поколения центениалов практически сразу применяют, прежде всего как дополнение к формальному образованию, для восполнения пробелов в обучении, для первичных профессиональных навыков, которые можно реализовать на рынке труда, преимущественно в удаленной/дистанционной работе с использованием сети Интернет.

Поколение миллениалы (20–38 лет). Представители данного поколения при обсуждении неформального образования отметили, что для них это возможность профессионального развития, освоения навыков для будущей профессии или нынешней работы, продвижения в карьере.

Многие работодатели при трудоустройстве просят соискателей продемонстрировать навыки уже на собеседовании, выполнить задания и затем смотрят на наличие формального диплома. Об этом рассказали участники исследования: «предложили сразу показать, что умею делать, устраивался в кофейню на бариста-менеджера» (Артем, 22 года). Участники фокус-групп уверены, что «полученные сертификаты могут пригодиться, в резюме указываю, когда ищу работу» (Арина, 24 года). Все, кто имел опыт работы, сходятся во мнении, что обучение на рабочем месте носит обычно неформальный характер, помогает быстрее адаптироваться. Одна из участниц отметила, что когда она устраивалась работать няней-сиделкой к малышу, у него была более опытная няня, «мне провели специальный курс, обучалась в течение двух недель, постоянно там находилась, без этого не смогла бы работать» (Варя, 23 года). В качестве самого быстрого и продуктивного способа неформального обучения был выбран опыт наставничества и стажировки. Такой опыт был у работников IT-компаний, сотрудников ГАУ ТО «Многофункциональный центр предоставления государственных и муниципальных услуг в Тюменской области» и других организаций.

Среди основных мотивов назвали нехватку актуальных навыков, желание работать и зарабатывать – «мои задачи часто связаны с IT-сферой, а (формальное) образование не дает мне реальных навыков программирования и 3D-моделирования» (Павел, 24 года), «в области кулинарии можно обучиться самому, делаю пряники и шоколад на заказ» (Екатерина, 23 года). Многие студенты отметили, что не имеют времени посещать офлайн-курсы, потому что заняты учебой, однако опыт самозанятости, выполнение индивидуальных заказов позволяет им получать доход. Среди студенческой молодежи опыт самозанятости на основе неформального обучения связан с изготовлением кулинарной продукции (тортов, сувенирных пряников, шоколада на заказ), предоставлением

услуг в области индустрии красоты (маникюр, визаж, парикмахерские услуги, бровисты), переводами текстов, работой с рекламными материалами, маркетинговыми услугами, реализацией проектов в IT-сфере, репетиторством: «я сама потом репетитором работала у двоих школьников, помогла им поступить» (Настя, 24 года).

Важно отметить, что, лишь освоив некоторые компетенции, порой не имея достаточного профессионального опыта, представители этого поколения сами становятся провайдерами неформального образования (обучают других) – занимаются в качестве репетиторов, проводят мастер-классы по направлениям интернет-маркетинга, копирайтинга, в индустрии красоты, кулинарии.

Неформальное образование позволяет им стать фрилансерами, «самостоятельно работать и ни от кого не зависеть» (Даниил, 24 года), «получить реальные навыки и зарабатывать самостоятельно» (Павел, 24 года), такие перспективы для них вполне приемлемы. Большинство представителей поколения уверенно владеют цифровыми навыками, неформальное образование часто используют для углубления именно цифровых компетенций, изучения языков программирования, видят в этом перспективы профессионального роста. Появление технологий удаленного обучения через сеть Интернет обеспечило фундаментальный переворот в образовательных практиках этого поколения: они имеют не только широкий спектр практик неформального обучения, но и одновременно сами выступают провайдерами неформального образования.

Время для них – ценный ресурс. Елена работает копирайтером, использует все возможности для обучения: «много читаю, фотографирую новые слова в телефон, потом их перечитываю – у меня такой словарик есть. Из последнего – “Биология добра и зла” Р. Сапольски, я дочитала, и сейчас смотрю уже шестую из 25 лекций. Когда гуляю или делаю уборку – слушаю лекции» (Елена, 33 года). При этом у людей такого воз-



раста есть семья, дети, загруженность на работе, они находят время для обучения: «я слушаю других и думаю, какие молодцы, все успевают. Я читаю только в автобусе, ночью хочу спать или работаю» (Александр, 35 лет, работает в народной дружине). Если появляются вопросы, сразу ищут ответ, используя ресурсы неформального обучения: «У меня закреплена привычка моими родителями к самообразованию. Например, я спрашивала: из чего этот стул, он деревянный? – мне говорили – иди и узнай. Раньше я шла за книжками в библиотеку, а теперь “иду в интернет”» (Елена, 33 года). Для этого поколения важно семейное воспитание и обучение, потребность быть все время в тонусе, постоянно получать новые знания, продуктивно использовать время, заниматься самообразованием.

Реформенное поколение (39–52 лет). Представители реформенного поколения осваивали новые технологии, в том числе компьютер, интернет, самостоятельно, в рамках именно неформального образования. Их практики связаны преимущественно с обучением для работы, поэтому главный мотив – соответствовать требованиям рабочего места, работодателя, успевать за новшествами, которые внедряются на работе. Зрелый возраст наших информантов, наличие жизненного и профессионального опыта во многом определили специфику их неформального обучения: «работаю в банковской сфере, обучение требуется постоянно» (Ирина, 48 лет), «работаю в маркетинге, здесь каждый месяц изменения, надо соответствовать темпу» (Антон, 46 лет). При этом указали, что работодателю порой важнее, чтобы «расписались в документах, был сертификат о повышении квалификации» (Люция, 49 лет). Об этом упоминали преимущественно сотрудники государственных бюджетных учреждений и организаций. Важным достоинством неформального образования назвали возможность освоить совершенно новую для себя сферу деятельности, не связанную с базовым образованием, расширить профессиональные возможности.

Запросы связаны как с личными интересами (кулинарией, спортом, авторемонтом, здоровьем, воспитанием детей, дизайном интерьера), так и с саморазвитием, профессиональным ростом. Для этого они изучают иностранные языки (очные курсы и видеоуроки), практическую психологию, осваивают новые программные продукты. Их интересы и практики неформального образования весьма обширны: «Если из последнего, месяц назад – курсы по исправлению осанки, это для укрепления своего здоровья» (Светлана, 42 года), «обучалась в институте практической психологии, в Санкт-Петербурге, и если не могла посетить семинары, то смотрела трансляцию вебинаров» (Юлия, 40 лет, занимается арт-терапией). Они выбирают курсы по интересам, готовы инвестировать в свое развитие: «за прошлый год на обучение потратила 300 тысяч рублей» (Алена, 42 года), «могу потратиться на хорошие книги, а за курсы не более 50 тысяч рублей» (Дмитрий, 45 лет). Данное поколение отличается активной профессиональной самореализацией, неформальное образование является для них значительной частью образа жизни.

Поколение застоя (53–73 лет). Представители поколения во время обсуждения несколько раз отметили, что неформальное образование необходимо им, чтобы «идти в ногу со временем», «не отстать от своих детей», «разговаривать с детьми на одном языке». У этой возрастной когорты проявилась четкая социально-историческая идентичность: «я из Советского союза и у нас в школе было написано “Учиться, учиться, и еще раз учиться!” Может у меня оттуда эта потребность разобраться в ситуации, найти ответы, поэтому я вечный студент. Сейчас снова пошла учиться» (Светлана, 54 года).

Женщины и мужчины этого возраста образование воспринимают как ценность, видят пользу от инвестиций в свое обучение: «Проходила курсы по SMM и копирайтингу, мне этот опыт пригодился в практике юриспруденции» (Юлия, 52 года). Юлия отметила, что нефор-

мальное обучение помогло ей в основной работе, переводить юридический язык для обывателя, это важно для внутренних клиентов и для коллег по работе. Мужчины позитивно оценили обучение на рабочем месте, организованное работодателем: «на курсах промышленной безопасности было занятие по оказанию первой доврачебной помощи, знания оказались действительно полезными: нам показали, как правильно оказать помощь при несчастном случае на работе или в быту, как поддерживать жизнеобеспечение до приезда скорой помощи, как правильно помочь детям или взрослым при отравлении, бытовой травме, укусе змей и животных, ударе током. Вся группа, 14 человек, слушали три часа на одном дыхании, да еще и сами на тренажере искусственное дыхание выполняли» (Александр, 56 лет, инженер). Он подчеркнул, что такое неформальное обучение позволяет сохранить собственное здоровье и здоровье близких людей, что можно отнести к косвенному влиянию на человеческий капитал. Представители поколения учатся последовательно, предпочитают очно-заочный формат занятий, инвестируют в неформальное образование и получают от него отдачу.

Неформальное образование для них – существенный фактор, позволяющий сохранять здоровье, улучшать психосоматическое состояние, углублять профессиональные навыки. В силу возраста и профессионального опыта многие могли бы сами выступать в качестве наставника, однако такие практики на современных предприятиях слабо представлены, наставники не имеют мотивации делиться своим опытом, это скорее исключение из правил.

Люди предпенсионного возраста видят в неформальном образовании возможность продлить свою трудовую деятельность. «Молодые пенсионеры» из числа наших информантов, которые вышли на пенсию досрочно, по выслуге лет, используют неформальное образование, чтобы продолжать свою трудовую деятельность, в том числе в новой сфере. Однако они достаточно критич-

но оценили курсы, которые посещали: «с подружкой ходили на курсы ландшафтного дизайна, но занятия не понравились – примитивно, не интересно, жалко потраченного времени» (Надежда, 62 года).

Жители сельской местности также отмечали нехватку практических навыков. При обсуждении посещаемых занятий в Геронтологическом центре половина информантов этого поколения оценили качество обучения удовлетворительно, «занятия проводят поверхностно, формально». Уверенные пользователи сети Интернет при сравнении качества контента выразили желание заниматься в группах.

Леонид, прежде работавший в школе, рассказал об опыте инициативных образовательных проектов: «Мы сами организовали “Ветеранское подворье”, появились национальные проекты – Чувашское подворье “Лучик Аван” и другие» (Леонид, 67 лет, п. Голышманово). В образовательный проект включились люди разного возраста (учимся сами и других привлекаем), местный дом культуры и совет ветеранов поддерживали инициативу: «Мой дом как достопримечательность, все сделал сам, теперь туристы приезжают и смотрят, только за прошлый год около 400 человек» (Леонид, 67 лет). Интересной была инициатива по обучению пожилых людей компьютерной грамотности, о которой с гордостью рассказала инициатор проекта: получили грант, разработали свою методику – обучение по два человека с ноутбуком (диадное обучение). Это позволило добиться хороших результатов в освоении практических навыков работы за компьютером. Активная жизненная позиция, примеры их образа жизни позволяют говорить о том, что имеется большой потенциал, человеческий капитал этого поколения не используется в полной мере.

Социальная активность местных сообществ ограничивается локальными проектами, однако такие образовательные инициативы могли бы способствовать развитию туристического бизнеса, креативных индустрий, социального



предпринимательства, иметь экономический эффект как для организаторов, домохозяйств, так и для региона. Проведенный анализ показал, что неформальное образование может влиять на пространственное развитие территорий, выполнять важную социально-экономическую функцию.

Поколение оттепели (74–81 год). В этом поколении проявилось желание продолжать обучение, сохранять социальную активность: «продолжаю работать председателем ЖСК, дом кооперативный, учиться конечно надо – тарифы на коммунальные услуги меняют, правовые нормы надо знать, сама изучаю и другим вынуждена объяснять, так как большинство жильцов в нашем доме – пенсионеры» (Ирина, 78 лет). Заметны гендерные различия: мужчины демонстрировали умеренные стратегии обучения, а среди женщин преобладали активные – «сколько живем, столько и учимся, еще и не всегда удается записаться на занятия. Сейчас хожу на “Меморию” в Геронтологический центр, ходила на “Молодильное яблоко”, все занятия интересные, полезные» (Раиса, 76 лет). Качество занятий в этих клубах информанты оценили положительно, критических замечаний не было. Запросы в сфере неформального образования связаны с поддержанием активного долголетия – скандинавская ходьба, развитие памяти, здоровое питание. Востребованы правовые знания: вопросы наследования, дарения, изменения пенсионного законодательства, финансовая грамотность. Они предпочитают бесплатные занятия, организованные в учреждениях культуры и социальной защиты. Информированы об имеющихся возможностях, но не всегда их используют: «слышала про курсы компьютерной грамотности “Расширяя горизонты”, но не пошла на них, наверно от нехватки времени. Внук говорит, что я и без курсов хорошо разбираюсь» (Александра, 78 лет). Важно отметить, что представителей этого поколения не смущает возраст: «в группе я самая старшая, на фитнес и растяжку ходят в основном

молодые» (Галина, 74 года), однако они указали, что молодые смотрят на них часто с недоумением. Возможно, это связано с тем, что в общественном сознании сильны стереотипы старости, о которой говорят в «страдательном залоге», активное долголетие лишь декларируется, реальное качество жизни пожилых людей требует улучшения.

Мобилизационное поколение (старше 82 лет). Представители самого старшего поколения отметили, что их неформальное обучение связано с освоением современных гаджетов, технических средств, выходом в Интернет, они вынуждены это делать. Цифровую грамотность им помогают освоить родственники, технологии применяют преимущественно для общения с родными и близкими: «меня научили общаться по скайпу – дети и внуки в другом городе» (Тамара, 84 года), «осваиваю интернет, ищу своих сослуживцев» (Николай, 82 года). Для них практики удаленного взаимодействия не привычны, они предпочитают встречи в клубах ветеранов, просветительские мероприятия в библиотеках, домах культуры. Жители сельских территорий отметили, что вся культурная и образовательная деятельность разворачивается благодаря инициативе совета ветеранов. Трудовую активность удается сохранять преимущественно представителям творческих, интеллектуальных профессий, для них неформальное образование – возможность быть востребованным, однако такие примеры единичны, являются скорее исключением, а не устойчивой практикой в нашем обществе.

По результатам анализа мы выделили три альтернативные модели образа жизни старших поколений: «доживание», которое отличается спадом активности, отсутствием новых целей и перспектив; стремление продолжать прежний образ жизни; переориентация на новый стиль и качество жизни, связанный со смещением приоритетов, поиском новых смыслов. Поколение оттепели, как и мобилизационное поколение, транслировало указанные модели поведения. Неформальное образование для них вы-

ступало основанием для новых практик и социальных ролей.

Интерпретация результатов исследования практик неформального образования разных поколений позволила выделить общее и особенное в действиях их представителей. Не стоит воспринимать опыт наших информантов упрощенно. Внимание к деталям, которые проявляются на микроуровне социального взаимодействия, позволяет выявить особенности институциональных практик и процессов, норм и правил, которые разворачиваются на мезо- и макроуровне социальной системы. Через личный опыт, жизненный мир можно «заглянуть» в пространство социальных явлений разного масштаба, посмотреть на динамику социальных процессов через призму индивидуального опыта отдельных людей. Вместе с этим представленный анализ данных позволяет понять, по каким правилам действуют люди, совершенно непохожие друг на друга, но принадлежащие к одному поколению.

Использование качественной методологии анализа данных, акторно-ориентированного подхода позволило выделить доминирующие стратегии действий индивидов в сфере неформального образования. В зависимости от реализуемых стратегий и социально-психологических установок мы выделили следующие категории акторов.

1. Активный тип – «вечный студент». Представители данного типа с большим желанием занимаются саморазвитием, используют все возможности неформального образования, в том числе для расширения кругозора, профессиональной деятельности. Они готовы инвестировать в себя и своих детей, в свое образование и здоровье, принцип «век живи – век учись» является лейтмотивом их жизни. Они любят учиться, видят отдачу от инвестиций в образование, в любом возрасте находят возможности для получения образования, имеют более высокий социально-профессиональный статус, их профессиональная траектория отличается гибкостью.

2. Умеренный тип – «ситуативный». Представители данного социального

типа обращаются к неформальному образованию по необходимости. Потребность в образовании вызвана изменениями требований рабочего места/должности, формальной необходимостью повышать квалификацию. Они не отказываются от обучения, которое предлагает работодатель, по возможности посещают курсы, лекции, тренинги, однако сами редко иницируют дополнительные занятия, самообразование особой ценности для них не представляет.

3. Пассивный тип – «безразличный». Представители данного типа по тем или иным причинам избегают неформального образования, не любят учиться, предпочитают приобретать навыки в ходе практической работы, преимущественно это люди низкого социального статуса, неквалифицированного труда, с низким уровнем формального образования.

Важно подчеркнуть, что указанные социальные типы встречались в каждом поколении, однако стратегии их действий существенно отличались. Несмотря на то, что выявление количественных показателей о преобладании того или иного типа в каждом поколении мы не ставили приоритетной задачей исследования (для этого потребовалась бы количественная стратегия сбора и анализа данных, с использованием, например, метода анкетного опроса), представленная типология позволила определить доминирующие мотиваторы и демотиваторы к получению неформального образования, она может быть проверена в дальнейших исследованиях.

Континуум выявленных мотивирующих факторов и преград (демотиваторов) к получению неформального образования включает как внутренние детерминанты, связанные с личностными установками, так и внешние, обусловленные социальным окружением. Резко негативных ответов в ходе проведения фокус-групп получено мало, однако именно они заслуживают особого внимания. Негативные оценки в основном связаны с низким качеством контента (содержанием отдельных учебных курсов), формальностью проведения учеб-



ных занятий для пожилых в учреждениях социального обслуживания, восприятием в обществе «возрастных студентов», ограниченным выбором в сельских территориях, возможностью реализовать в практической деятельности имеющийся опыт и навыки, «монетизировать» свой потенциал. Мотиваторы и демотиваторы к получению неформального образования представлены в таблице 2.

Мотиваторы и демотиваторы к получению неформального образования

связаны не только с личностными установками индивидов, но во многом детерминированы социальным окружением, действием социальных институтов, норм и правил, поэтому мы выделили основные факторы внешней среды, которые на наш взгляд, оказывают существенное влияние на реализацию практик неформального образования. Такими факторами являются государственная политика в области развития человеческого капитала, непрерывного образо-

Т а б л и ц а 2. Мотиваторы и демотиваторы к получению неформального образования
T a b l e 2. Motivators and demotivators to non-formal education

Мотиваторы / Motivators	Демотиваторы / Demotivators
Проявить себя в различных сферах деятельности, реализовать свои способности, желание узнать новое. Формирование индивидуальных образовательных траекторий / Demonstrate yourself in various fields of activity, to realize your abilities, desire to learn new. Formation of individual educational trajectories	Приобретенные компетенции могут быть не востребованы в дальнейшей трудовой деятельности. Напрасная трата сил, времени и средств / The acquired competences may not be required for further employment. Waste of effort, time and money
Освоение дополнительных навыков для профессиональной деятельности, социально-профессиональная мобильность / Acquisition of additional skills for professional activity, social and professional mobility	Отсутствие дипломов и сертификатов, подтверждающих обучение. Сертификаты курсов не признаются работодателем / Lack of diplomas and certificates confirming training. Certificates of courses are not recognized by the employer
Интенсификация труда, поиск новых форм трудоустройства, дополнительной занятости и увеличение доходов / Intensification of labour, search for new forms of employment, additional employment and increased income	Качество рабочих мест не требует обновления и развития компетенций. Низкооплачиваемая занятость тормозит профессиональную мобильность, стагнация в сфере труда и занятости порождает инертность / The quality of jobs does not require updating and extending competencies. Low-paying jobs inhibit professional mobility, and stagnation in labour and employment generates inertia
Индивидуализированный сценарий жизни, стремление к профессиональному и общественному признанию / Individualized life scenario, the pursuit of professional and social recognition	Стереотипы в отношении профессиональной карьеры, одна профессия на всю жизнь в рамках «индустриальной» модели занятости / Stereotypes for professional careers, one lifetime profession within the "industrial" employment model
Стремление к активному долголетию, реализации потенциала, переосмысление места старшего поколения в обществе / Striving for active longevity, realization of potential, rethinking the place of the older generation in society	Ограниченность локальной инфраструктуры, которая может использоваться в образовательных целях (учебные центры, клубы и библиотеки, «третьи места») / Limited local infrastructure that can be used for educational purposes (training centres, clubs and libraries, "third places")
Необходимость адаптации к использованию новых технологий, потребность «идти в ногу со временем» / The need to adapt to the use of new technologies, the need to be "up-to-date"	«Стереотипы старости», стигматизация и социальное исключение (для старших поколений) / "Stereotypes of old age", stigmatization and social exclusion (for older generations)

вания; характеристика социально-культурной инфраструктуры, ее плотность и функциональность, предложения на рынке образовательных услуг, их качество, стоимость и доступность, деятельность провайдеров неформального образования, возможность реализации полученных знаний в профессиональной деятельности, требования рабочих мест, рынка труда как условия капитализации человеческих ресурсов, общественное мнение и социальные стереотипы.

Таким образом, исследование показало, что существенно отличаются не только практики неформального образования, но и их влияние на трудовую деятельность, динамику профессионализации и характер социально-трудовых перемещений представителей разных поколений.

Обсуждение и заключение

Проведенный анализ практик неформального образования позволил выявить общее и особенное в действиях представителей разных поколений. Следует отметить, что во все времена были личности, которые, не имея формального образования, смогли достигнуть профессиональных высот, общественного признания исключительно благодаря неформальному обучению и самообразованию. В качестве примеров назовем Ж.-Ж. Руссо, не получившего систематического образования, однако проявившего себя во многих профессиях, В. Бутерина, оставившего формальное образование в университете Уотерлу ради работы над созданием блокчейн-платформы Ethereum, С. Джобса, одного из основателей Apple, и многих других. Данные примеры иллюстрируют возможность неформального образо-

вания для продуктивной профессиональной деятельности, подчеркивают его ресурсный потенциал. В постиндустриальном обществе доступность неформального образования за счет технологий возросла, его потенциал для приращения человеческого капитала увеличился. Это подтверждается современными исследованиями, где самообразование и неформальное обучение рассматриваются как обоснованная стратегия полноценного социально-профессионального развития⁹ [27].

Проведенная серия фокус-групп демонстрирует тенденцию к расширению образовательного пространства практически всех поколений, при этом стремление к образованию у старших поколений становится более осмысленным. Однако сопоставительные исследования, проведенные центром образовательных разработок Сколково, подтверждают низкую вовлеченность российских граждан, особенно старшего возраста, в образовательную деятельность. Для сравнения: в Китае действуют 5 тыс. университетов для пожилых людей, в которых обучаются одновременно миллион слушателей, а в России, где живет в 10 раз меньше, чем в Китае, университетами «третьего возраста» охвачено всего 25 тыс. чел., практически в 40 раз меньше¹⁰. В России 34 % людей пенсионного возраста готовы еще раз сесть за парту; к переобучению хотели бы приступить 11 % в возрасте 72 лет и старше; 25 % – «законные пенсионеры», перешагнувшие официальную планку пенсионного возраста (возрастная группа от 63 до 71 года); 37 % мужчин и женщин около пенсионного или младшего пенсионного возраста (58–62 года). Позитивным

⁹ Деревнина Т. В., Амбарова П. А. Самообразование как стратегия развития социально-профессиональной общности учителей в России // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: материалы II Международн. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 18–20 апреля 2016 г. : в 2-х т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. Т. 1. С. 183–186; Рустамбекова Н. Г. Институциональные аспекты формирования человеческого капитала // Форсайт «Россия»: новое индустриальное общество. Будущее. Сборник докладов Санкт-Петербургского Международного Экономического Конгресса (СПЭК-2018). Санкт-Петербург, 2019. С. 438–446.

¹⁰ Левинтов А. Е. Серебряный университет исследование SEDeC [Электронный ресурс]. 2015. С. 35. URL: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/SEDeC_2015-01_rus.pdf (дата обращения: 20.01.2020).



примером может быть опыт Московского серебряного университета¹¹, однако в регионах такие практики малочисленны. Университеты «третьего возраста» стали «возникать в России как частные самостоятельные инициативы на местах, отголоски советских университетов культуры: в Москве и Московской области, Петербурге, Саратове, Орле, Кирове, Костроме, Курске, Ярославле, Челябинске, Кургане»¹². Учитывая, что в демографической структуре человеческого капитала начинают доминировать именно старшие поколения, инициативы по созданию серебряных университетов следует развивать и поддерживать.

Для представителей трех старших поколений неформальное образование становится способом приобщения к социуму, «незаменимым условием ощущения социальной значимости, сохранения творческого потенциала и активной жизненной позиции. <...> обучение нередко понимается пожилыми как эффективный путь продления жизни, преодоления состояния маргинализации, адаптации к меняющимся обстоятельствам, диалога с молодыми поколениями» [28]. Наиболее приоритетными сферами неформального образования для мужчин являются экономика, политика, семейная жизнь и организация досуга; для женщин актуальны знания о вопросах здоровья, художественная культура, семейные отношения, домашнее хозяйство, досуг, религия, политика, профессиональные знания, развитие компьютерных навыков [28].

Отличительные черты в практиках неформального образования старших поколений связаны с качеством жизни, показателями здоровья, ценностями и социальными стереотипами. Как отмечали в своих исследованиях А. В. Даринский, С. П. Змеев и Г. А. Ключаев, обозначенные особенности связаны

с преодолением диссонанса в ценностных установках между представителями разных поколений, адаптацией к рыночной экономике и сокращению доходов в связи с выходом на пенсию, изменившемуся образу жизни, ориентацией на активный досуг и общественную активность с учетом возраста, стремлением заботиться о здоровье для сохранения мобильности и дееспособности¹³ [29; 30].

По оценкам экспертов, подавляющая часть пожилого населения России остается вне образовательного процесса, не вовлечены ни в формальное/неформальное, ни в основное/дополнительное образование [28]. Ключевыми причинами является эйджизм и неразвитость системы образования для людей «третьего возраста» в России, особенно в регионах, что негативно отражается на человеческом капитале людей данного возраста.

Уникальность практик неформального образования заключается в том, что оно, с одной стороны, опирается на сложившуюся образовательную и социально-культурную инфраструктуру, и вместе с тем предполагает ее доработку. Элементами такой инфраструктуры выступают учреждения культуры и дополнительного образования, библиотеки и клубы, некоммерческие организации, которые реализуют образовательные проекты разной тематической направленности, вовлекая в эти практики представителей всех поколений. Значительный сегмент представляет образовательное пространство интернета, где можно найти видеоуроки разного уровня сложности и тематической направленности. Эти формы могут быть интегрированы, стать основанием новой архитектуры образовательной системы, в основе которой будет взаимодополнение формального и неформального

¹¹ Шалашова М. М., Смирнова С. В. Московский серебряный университет: особенности обучения в третьем возрасте // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. Материалы XVII междунар. конф. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского государственного экономического ун-та, 2019. С. 338–341.

¹² Левинтов А. Е. Серебряный университет исследование SEDeC. 2015. С. 36.

¹³ Змеев С. И. Основы андрагогики. М.: Флинта; Наука, 1999. 150 с.

образования, с опорой на принципы обучения в течение жизни для всех поколений, формирование единой системы кредитов, позволяющих учитывать опыт, сертификацию компетенций.

Новая архитектура образовательной системы, где значительное место будет занимать неформальное образование, позволит адекватно реагировать на изменения, связанные с «ломкостью труда и занятости» [31], которые обусловлены постиндустриальным переходом. Переоценка требований к компетенциям работников нового поколения определяет перспективы в развитии неформального образования. «В будущем потребуется более неформальное образование для специализации в конкретной области для удовлетворения требований к работе. Пока учащиеся могут соответствовать требованиям рынка труда, они могут работать, не обязательно имея формальную степень, особенно если формальные степени высшего образования не могут соответствовать требованиям рынка труда»¹⁴. Эти данные говорят о новой роли неформального образования в приращении человеческого капитала.

Влияние неформального образования на человеческий капитал можно изучать под разными углами зрения, в данной работе мы использовали поколенческий подход. По результатам анализа, выполненного на основе серии фокус-групп, выявлена специфика влияния практик неформального образования на человеческий капитал шести поколений современных россиян.

Поколение центениалов ориентировано на перманентное обновление знаний, к неформальному образованию относятся утилитарно, стремятся сразу применить его на практике, в том числе для получения первого заработка. Им характерно соединение реальной и виртуальной жизни. Выстраивая индивидуальный образовательный маршрут, они

хотят учиться легко и с удовольствием, применяя для этого весь арсенал неформального образования.

Поколению миллениалов неформальное образование позволяет компенсировать вызовы неустойчивой занятости, добиваться профессионального развития, мобильности. Лишь освоив некоторые навыки, они сами становятся тренерами и наставниками, провайдерами неформального образования, проводя мастер-классы, видеоуроки. Они быстро учатся и действуют. Их запросы в сфере неформального образования обширны, связаны преимущественно с профессиональными навыками, цифровыми компетенциями, практической работой в онлайн-среде.

Представителям реформенного поколения важно находиться в курсе событий, соответствовать требованиям рабочего места. Освоение компьютерных технологий реализуется через самообразование и обучение на рабочем месте. Для поколения оттепели и миллениального поколения в неформальном образовании важны доступность и простота. Уровень цифровой грамотности этих поколений не позволяет им свободно пользоваться открытыми образовательными онлайн-ресурсами, смартфоны используют преимущественно для связи с родственниками, друзьями. Многие сохраняют активный интерес к учебе, установки на общественно-полезную деятельность, свой познавательный интерес реализуют в университетах «третьего возраста», изучают правовую и финансовую грамотность. Однако человеческий капитал старших поколений не используется в полной мере, имеющийся у них опыт и знания не находят должного применения в продуктивной экономической деятельности. Восполнение цифровых навыков старших поколений могло бы существенно обогатить человеческий

¹⁴ Futures for Higher Education and ICT: Changes Due to the Use of Open Content [Электронный ресурс]. UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2016. 86 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261452?posInSet=1&queryId=9f0259be-26d1-4c6b-8f35-eaf02f3b77f6> (дата обращения: 20.01.2020).



капитал, эффективным для них является обучение в малых и семейных группах (парное обучение).

Перспективным направлением для дальнейших исследований неформального образования разных поколений может быть фокус на процессах реинжиниринга образовательной инфраструктуры, инструментах оценки и признания компетенций неформального образования, которые позволят максимально использовать потенциал неформального

образования для развития человеческого капитала.

Статья может быть полезна тем, кто занимается разработкой и реализацией образовательных программ и просветительских проектов для разных категорий населения, в том числе руководителей образовательных организаций, провайдеров и системных интеграторов неформального образования, специалистов в области управления человеческими ресурсами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Saar, E. Participation in Job-Related Training in European Countries: The Impact of Skill Supply and Demand Characteristics / E. Saar, M. L. Räis. – DOI 10.1080/13639080.2016.1243229 // *Journal of Education and Work*. – 2017. – Vol. 30, issue 5. – Pp. 531–551. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080.2016.1243229?journalCode=cjew20> (дата обращения: 15.01.2020).
2. Логинова, Л. Г. Интеграция форм образовательной деятельности в дополнительном профессиональном образовании: комментарии к проблеме непрерывности / Л. Г. Логинова. – Текст : непосредственный // *Методист*. – 2018. – № 1. – С. 19–21.
3. Krasiejko, I. The Role of Metacognition in Education / I. Krasiejko // *The New Educational Review*. – 2010. – Vol. 20, no. 1. – Pp. 120–128. – URL: http://www.educationalrev.us.edu.pl/dok/volumes/tner_1_2010.pdf (дата обращения: 15.01.2020).
4. Asiyai, R. Exploring the Contributions of Non-Formal Education to the Development of Human Capital in Southern Nigeria / R. Asiyai. – DOI 10.35386/ser.v18i1.49 // *Sokoto Educational Review*. – 2018. – Vol. 18, no. 1. – Pp. 63–73. – URL: <http://www.sokedureview.org/index.php/SER/article/view/49/80> (дата обращения: 15.01.2020).
5. Ivanova, I. V. Non-formal Education: Investing in Human Capital / I. V. Ivanova. – DOI 10.1080/10609393.2017.1342195 // *Russian Education & Society*. – 2016. – Vol. 58, issue 11. – Pp. 718–731. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10609393.2017.1342195?journalCode=mres20> (дата обращения: 15.01.2020).
6. Silva, M. C. V. The Role of Education in the World of Work: Fostering Learning Organizations / M.C.V. Silva, A.C.M. Garcia. – DOI 10.17516/1997-1370-0391 // *Journal of Siberian Federal University – Humanities and Social Sciences*. – 2019. – Vol. 12, issue 2. – Pp. 231–246. – URL: <http://journal.sfu-kras.ru/en/article/109546> (дата обращения: 15.01.2020).
7. Teaching Methods of Educating Support and Options for Non-Formal Lifelong Learner / C. Casmudi, Z. Nuryana, D. Miharja, I. G. D. Gunawan. – DOI 10.5430/ijhe.v8n8p30 // *International Journal of Higher Education*. – 2019. – Vol. 8, no. 8. – Pp. 30–33. – URL: <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/ijhe/article/view/16920/10513> (дата обращения: 15.01.2020).
8. Нефедова, Г. М. Специфика интеграции формального, неформального и информального образования / Г. М. Нефедова. – DOI 10.23951/2307-6127-2017-3-127-133 // *Научно-педагогическое обозрение*. – 2017. – Вып. 3. – С. 127–133. – URL: https://npo.tspu.edu.ru/files/npo/PDF/articles/nefedova_g_m_127_133_3_17_2017.pdf (дата обращения: 15.01.2020). – Рез. англ.
9. Харченко, Л. Н. Актуальные направления инновационного развития профессионального образования / Л. Н. Харченко, Е. Я. Сердюкова // *Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко*. – 2018. – № 1 (9). – С. 73–77. – URL: http://knita.ltsu.org/Nawu_izdaniya/archiv_2018/pedagogika/Вестник%20пед.pdf (дата обращения: 15.01.2020). – Рез. англ.
10. Радаев, В. В. Миллениалы: Как меняется российское общество / В. В. Радаев. – DOI 10.17323/978-5-7598-1985-1. – Изд-во ВШЭ, 2019. – 224 с. – URL: https://id.hse.ru/data/2019/05/21/1507186516/миллениалы_сайт.pdf (дата обращения: 15.01.2020).

11. Dimand, R. W. Comments on William D. Nordhaus's, "Irving Fisher and the Contribution of Improved Longevity to Living Standards" / R. W. Dimand. – DOI 10.1111/j.1536-7150.2005.00368.x // The American Journal of Economics and Sociology. – 2005. – Vol. 64, issue 1. – Pp. 393–397. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1536-7150.2005.00368.x> (дата обращения: 15.01.2020).
12. Blaug, M. Where are We Now in the Economics of Education? / M. Blaug. – DOI 10.1016/0272-7757(85)90034-2 // Economics of Education Review. – 1985. – Vol. 4, issue 1. – Pp. 17–28.
13. Kiker, B. F. The Historical Roots of the Concept of Human Capital / B. F. Kiker // Journal of Political Economy. – 1966. – Vol. 74, no. 5. – Pp. 481–499. – URL: <https://www.jstor.org/stable/1829595?seq=1> (дата обращения: 15.01.2020).
14. Косимова, Ш. А. Компетентностный подход к оценке характеристик человеческого капитала / Ш. А. Косимова // Вестник Таджикского национального университета. Серия социально-экономических и общественных наук. – 2018. – № 1. – С. 81–86. – URL: <http://ec.vestnik-tnu.com/vestnik/2018/Vestnik-2018-1.pdf> (дата обращения: 15.01.2020). – Рез. англ.
15. Goleman D. Emotional Intelligence: Why it Can Matter More than IQ. Bantam Books, 1996. – URL: https://www.academia.edu/37329006/Emotional_Intelligence_Why_it_Can_Matter_More_Than_IQ_by_Daniel_Goleman (дата обращения: 15.01.2020).
16. Selwyn, N. Adult Learning in the Digital Age: Information Technology and the Learning Society / N. Selwyn, S. Gorard, J. Furlong. – DOI 10.4324/9780203003039. – Abingdon Oxon United Kingdom: Routledge, 2006. – 186 p. – URL: <https://research.monash.edu/en/publications/adult-learning-in-the-digital-age-information-technology-and-the-> (дата обращения: 15.01.2020).
17. Фёдоров, А. А. «Конвенция поколений» в новом мире образования / А. А. Фёдоров, Е. Ю. Илалдинова, С. В. Фролова. – DOI 10.31992/0869-3617-2018-27-7-28-38 // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27, № 7. – С. 28–38. – URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1418> (дата обращения: 15.01.2020). – Рез. англ.
18. Павлов, А. П. Этосы образования и модернизация российского общества / А. П. Павлов, П. А. Павлов. – DOI 10.21684/2587-8484-2018-2-4-70-80 // Siberian Socium. – 2018. – Т. 2, № 4. – С. 70–80. – URL: <https://siberian-socium.utmn.ru/eng/issues/2018-vol-2/2018-4/686419> (дата обращения: 15.01.2020). – Рез. англ.
19. Howe, N. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069 / N. Howe, W. Strauss. – New York: William Morrow & Company, 1991. 538 p.
20. Шамис, Е. Теория поколений / Е. Шамис, А. Антипов // Маркетинг. Менеджмент. – 2007. – № 6. – С. 42–46.
21. Prensky, M. Marc Prensky Interview / M. Prensky, V. Gonzalez Calatayud. – DOI 10.6018/riite/2018/354791 // Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa. – 2018. – No. 5. – Pp. 12–21. – URL: <https://revistas.um.es/riite/article/view/354791> (дата обращения: 15.01.2020).
22. Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1 / M. Prensky. – DOI 10.1108/10748120110424816 // On the Horizon. – 2001. – Vol. 9, no. 5. – Pp. 1–6. – URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10748120110424816/full/html> (дата обращения: 15.01.2020).
23. Радаев, В. В. Миллениалы на фоне предшествующих поколений: эмпирический анализ / В. В. Радаев. – DOI 10.7868/S0132162518030029 // Социологические исследования. – 2018. – № 3. – С. 15–33. – URL: http://socis.isras.ru/files/File/2018/2018_3/Radaev.pdf (дата обращения: 15.01.2020). – Рез. англ.
24. Чванова, М. С. Новые формы социализации студенческой молодежи в интернет-пространстве / М. С. Чванова, М. С. Анурьева, И. А. Киселева. – DOI 10.20310/1810-0201-2017-22-6(170)-32-40 // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2017. – Т. 22, № 6. – С. 32–40. – URL: <http://journals.tsutmb.ru/go/1810-0201/2017/6/32-40> (дата обращения: 15.01.2020). – Рез. англ.
25. Кулакова, А. Б. Поколение Z: теоретический аспект / А. Б. Кулакова. – DOI 10.15838/tdi.2018.2.42.6 // Вопросы территориального развития. – 2018. – № 2 (42). – С. 1–10. – URL: http://vtr.isert-ran.ru/article/2604?_lang=en (дата обращения: 15.01.2020). – Рез. англ.
26. Merton, R. The Focussed Interview: A Manual of Problems and Procedures / R. Merton, M. Fiske. – London: Free Press. – 1990. – 236 p.
27. Зборовский, Г. Е. Самообразование – парадигма XXI века / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина // Высшее образование России. – 2003. – № 5. – С. 25–32. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoobrazovanie-paradigma-xxi-veka/viewer> (дата обращения: 15.01.2020).



28. Джуринский, А. Н. Образование в «третьем возрасте» в России / А. Н. Джуринский. – DOI 10.17853/1994-5639-2018-10-156-175 // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 10. – С. 156–175. – URL: <https://www.edscience.ru/jour/article/view/1070> (дата обращения: 15.01.2020). – Рез. англ.
29. Даринский, А. В. Кого и как включать в систему образования взрослых / А. В. Даринский // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 61–64.
30. Ключарев, Г. Образование в третьем возрасте как ресурс развития общества / Г. Ключарев // Новые знания. – 1998. – № 4. – С. 17–18.
31. Сизова, И. Л. Ломкость труда и занятости в современном мире / И. Л. Сизова, И. А. Григорьева. – DOI 10.19181/socjour.2018.25.1.6279 // Социологический журнал. – 2019. – Т. 25, № 1. – С. 48–71. – URL: <https://www.jour.isras.ru/index.php/socjour/article/view/6279> (дата обращения: 15.01.2020). – Рез. англ.

Поступила 16.03.2020; принята к публикации 24.04.2020; опубликована онлайн 30.06.2020.

Об авторах:

Кичерова Марина Николаевна, доцент кафедры общей и экономической социологии ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 6), кандидат социологических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5829-7570>, **Researcher ID:** **Q-3629-2019**, m.n.kicherova@utmn.ru

Ефимова Галина Зиновьевна, доцент кафедры общей и экономической социологии ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 6), кандидат социологических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4826-2259>, **Scopus ID:** **57195971011**, **Researcher ID:** **N-8362-2016**, g.z.efimova@utmn.ru

Заявленный вклад авторов:

Кичерова Марина Николаевна – разработка методологической составляющей проведения исследования; формулирование основной концепции исследования; поиск аналитических материалов в отечественных и зарубежных источниках; проведение и анализ фокус-групповых интервью; подготовка окончательной редакции текста.

Ефимова Галина Зиновьевна – разработка методологии проведения фокус-групповых интервью; поиск аналитических материалов в отечественных и зарубежных источниках; проведение критического анализа материалов и формирование первоначальных выводов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Saar E., Räis M.L. Participation in Job-Related Training in European Countries: The Impact of Skill Supply and Demand Characteristics. *Journal of Education and Work*. 2017; 30(5):531-551. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1243229>
2. Loginova L.G. [Integration of Forms of Educational Activity in Additional Professional Education: Comments on the Problem of Continuity]. *Metodist = Methodist*. 2018; (1):19-21. (In Russ.)
3. Krasiejko I. The Role of Metacognition in Education. *The New Educational Review*. 2010; 20(1):120-128. Available at: http://www.educationalrev.us.edu.pl/dok/volumes/tner_1_2010.pdf (accessed 15.01.2020). (In Eng.)
4. Asiyai R. Exploring the Contributions of Non-Formal Education to the Development of Human Capital in Southern Nigeria. *Sokoto Educational Review*. 2018; 18(1):63-73. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.35386/ser.v18i1.49>
5. Ivanova I.V. Non-formal Education: Investing in Human Capital. *Russian Education & Society*. 2016; 58(11):718-731. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1080/10609393.2017.1342195>
6. Silva M.C.V., Garcia A.C.M. The Role of Education in the World of Work: Fostering Learning Organizations. *Journal of Siberian Federal University – Humanities and Social Sciences*. 2019; 12(2):231-246. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0391>
7. Casmudi, Nuryana Z., Miharja D., Gunawan I.G.D. Teaching Methods of Educating Support and Options for Non-Formal Lifelong Learner. *International Journal of Higher Education*. 2019; 8(8):30-33. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n8p30>

8. Nefedova G.M. Specifics of Integration of Formal, Non-Formal and Informal Education. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye* = Pedagogical Review. 2017; (3):127-133. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2017-3-127-133>
9. Kharchenko L.N., Serdyukova E.Ya. Actual Directions of Innovative Development of Vocational Education. *Vestnik Luganskogo natsionalnogo universiteta imeni Tarasa Shevchenko* = Bulletin of the Lugansk Taras Shevchenko National University. 2018; (1):73-77. Available at: http://knita.ltsu.org/Nawu_izdaniya/arxiv_2018/pedagogika/Вестник%20пед.pdf (accessed 15.01.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
10. Radaev V.V. [Millennials: How Russian Society is Changing]. Higher School of Economics; 2019. 224 p. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1985-1>
11. Dimand R.W. Comments on William D. Nordhaus's, "Irving Fisher and the Contribution of Improved Longevity to Living Standards". *The American Journal of Economics and Sociology*. 2005; 64(1):393-397. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1536-7150.2005.00368.x>
12. Blaug M. Where are We Now in the Economics of Education? *Economics of Education Review*. 1985; 4(1):17-28. (In Eng.) DOI: [https://doi.org/10.1016/0272-7757\(85\)90034-2](https://doi.org/10.1016/0272-7757(85)90034-2)
13. Kiker B.F. The Historical Roots of the Concept of Human Capital. *Journal of Political Economy*. 1966; 74(5):481-499. Available at: <https://www.jstor.org/stable/1829595?seq=1> (accessed 15.01.2020). (In Eng.)
14. Kosimova, Sh.A. Competence Building Approach to the Evaluation of Characteristics of a Human Capital. *Vestnik Tadzhikskogo natsionalnogo universiteta. Seriya socialno-ekonomicheskikh i obshchestvennykh nauk* = Bulletin of the Tajik National University. A Series of Socio-Economic and Social Sciences. 2018; (1):81-86. Available at: <http://ec.vestnik-tnu.com/vestnik/2018/Vestnik-2018-1.pdf> (accessed 15.01.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
15. Goleman D. Emotional Intelligence: Why it Can Matter More than IQ. Bantam Books; 1996. Available at: https://www.academia.edu/37329006/Emotional_Intelligence_Why_it_Can_Matter_More_Than_IQ_by_Daniel_Goleman (accessed 15.01.2020). (In Eng.)
16. Selwyn N., Gorard S., Furlong J. Adult Learning in the Digital Age: Information Technology and the Learning Society. Abingdon Oxon United Kingdom: Routledge; 2006. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203003039>
17. Fedorov A.A., Ilaltdinova E.Yu., Frolova S.V. Convention of Generations in the New World of Education. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. 2018; 27(7):28-38. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.3192/0869-3617-2018-27-7-28-38>
18. Pavlov A.P., Pavlov P.A. Ethoses of Education and Modernization of Russian Society. *Siberian Socium*. 2018; 2(4):70-80. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.21684/2587-8484-2018-2-4-70-80>
19. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company; 1991. (In Eng.)
20. Shamis E., Antipov A. [Theory of Generations]. *Marketing. Menedzhment* = Marketing. Management. 2007; (6):42-46. (In Russ.)
21. Prensky M., Gonzalez Calatayud V. Marc Prensky Interview. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. 2018; (5):12-21. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.6018/riite/2018/354791>
22. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon*. 2001; 9(5):1-6. (In Eng.) DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
23. Radaev V.V. Millennials Compared to Previous Generations: An Empirical Analysis. *Sociologicheskoe issledovaniya* = Sociological Studies. 2018; (3):15-33. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.7868/S0132162518030029>
24. Chvanova M.S., Anureva M.S., Kiseleva I.A. New Forms of Student Youth Socialization in the Internet Space. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = Tambov University Review. Series: Humanities. 2017; 22(6):32-40. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-6\(170\)-32-40](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-6(170)-32-40)
25. Kulakova A.B. Generation Z: Theoretical Aspect. *Voprosy territorialnogo razvitiya* = Territorial Development Issues. 2018; (2):1-10. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.15838/tdi.2018.2.42.6>
26. Merton R., Fiske M. The Focussed Interview: A Manual of Problems and Procedures. London: Free Press; 1990. 236 p. (In Eng.)
27. Zborovsky G.E., Shuklina E.A. [Self-education – a Paradigm of the XXI century]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. 2003; (5):25-32. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoobrazovanie-paradigma-xxi-veka/viewer> (accessed 15.01.2020). (In Russ.)



28. Dzhurinskiy A.N. Education for People of the “Third Age” in Russia. *Obrazovaniye i nauka* = The Education and Science Journal. 2018; 20(10):156-175. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-10-156-175>
29. Darinsky A.V. [Who and How to Include in the Adult Education System]. *Pedagogika* = Pedagogy. 1995; (2):61-64. (In Russ.)
30. Klyucharyov G. [Education at the Third Age as a Resource for the Development of Society]. *Novye znaniya* = New Knowledge. 1998; (4):17-18. (In Russ.)
31. Sizova I.L., Grigoryeva I.A. Fragility of Labor and Employment in the Modern World. *Sotsiologicheskiy Zhurnal* = Sociological Journal. 2019; 25(1):48-71. (In Russ., abstract in Eng.) DOI: <https://doi.org/10.19181/socjour.2018.25.1.6279>

Submitted 16.03.2020; revised 24.04.2020; published online 30.06.2020.

About the authors:

Marina N. Kicherova, Associate Professor of General and Economic Sociology Chair, University of Tyumen (6 Volodarsky St., Tyumen 625003, Russia), Ph.D. (Sociology), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5829-7570>, **Researcher ID:** Q-3629-2019, m.n.kicherova@utmn.ru

Galina Z. Efimova, Associate Professor of General and Economic Sociology Chair, University of Tyumen (6 Volodarsky St., Tyumen 625003, Russia), Ph.D. (Sociology), Associate Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4826-2259>, **Scopus ID:** 57195971011, **Researcher ID:** N-8362-2016, g.z.efimova@utmn.ru

Contribution of authors:

Marina N. Kicherova – development of the methodological component of the study; formulation of the basic research concept; search for analytical materials in domestic and foreign sources; conducting and analysis of focus group interviews; preparation of the final text.

Galina Z. Efimova – development of a methodology for conducting focus group interviews; search for analytical materials in domestic and foreign sources; conducting a critical analysis of materials and the formation of initial conclusions.

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, Scopus 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 Conclusion.

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 Conclusion.* 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 09.06.2020. Дата выхода в свет 30.06.2020.

Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 15,75.

Тираж 1 000 экз. I завод – 250 экз. Заказ № 851. 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 09.06.2020. Date of publishing 30.06.2020.

Sheet size 70 × 108 1/16. Conventional printed sheets 15,75.

Number of copies 1 000. Printing plant 1: 250 copies. Order No. 851. 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)