

DOI: 10.15507/1991-9468.105.025.202104 ISSN 1991-9468 (Print), 2308-1058 (Online)

Том 25, № 4. 2021
(октябрь - декабрь)
Сквозной номер выпуска - 105
16+

Vol. 25, No. 4. 2021
(October - December)
Continuous issue - 105



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, Российская Федерация,
Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевикская, 68

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

430005, Российская Федерация,
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 – 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,
Russian Federation

EDITORIAL OFFICE:

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

Published since January 1996
Periodicity: Quarterly

Subscription index – 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

© ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», 2021



Научный журнал «Интеграция образования» публикует оригинальные научные статьи (Full Articles) на русском и английском языках, ранее не публиковавшиеся в других изданиях. Основным тематическим направлением журнала является анализ генезиса и современного состояния ведущих тенденций научных интеграционных процессов в области образования. Миссия заключается в публикации результатов научных исследований, которые могут внести оригинальный вклад в следующие отрасли научного знания: ПЕДАГОГИКА, СОЦИОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ.

Журнал адресован исследователям, аналитикам и практикам в области педагогики, психологии и социологии образования, а также широкому кругу читателей, интересующихся проблемами интеграции образования в современном обществе.

Редакция осуществляет научное рецензирование («двойное слепое») всех поступающих в редакцию материалов. Рукопись статьи направляется на рецензирование для оценки ее научного содержания нескольким ведущим специалистам соответствующего профиля, имеющим научную специализацию, наиболее близкую к тематике статьи.

Редакция журнала реализует принцип нулевой толерантности к плагиату. Мониторинг некорректного цитирования осуществляется с помощью систем «Антиплагиат» и «CrossCheck».

Журнал придерживается стандартов редакционной этики в соответствии с международной практикой редактирования, рецензирования изданий и авторства научных публикаций и рекомендациями Committee on Publication Ethics (COPE).

Распространение – Россия, зарубежные страны.

Журнал предоставляет открытый доступ к полным текстам публикаций, исходя из следующего принципа: открытый доступ к результатам исследований способствует увеличению глобального обмена знаниями.

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** scholarly journal publishes original scientific articles (full articles) in Russian and English, which have not been previously published in other publications. The main thematic direction of the journal is the analysis of genesis and current state of the leading trends in scientific integration processes in education. The mission of the journal is to publish research insights that can make an original contribution to the following branches of scientific knowledge: Education, Sociology, Psychology.

The journal is addressed to researchers, analysts and practitioners in the field of pedagogy, psychology and sociology of education, as well as to a wide range of readers interested in the problems of integrating education in modern society.

The Editorial Board reviews (double-blind review) all incoming papers. The manuscript of the article is sent for review to several leading specialists of the corresponding profile, who have scientific specialization closest to the subject of the article, to evaluate the scientific content.

The Editorial Board follows the principle of zero tolerance to plagiarism. Plagiarism checking is carried out by using Anti-Plagiarism and CrossCheck software.

The journal adheres to editorial ethics standards following international practice of editing, reviewing, publishing and authorship of scientific publications and recommendations of the Committee on Publication Ethics (COPE).

The journal is distributed in Russia and other countries of the world.

The journal offers direct open access to full-text issues based on the following principle: open access to research results contributes to the increase of global knowledge sharing.

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 (Cand.Sci.) and Doctor of Science (Dr.Sci.) 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 Science Citation

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 peer-reviewers Publons

The journal's materials are available under the Creative Commons
"Attribution" 4.0 Global License





РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Глушко Дмитрий Евгеньевич – главный редактор, и. о. ректора МГУ им. Н. П. Огарёва, кандидат педагогических наук, gestor@adm.mrsu.ru (Саранск, Российская Федерация)

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

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, Российская Федерация)

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 (Белград, Сербия)

Варгас-Эрнандес Хосе Гвадалупе – 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 Казанского (Приволжского) федерального университета, доктор экономических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7744-2067>, public.mail@kpfu.ru (Казань, Российская Федерация)

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)

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, Российская Федерация)

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 МГУ им. Н. П. Огарёва, доктор экономических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3952-5811>, makarkin@mrsu.ru (Саранск, Российская Федерация)

Маралов Владимир Георгиевич – профессор кафедры психологии Череповецкого государственного университета, доктор психологических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9627-2304>, vgmaralov@yandex.ru (Череповец, Российская Федерация)

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

Праохмана Рулли Чаритас Индра – научный сотрудник в области математического образования департамента математического образования Университета 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 Университета 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, действительный член Европейской академии, 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@mup.cz (Прага, Чехия)

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

Юсофф Саали – директор Института педагогического образования Tuanku Bainun Campus (IPGKTW), Министерство образования Малайзии, доктор философии, sazali@mseam.org.my (Пенанг, Малайзия)

Янчук Владимир Александрович – декан факультета профессионального развития специалистов образования Академии последилового образования, доктор психологических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4524-8371>, yanchuk1954@gmail.com (Минск, Республика Беларусь)

EDITORIAL BOARD

Dmitriy E. Glushko – Editor-in-Chief, Acting Rector of National Research Mordovia State University, Cand.Sci. (Ped.), rector@adm.mrsu.ru (Saransk, Russian Federation)

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

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

Rajko M. Bukvic – Professor of the Jovan Cvijic Geographic Institute of the Serbian Academy of Sciences and Arts, Dr.Sci. (Econ.), Full 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 – Head of the Department of Germanic Linguistics, University of Erfurt, member of the European Academy, Ph.D., Dr.Sci., Full Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4711-2072>, foeldes@foeldes.eu (Erfurt, Germany)

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

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. (Philol.), 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 Shradhdhanand 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 – Chair of Scopus ECSAC-Russia SCAB, President of Association of Scientific Editors and Publishers, Cand.Sci. (Eng.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0785-6181>, ovkir@list.ru (Moscow, Russian Federation)

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

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

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., 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)

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, Ph.D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2852-4311>, mouratt@utep.edu (El Paso, Texas, USA)

José G. Vargas-Hernández – 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. (Psychol.), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4524-8371>, 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)



СОДЕРЖАНИЕ

Модернизация образования

- О. Полякова, Р. Галстян-Саргсян.** Устойчивое высшее образование посредством телеколлаборации: повышение плюрилингвальной и плюрикультурной компетенций (на англ. яз.) 544
- Мустафа, С. Индартоно, Сукиджо.** Роль стиля общения и его влияние на мотивацию преподавания, профессиональную этику, эмоциональный интеллект в формировании навыков чтения и коммуникативного познания (на англ. яз.) 562
- Е. А. Коваль, А. А. Сычев, Н. В. Жадунова, Н. И. Осмонова, Р. С. Саликжанов.** Отношение педагогов к нормотворчеству в сфере школьного воспитания (на примере России, Казахстана и Кыргызстана) 577

Международный опыт интеграции образования

- О. В. Румянцева.** Исследования soft skills в высшем образовании: топ-100 в международной базе Scopus 593
- Е. В. Тихонова, М. А. Косычева, Г. И. Ефремова.** Первичная профессионализация студентов-иностранцев: барьеры, стигматизация, адаптация (на англ. яз.) 608
- П. Д. Рабинович, М. Э. Кушнир, К. Е. Заведенский, Л. В. Кремнева, И. С. Царьков.** Российские и международные практики работы с образовательными запросами 629

Академическая интеграция

- Г. А. Агарков, Д. Г. Сандлер, А. Д. Сущенко.** Год после вспышки COVID-19: восприятие потенциальными студентами качества высшего образования в контексте цифровизации и смешанного обучения 646
- Н. А. Лызь, О. Н. Истратова.** Образовательная деятельность студентов в интернет-пространстве: готовность и самоэффективность 661
- А. А. Ставцев, А. А. Реан, Р. Г. Кузьмин.** Сильные стороны личности российских педагогов в модели VIA: апробация русскоязычной версии опросника «24 сильные стороны личности» (VIA – IS120) 681
- И. А. Саргузина.** Короткие неадаптированные рассказы испаноязычных авторов XXI в. на уроке испанского языка 700
- Информация для авторов и читателей (на рус. яз.) 715
- Информация для авторов и читателей (на англ. яз.) 717

CONTENTS

Modernization of Education

- O. Polyakova, R. Galstyan-Sargsyan.** Sustainable Higher Education via Telecollaboration: Improving Plurilingual and Pluricultural Competence 544
- Mustofa, S. Indartono, Sukidjo.** The Effect of Communication Style on Teaching Motivation, Work Ethics, Emotional Intelligence, Reading Proficiency and Knowledge Sharing 562
- E. A. Koval, A. A. Sychev, N. V. Zhadunova, N. I. Osmonova, R. S. Salikzhanov.** The Attitude of Teachers to the Norm-Creating in the Field of School Upbringing (Case of Russia, Kazakhstan and Kyrgyzstan) (In Russ.) 577

International Experience in the Integration of Education

- O. V. Rumiantseva.** Soft Skills Research in Higher Education: Top 100 Scopus-Indexed Publications (In Russ.) 593
- E. V. Tikhonova, M. A. Kosycheva, G. I. Efremova.** Primary Professionalization of Foreign Students: Barriers, Stigmatization, Adaptation 608
- P. D. Rabinovich, M. E. Kushnir, K. E. Zavedensky, L. V. Kremneva, I. S. Tsarkov.** Russian and International Experience of Working with Personality Developing Inquiry (In Russ.) 629

Academic Integration

- G. A. Agarkov, D. G. Sandler, A. D. Sushchenko.** A Year after the Outbreak of COVID-19: Applicants' Perception of Higher Education Quality in the Context of Digitalization and Blended Learning (In Russ.) 646
- N. A. Lyz, O. N. Istratova.** Online Educational Activities of Students: Readiness and Self-Efficacy (In Russ.) 661
- A. A. Stavtsev, A. A. Rean, R. G. Kuzmin.** Personal Strengths of Russian Teachers in VIA Model: Approbation of the Russian-Language Version of the Questionnaire "Values in Action Inventory of Strengths" (VIA – IS120) (In Russ.) 681
- I. A. Sarguzina.** Unabridged Short Stories by 21st-Century Spanish-Speaking Authors in Teaching Spanish as a Foreign Language (In Russ.) 700
- Information for Authors and Readers of the Journal (In Russ.)..... 715
- Information for Authors and Readers of the Journal (In Eng.)..... 717



МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ / MODERNIZATION OF EDUCATION

УДК 378:005.591.6

DOI: [10.15507/1991-9468.105.025.202104.544-561](https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.544-561)

Original article

Sustainable Higher Education via Telecollaboration: Improving Plurilingual and Pluricultural Competence

O. Polyakova^{a}, R. Galstyan-Sargsyan^b**^a Polytechnic University of Valencia / Universitat Politècnica de València,
València, Spain,*** okpolnes@upv.es**^b CEU Cardenal Herrera University, Castellón de la Plana, Spain*

Abstract

Introduction. Due to globalisation, the modern workforce is significantly diversified. Therefore, there is a need to modernise and embrace innovation in 21st-century education to prepare international professionals to work in cross-cultural teams via digital platforms. While research in the recent past has primarily focused on the refinement of future expert competences in tertiary education, only a handful of studies have been done to establish how plurilingual and pluricultural competence can be digitally developed at the inter-university level. In this light, this study sought to bridge this gap in the research on the sustainable cooperation model.

Materials and Methods. The design for the methodological plan of integrating plurilingualism and pluriculturalism in university teaching was premised on the need to promote networking among students from different universities and countries. Its major stages based on the Collaborative Online International Learning approach included three stages: find a partner, prepare the project and carry out the project. A virtual exchange experiment across two institutions of higher learning in Spain and Finland helped analyse plurilingual and pluricultural competence achievement by means of questionnaires.

Results. A special Collaborative Online International Learning approach used to explore plurilingual and pluricultural competence and the effectiveness of online-assisted language interaction, teamwork or intercultural cooperation. The study's findings confirmed that plurilingual and pluricultural competence among students could also be developed using virtual cooperation, thus supporting cost-effective options of sustainable university training.

Discussion and Conclusion. The project had a positive impact on reaching sustainable education goals by highlighting intercultural interaction prospects. Besides, it displays real challenges such as different schedules, grading systems, timing, motivation or virtual interaction among learners and ways of overcoming them. Regardless of the fundamental idea of formative exploration, our study presents some findings that lecturers, language training practitioners and policymakers willing to apply telecollaboration will be deserving of thought.

Keywords: sustainable education, plurilingual and pluricultural competence, English as a Foreign Language, second language acquisition, cultural awareness, Collaborative Online International Learning

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Polyakova O., Galstyan-Sargsyan R. Sustainable Higher Education via Telecollaboration: Improving Plurilingual and Pluricultural Competence. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(4):544-561. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.544-561>

© Polyakova O., Galstyan-Sargsyan R., 2021



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

Научная статья

Устойчивое высшее образование посредством телеколлаборации: повышение плюрилингвальной и плюрикультурной компетенций

О. Полякова^{1*}, Р. Галстян-Саргсян²

¹ Политехнический университет Валенсии, г. Валенсия, Испания,
*okpolnes@upv.es

² Университет Карденал де Эррера,
г. Кастельон-де-ла-Плана, Испания

Аннотация

Введение. Данное исследование направлено на изучение плюрилингвальной и плюрикультурной компетенций в рамках процессов модернизации современного высшего образования. Следует особо выделить проблематику подготовки будущих специалистов к тесному онлайн-сотрудничеству на устойчивой основе, которую изучает данный проект. Цель статьи – представить результаты исследования по телеколлаборации студентов двух вузов из разных стран и предложить актуализированную модель межвузовского компетентностно-ориентированного подхода.

Материалы и методы. Разработка методического плана интеграции плюрилингвизма и плюрикультурализма в университетское преподавание исходила из необходимости развития онлайн-взаимодействия между студентами из разных университетов и стран. Его основные этапы, основанные на подходе Collaborative Online International Learning, включали три стадии: поиск вуза-партнера, подготовка и реализация проекта. Эксперимент по виртуальному обмену между двумя высшими учебными заведениями Испании и Финляндии помог проанализировать достижение плюрилингвальной и плюрикультурной компетенций с помощью анкетирования.

Результаты исследования. Метод Collaborative Online International Learning использовался для изучения компетенции и эффективности онлайн-коллаборации в языковом взаимодействии, командной работе или межкультурном сотрудничестве. Результаты исследования подтвердили, что плюрилингвальную и плюрикультурную компетенции у студентов можно развивать с помощью виртуального сотрудничества, поддерживая тем самым экологичный вариант устойчивого университетского обучения. Проект оказал положительное влияние на достижение целей устойчивого образования, осветив перспективы межкультурного взаимодействия, продемонстрировал реальные проблемы: расписания, системы оценок, сроки, мотивация или виртуальное взаимодействие между учащимися и способы их преодоления.

Обсуждение и заключение. Полученные результаты вносят вклад в развитие новых моделей учебно-практической работы вузов разных стран. Кроме того, описанная методика позволит преподавателям и специалистам в области языковой подготовки, желающим внедрить телеколлаборацию, найти свое уникальное направление устойчивого развития.

Ключевые слова: устойчивое образование, плюрилингвальная и плюрикультурная компетенции, английский как иностранный язык, овладение вторым языком, культурная осведомленность, Collaborative Online International Learning

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Полякова О., Галстян-Саргсян Р. Устойчивое высшее образование посредством телеколлаборации: повышение плюрилингвальной и плюрикультурной компетенций // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 4. С. 544–561. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.544-561>

Introduction

Over the past two centuries, human society has faced many revolutionary advances that shape its current socio-economic situation. It was necessary to use steam power,

weaving looms and overall mechanisation to initiate Industry 1.0, cross the borderline of mass production and total consumption of electrical energy during Industry 2.0 and reach complete automation based on



computers to achieve Industry 3.0. But what is next? Industry 4.0¹, related to robots, the internet of things, augmented reality, big data or cybersecurity is forging ahead, experts claim [1; 2].

Current manufacturing and business challenges will imply evolutionary changes for higher education, learning models and collaboration systems. To discuss the juncture between industry, professional preparation and university, we have to revisit the foundations of the current university organisation. The Bologna Process opened a general transformation of tertiary education – the European Higher Education Area (EHEA) – a unified system of cooperation among 48 countries aimed to offer comparable studies, academic mobility and quality education².

However, the essential commitments of the EHEA consider a wider range of aspects. Besides the three key priorities (three-cycle degree structure, recognition of qualifications and quality assurance), there is a need to attain learning and teaching, opening higher education, employability, internationalisation and values³. There should be a way to ensure quality university education based on the afore-mentioned features.

Recently and due to the widespread pandemic situation, we had to rethink sustainable development goals for quality education⁴ and start implementing them in new ways⁵. Seeking a novel approach angle of inclusive higher education, we decided to energise and

empower academic curricula by bringing a spotlight onto telecollaboration and cross-cultural learning. The current study covers a specific experiment, intended as an online L2 (second language) training project for international students from Spain and Finland. Rather than simply gathering students for online meetings, the investigation applied methods for competential advancement.

Referring to skills and competences, we focus on the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) that builds bridges between a 21-st century education model, industry and current social needs. At its core, sustainable development of education is located, seeking to ensure a long-term pursuit of competence-based learning in the industrial world. Now, it is essential to clarify such terms as skills and competences in the OECD context.

In the case of skills, we are dealing with abilities and capacities to convey procedures and use knowledge for accomplishing objectives. Moreover, skills are a piece of a “holistic idea of competency”, including the preparation of information, abilities, perspectives and ethics to fulfil complex needs⁶. The continuous learning process allows future employees to permanently update their cognitive and metacognitive, social and emotional, physical and practical skills to reach diverse work opportunities.

The OECD also distinguishes between skill and competence, identifying the last

¹ Mclellan S. University 4.0: Is the UK Doing Enough to Prepare Students for the Fourth Industrial Revolution? April 3, 2018 [Electronic resource]. Available at: <https://www.printfriendly.com/p/g/uh7RSZ> (accessed 20.10.2020). (In Eng.); Schwab K. The Fourth Industrial Revolution. New York: Crown Publishing Group, Division of Random House; 2017. 192 p. (In Eng.)

² The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint Declaration of the European Ministers of Education: European Ministers in charge of Higher Education. Available at: https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf (accessed 05.09.2020). (In Eng.); Ministerial Conference in Budapest-Vienna. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area on March 12 2010 [Electronic resource]. Available at: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Budapest_Vienna_Declaration_598640.pdf (accessed 05.09.2020). (In Eng.)

³ European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union [Electronic resource]. Available at: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2018-bologna-process-implementation-report_en (accessed 09.09.2020). (In Eng.)

⁴ UNESCO. World Education Forum, Incheon Declaration. Framework for Action. Towards Inclusive and Equitable Quality. Republic of Korea: Incheon; 2015. (In Eng.)

⁵ United Nations. Sustainable Development Goal 4: Targets and Indicators: dedicated webpage [Electronic resource]. New York: United Nations. Available at: <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4#targets> (accessed 15.11.2020). (In Eng.)

⁶ OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Concept Note: Skills for 2030 [Electronic resource]. 2019. Available at: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030.pdf (accessed 18.09.2020). (In Eng.)

one as the expert performance and comprehension in a specific area. Additionally, competence combines “the interactions between disciplinary, interdisciplinary, epistemic and procedural knowledge take place in this context, helping connect and integrate different aspects of knowledge with the ability of each learner to adapt and apply what they know to a changing landscape”⁷.

In other words, modern society demands dynamic learning systems where students take an active part in a responsible and sometimes autonomous training. There is an immediate need to update disciplinary, interdisciplinary, epistemic and procedural types of knowledge aligning them with skills, attitudes and values to strengthen university preparation. Supporting intercultural communication development [3] or e-learning in tertiary education has been challenging⁸. Recent approaches towards telecollaboration and L2 digital competence [4] or culturally informed L2 use [5] provide deep insights into the project-based, class-based and autonomous forms of collaboration.

Considering plurilingual and pluricultural competence to be a vital part of cross-cultural training, it is appropriate to support to new kinds of interaction that might simulate real-life contact, decision-making and cooperation in international teams. In a Spanish setting, the pandemic was not only a great national challenge healthwise but a huge opportunity to implement new digital or online assisted methods of pedagogical guidance.

For the current study, the researchers used a special Collaborative Online International Learning projects (COIL) approach, created by Jon Rubin to promote international virtual exchange programmes at higher education institutions across nations and continents. It is a cost-effective and innovative manner to create a digital learning environment for

virtual travels and interaction. COIL initiatives (www.coilconsult.com) help connect classrooms of two or more universities, different faculty learners building up culturally diverse and still quite realistic forms of communication.

The COIL model does not only give relevance to learners’ thoughts and writings as they investigate and acquire knowledge but also generates secure and affordable virtual scenarios in which to build up their collaborations⁹ [6]. Participating educators work closely with all students, however as a rule they are granted evaluations just at their home establishment.

Our key research goal is to extend and develop university students’ plurilingual and pluricultural competence through telecollaboration. The study research questions will generally review the following aspects of online-assisted development on the plurilingual and pluricultural competence:

RQ1 What impact have university collaboration policies had on the plurilingual and pluricultural competence?

RQ2 How did Spanish and Finnish students perceive online communication experience and relate it to the development of plurilingual and pluricultural competence and motivation?

RQ3 How effective was the application of online-assisted training to meet the necessities of sustainable development goals for quality education?

The plurilingual and pluricultural competence collaborative online international learning project involved students from Spain and Finland, and, therefore, this eliminated any cultural barrier that would be present. It was easy for the students to portray their internet usage skills and share information with others embracing diversity and tolerance, thus eliminating any form of bias. The online platform allowed students to improve

⁷ OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030 [Electronic resource]. 2019. Available at: http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf (accessed 18.09.2020). (In Eng.)

⁸ Krajka J., Marczak M. From Everyday Language to Key Competences – Teachers’ Views on Developing Intercultural Competence through e-Learning. In: Górski W., Zielińska L. (eds.). E-learning in Teaching Foreign Languages at the Tertiary Level. Kraków: Foundation of the Cracow University of Economics; 2013. p. 1-13. (In Eng.)

⁹ Rubin J., Guth S. Collaborative Online International Learning: An Emerging Format for Internationalizing Curricula. In: Globally Networked Teaching in the Humanities. New York: Routledge; 2015. p. 27-39. (In Eng.)

their communication skills and learn from other learners from different cultures. From the given questionnaire, we described the process of a sustainable communication system, which is crucial in language awareness and the development of language abilities. Students acquired a clear understanding of the PPC COIL in the 21st century that brings people together despite their localities, languages and culture.

To approach our study goal, we follow the classical research tradition by stating the research questions. After that, we place our investigation in context with the previous work in this area and describe the theoretical background. Then, we identify the methods and materials needed for developing our project. Next, we argue the investigation of plurilingual and pluricultural competence achievement via telecollaboration and present project results. In the end, we conclude.

Literature Review

Motivated by the need for the competence-oriented development of university students, in this research we focus on plurilingual and pluricultural learning aspects. Additionally, we characterise the process of online training and telecollaboration as an essential part of instruction based on the following theoretical aspects (see Figure 1 below).

Competences in higher education. Targeting competence-based preparation through university training was widely discussed by HE practitioners¹⁰ [7–9]. Purposely, Mulder [10] advocates for competence-based education as the type of training that empowers future professionals to access new sectors of the economy as staff members or entrepreneurs. Moreover, its positive effects on professional development and employment were highlighted in various studies conducted in several EU countries¹¹ [11–13].

Therefore, a variety of definitions of the term “competence” attained to the higher education is remarkable. Different researchers offer several perspectives varying according to the branch of knowledge:

– [business administration] “[entrepreneurial] competence should be viewed as learned (rather than instinctual) and as a construct that requires interpretation and understanding” [14, p. 370];

– [teacher education] “competences have the intention of closing the gap between education and labour, to bring together theory and practice and to prepare students for employability and lifelong learning; reasons which explain the attractiveness of the concept in initial training in higher education” [15, p. 1509].

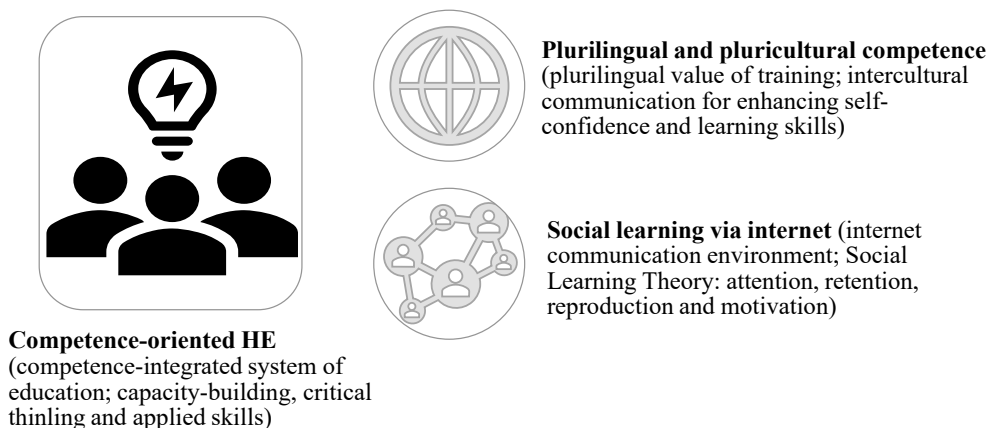


Fig. 1. Theoretical framework overview

¹⁰ Lima R.M., Mesquita D., Rocha C. Professionals’ Demands for Production Engineering: Analysing Areas of Professional Practice and Transversal Competences. In: International Conference on Production Research (ICPR 22). 2013. p. 1-7. (In Eng.)

¹¹ Asonitou S., Tromaridis H. Bologna Efforts to Promote Skills and Competences in Higher Education and the Greek Context. In: Strategic Innovative Marketing. Cham: Springer; 2017. p. 35-43. (In Eng.)

In words of Rodríguez Martínez et al. [16], the ultimate goal of university training is the construction of more complex and contextualised knowledge modalities, which integrate concepts, professional skills and abilities, as well as personal attitudes that allow students to take their corresponding place in the world of work and, in general, in society.

It should be also noted that two sorts of competences need to be properly divided.

Transversal competences also called generic competences are considered the cornerstone of the Bologna Process in terms of general capacity building, critical thinking and applied skills¹². Additionally, specific competences or subject knowledge tend to embrace functional endeavours for expert performance [17]. In the context of the current research, we address a generic plurilingual and pluricultural competence.

Plurilingual and pluricultural competence. Initially, the contemporary perspective on language education supported by the UNESCO¹³ upholds the linguistic pluralism combining the mother tongue, a second language and a modern international language. Such an approach requires not only a clear definitive base but a set of instructions and didactic features that bring together policy-makers, students, educators and parents. Both editions of the Common European Framework of Reference for Languages¹⁴ provided us with considerable assistance in setting up and running educational strategies aimed at linguistic development and validation.

The contribution of the original Common European Framework of Reference for

Languages (CEFR) highlighted numerous social benefits of plurilingualism by defining it as an opportunity to amplify individual language background and building up “a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact”¹⁵. Precisely the mutual connection between language and culture empowers individual progress in any facet of life [18] as an integral part of the plurilingual and pluricultural competence.

Later on, the updated CEFR Companion Volume brought the definition of plurilingualism as an “uneven and changing competence, the dynamic and linguistic repertoire of an individual user/learner”¹⁶. Due to the inseparable connection of plurilingual and pluricultural parts of the competence, the notion of a joint Plurilingual and Pluricultural Competence (PPC) can be retrieved from several studies¹⁷ [19; 20]. Presently, the linguistic and cultural aspects of the PPC are closely interconnected in such a way that numerous benefits arise from prior sociolinguistic and pragmatic competences helping better understand interlinguistic structure of different languages, enhancing interrelation of linguistic structures in separate languages, building new capacities and quickening resulting social, linguistic and cultural learning.

Furthermore, a new type of plurilingual pedagogy [21] based on three principles arises:

- a) reaching new abilities of any language should be seen as a plurilingual growth;
- b) any type of language instruction requires considering global transversal and transferable competences, general cognitive

¹² Polyakova O., Galstyan-Sargsyan R. Implementing Transversal Competences in Higher Education. In: Innovative Practices in Plurilingual Education. Valencia: Tirant Lo Blanch; 2020. p. 11-30. (In Eng.)

¹³ UNESCO. Records of the General Conference, 30th session, Paris, 26 October to 17 November 1999, v. 1: Resolutions–UNESCO. UNESCO [Electronic resource]. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118514> (accessed 02.08.2020). (In Eng.)

¹⁴ Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge; 2001. 261 p. (In Eng.); Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors [Electronic resource]. 2018. Available at: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (accessed 10.09.2020). (In Eng.)

¹⁵ Council of Europe. Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning [Electronic resource]. Available at: <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/6fda126a-67c9-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language-en> (accessed 09.09.2020). (In Eng.)

¹⁶ Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (In Eng.); Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. (In Eng.)

¹⁷ Coste D., Moore D., Zarate G. Plurilingual and Pluricultural Competence. Strasbourg: Council of Europe; 2009. 50 p. (In Eng.)



development all this supported by collaborative initiatives between languages;

c) promotion of the meaningful exchange of abilities and communicative competences as a way of fostering students' confidence, thereby enhancing learning skills.

Considering the importance of the competence-based university training, we devised an applied approach towards the plurilingual and pluricultural capacities, grounded on reflections of Edwards et al. [22]:

1) plurilingual and pluricultural competence acquires international recognition as our life in a global society is closely related to a multinational employment profile offering more opportunities to those university graduates who are able to cope effectively with linguistic and cultural factors at work thus achieving better employability which is the final goal of the European higher education system;

2) plurilingual and pluricultural competence is an integral part of Lifelong Learning Programmes because of the PPC connection to several lifelong competences of the EU such as multilingual competence and cultural awareness indicated by the Council of Europe¹⁸;

3) plurilingual and pluricultural competence can be integrated in the student-centred learning paradigm oriented towards innovation and interactive teaching methods application [10].

Social and cognitive background of collaborative learning. Modern languages represent one of the segments in which the additional estimation of innovations for instruction is as of now noteworthy. Many academic and experiential projects supported by the Council of Europe offer a unique opportunity to strengthen cooperation among schools, colleges and universities both inside and beyond the territory of the European member states. The cooperation among EU universities brings together programmes, activities and initiatives oriented towards the sociocultural enrichment of partners. By clearly defining

an online learning scenario, we create foundations for a sustainable and engaging project where technology goes hand in hand with social and cognitive theories.

To start with, telecollaboration relies on "the Internet communication tools by internationally dispersed students of language in institutionalized settings in order to promote the development of (a) foreign language (FL) linguistic competence and (b) intercultural competence" [23, p. 68]. Online videoconferencing offers undergraduates the chance to converse with other university students using English as the central nexus of communication. Increasingly, pluricultural competence becomes an intrinsic part of professional development supported by educational cooperation.

Next, the social component of telecollaborative language learning, closely connected to the Cognitive Development Theory of Vygotsky, acquires a symbolic prominence. In this theory, social interaction and guidance turn out to be the key factors building intellectual capacities. Through the role of culture as the training and development mediator, students improve memory, attention, learning and critical thinking skills¹⁹.

Notwithstanding the above, the connection of the Social Learning Theory²⁰ with the current research context is noteworthy. According to its grounds, learning happens while four essential elements are taken into account:

– Attention: students learn better when they are centred on the activity; distinctive features of the training process help learners focus on it and progress more;

– Retention: individuals learn by disguising data; we would then be able to review that data later when we need to react to a circumstance similarly which we saw; to gain from what we see; we need to hold that data;

– Reproduction: undergraduates imitate recently learned conduct or information when it is required; rehearsing reactions in

¹⁸ Council of Europe. Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning.

¹⁹ Vygotsky L.S. *Mind and Society: The Development of Higher Mental Processes*. Ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. Harvard: Harvard University Press; 1978. 159 p. (In Eng.)

²⁰ Bandura A., Walters R.H. *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston; 1963. 329 p. (In Eng.); Bandura A., Walters R.H. *Social Learning Theory* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall; 1977. 247 p. (In Eng.)

their mind or in activities can improve the manner in which they react;

– Motivation: it is the determining factor that typically originates from seeing another person be compensated or rebuffed for something they have done; this can inspire us to do or not do that equivalent thing.

In this study, we will address the development of plurilingual and pluricultural competence of university students through telecollaboration based on the blend of both theories: cognitive enhancement of the Zone of Proximal Development and the Social Learning Theory.

Materials and Methods

Online collaboration framework. The design for the collaboration scheme of integrating plurilingualism and pluriculturalism in university teaching was premised on the need to promote networking among students from different universities and countries [24; 25]. Besides the general learning of additional language and the transaction of knowledge, the project envisaged improving intercultural competence among participants. Through reinforced interactions over the project period, the students would appreciate diversity, compromise on cultural uniqueness and attain sensitivity in earning. The Collaborative Online International Learning (COIL) approach was critical in fulfilling the project objectives.

Through interactive social learning, the project aimed to establish an ecosystem in which knowledge generation and dissemination among students will be seamless [26; 27]. This interactive social learning reduces possible barriers to learning, including institutional affiliations, socio-cultural

backgrounds and individual learning limitations. In addition, it fosters impactful back and forth exchange of experiences, the project focused on empowering the participants to overcome barriers to effective knowledge sharing such as low self-esteem, apprehension, language and anxiety.

The updates of inter-university student interaction via telecollaboration during the COVID-19 lockdown period provided was an important milestone [28]. It provided a platform for student collaboration and also increased the intercultural and interpersonal awareness among the participants [29]. Such competencies are critical for students who would eventually work in different host communities upon graduation. The pluricultural and pluricultural competence training has to be impactful and incorporate well-planned student-student, student-lecturers and lecturers-lectures engagements.

Continuing with this rationale, Figure 2 shows a brief project outline aligned with the usual COIL methodology.

Project participants. The project used the Collaborative Online International Learning (COIL) approach. The overriding idea behind COIL is the fundamental need to challenge participant students to establish networks for sharing their different learning experiences. It is consistent with the Social Learning Theory (SLT), which emphasises the role of peer-to-peer learning in fostering impactful information. The participants from “Maestros I” of the Teachers’ Training degree of the University CEU Cardenal Herrera, Castellón (Spain) and Business Administration students of the LAB University of Applied Sciences, Lahti (Finland) were involved.

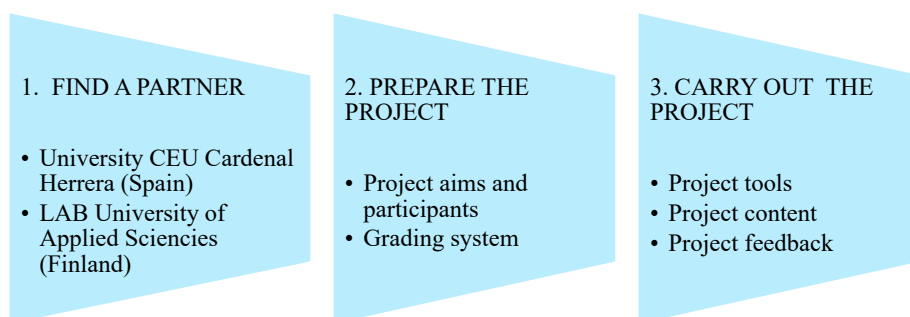


Fig. 2. Plurilingual and pluricultural competence (PPC) COIL project outline



The two institutions are located in two different European countries, thus providing a considerably high level of diversity in student experiences. Understandably, country-specific factors play a role in student learning experiences. Considering the complexity of information sharing, the variety of ideas likely to be generated, the need to attain efficiency and the optimal outcome, a sizeable sample of students was selected.

Based on this principle of representativeness of both institutions 11 Finnish and 14 Spanish students were invited to participate, although only 20 of them were able to complete the project (6 Finnish and 14 Spanish participants). To guide them through the training process, three lecturers (two from the University CEU Cardenal Herrera and one from the LAB University) were involved in the cooperation process. For the Spanish learners, participating in this online international learning project was part of their speaking exam. Out of the possible 100% total score in the oral exam, the project would constitute 15% of the final result. Therefore, the Spanish participants had an unintended disproportionate higher incentive to participate in the program than the Finnish whose participation was not subject to any score or any form of graded evaluation.

This setting was sensibly performed by the COIL organising party (general programme structure and initial instructions to the participants), university lecturers (curricular embedding of the PPC COIL planning, guidance and evaluation) and students (active participation, interaction through an unfamiliar system of telecollaboration and inter-university social learning experience). Number-wise, the project was about 1 COIL mediator, three university lecturers and 20 students who finally took part in the endeavour.

The participants from LAB University came from Finland and Vietnam, meanwhile Spanish learners were all local residents. English is not a primary language in the countries mentioned, meaning that their

active contribution significantly transformed their language and interaction skills.

Project tools and contents. Regarding the technical background for the telecollaboration process, Zoom was used as a platform for implementing the project due to its efficacy, convenience and immediate feedback. Zoom provides versatile options for students to have video calls, non-video conversations, sharing of PC screens, having breakout rooms, sending real-time messages and getting responses from other participants without interruption. According to the plan, students were to meet once a week for four weeks to work in groups in online rooms. Each Zoom session lasted 45 minutes, which was appropriate for participants to concentrate and remain attentive. According to psychological studies, the concentration of human beings drastically drops beyond 45 minutes; hence the length of the sessions ensured optimal participation among the students²¹. Nonetheless, the students were also free to participate in discussions and exchange any other time outside the 45 minutes set.

The most challenging bit in setting the groups into collaborative work was finding common topics that suited them. The participants were all drawn from different study courses, which means they had disparate subject area alignments. To overcome this challenge, the moderator took the leading role in presenting the students with multiple topics from which the participants would vote and agree on what to discuss for the next session. Having to vote for their preferred topics was an important step in ensuring that the students owned the project and felt adequately involved. Giving the topic for the next session was a strategic choice for all the students, including those who may not have preferred the chosen topic enough time to do thorough research to avoid feeling excluded in the next discussion.

Furthermore, our project model was based on three main components: icebreaker activities, collaborative tasks and reflection activities. In icebreaker activities,

²¹ Sharan S., Chin Tan I. G. Organizing Schools for Productive Learning. Berlin: Springer Science + Business Media; 2008. 112 p. (In Eng.)

the students familiarised themselves with one another, developed rapport and asked important questions, which would open them up to diverse teamwork. These activities were moderated to ensure objectivity was maintained. The collaborative task involved students being put in rooms to discuss the proposed topic of each week. Finally, the students had to reflect on the session. The reflection involved a questionnaire with open-ended and close-ended questions which captured various elements of the session. The questionnaire was administered via Google Drive and made available to all participants.

Telecollaboration process. Regarding the contents and delivery of the project detailed below (see Figure 3), it was launched during the lockdown period occasioned by the declaration of COVID-19 as a global pandemic. Zoom was used as a platform for conducting the project to attain maximum and effective participation. Zoom is currently believed to be the more reliable digital solution for large scale video conferencing due to its versatility, including real-time video, messaging, screen sharing and breakout rooms, among other important functionalities [30]. The project participants were organised into five groups comprising four students each. The composition was well mixed with 2–3 Spanish and 1–2 Finnish. They met on Zoom once a week for 45 minutes (guided sessions) and also held small group meetings on a weekly basis.

Even though the program was well laid out with students exuding high self-motivation levels, various challenges encroached. Still, the uniqueness of the timing and running the project virtually posed a challenge. One of the daunting challenges was to suit the time and work synchronously.

There was also an overriding assumption that all participants would dedicate their time to the project. However, it was not possible to ascertain their involvement in topic selection for the next session and outside the *Zoom* time. Whereas teams were carefully

selected to facilitate the ongoing building of cross-cultural relations, students were overly careful not to display certain aspects of their culture, which prevented the full experience of authenticity in interpersonal relationship. Ideally, restraint and inadequate freedom that comes with virtual teams undermine quality multicultural exchange [31]. Conceivably, much exchange would occur if the teams had physical interactions even if once during the project.

The project was designed in such a way as to be captivating and important. Participants were not to get involved all in vain. Student participants were made aware of the benefits of the project beforehand to anticipate what elements to assign greater importance. This approach is consistent with the concept of virtual team incentivisation through creating anticipation²². In this respect, students knew that participating in the project would contribute to 25% of the total mark for participation. The project was challenging since students were not used to online learning and the students were not used to chatting face to face online.

Training process. The training program was conducted with full acknowledgement of how virtual learning is highly predisposed to time management challenges, changes in participant interests and demotivation. One important goal of the programme was to ensure that all the participants remain motivated throughout the sessions and that their curiosities are progressively fulfilled. Therefore, the sessions were made expressly interactive and the supervising lecturers ensured that the students remained maximally involved even despite the fact that the pandemic completely changed the tertiary education process in both countries.

Given the specificity of the PPC COIL project, we exemplify below various key actions and interactions that occurred during the PPC COIL process. The following figure summarises the important process dynamics, timing and telecollaborative activities performed:

²² Fuller R.M., Harding M. The Impact of Interaction Anticipation and Incentive Type on Shared Leadership and Performance in Virtual Teams. In: 48th Hawaii International Conference on System Sciences; 2015. p. 732-741. (In Eng.)

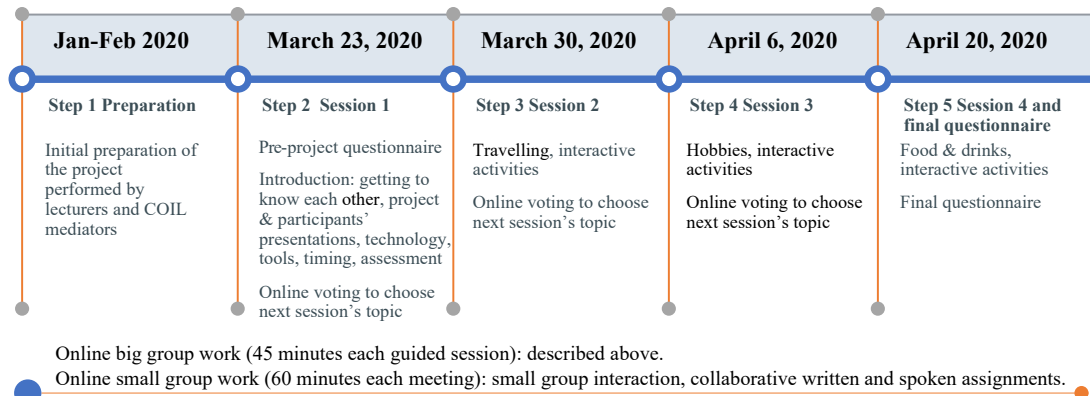


Fig. 3. The PPC COIL timeline

Here we will briefly present each one of the sections delivered during the online-assisted learning process.

The introduction session was comprehensively conducted to ensure that the students freely communicated their worries, suspicions and anxieties and overcame pre-existing assumptions about the other participants. The introduction set the favourable ground for subsequent effective interactions among the students. They were also taken through familiarisation with the digital solution to be used during the program, Zoom.

Afterwards, the students formed groups with which they felt comfortable to work. However, the groups' composition was moderated to attain balanced participation of the Finnish and Spanish students in them. The key to the project was the need to keep it engaging, less straining and informative. Therefore, the topics chosen throughout were not entirely technical but captivating. Ideally, this was a good way to accommodate possible extremes among the participants, motivate and align interests with the plurilingual and pluricultural development. A very relaxing icebreaker session preceded the project kick-off. During the icebreaker, students got the first opportunity to introduce themselves to one another and overcome possible anxieties.

It is worth mentioning that the training was divided into four sessions of big group. Setting the length of sessions at 45 minutes was guided by the fact that cognitive attention tends to drastically decline after 45 minutes of concentrating on the same thing.

Each of the sessions had unique elements, such as topic identification, selection and discussion. Students in the teams identified topics for discussion in the proceeding session and they would vote for each participant's topic. The topics ranged from hobbies, foods, rituals, personal life, academic and social experiences and contemporary socio-political issues. The topic selection was liberal, which means that the instructors assumed a supervisory role and refrained from gagging the students. With the lecturers applying a hands-off approach, the sessions were not as structured as normal classroom situations. Additionally, each small group used to have a weekly hour-long meeting that was not supervised by tutors and used to create a better personal connection while dealing with group assignments set by the course guides.

During guided sessions, the lecturers made abrupt visitations into the Zoom rooms to supervise how the students continued their discussions. Typically, the teams delved into discriminating misinformation, prejudice, half-truths, misconceptions and gossip. They would synthesise their researched information to only remain with verifiable facts alone. In attributional learning, the students had to make concessions and stay as a team. They would remain resilient even in circumstances where cultural differences threatened to cause disintegration.

Each student was systematically acculturated to focus on learning unfamiliar aspects of the others. They were progressively inclined towards positively dealing with existing cultural differences and upholding cohesiveness.

One way of achieving this cohesion was to exercise intellectual humility and awareness and not judge others for their behaviour. Self-paced learning was applied in the project to minimise any potential strains on participants. The self-paced principle is based on humans' cognitive processes that favour progressive learning from simpler concepts to more complex ones²³.

Instructors in nurturing appropriate attributions were to incline all the students first to integrate the knowledge of existing cultural differences before they make conclusions. On the self-awareness aspect, the students were encouraged to identify points of departure in any aspect of other participants' cultures, note it and use that to reflect on their own. This element was important because agents of cultures often practice them without paying keen attention to what exactly influences their particular patterns. Using the cultures of the other as a benchmark, the students could easily examine how their culture involuntarily affects their behaviour.

Project feedback. Since the process of collaboration was based on a previously tested model of COIL cooperation, organising student telecollaboration was relatively fast and straightforward. Nevertheless, project participants follow a standard protocol involving the initial programme and the final opinion questionnaires. It is fair enough to consider students' perceptions to introduce further project updates or improvements.

Results

The plurilingual and pluricultural competence COIL project (PPC COIL) was predicated upon the need for learners from different environments to engage in continued transactional learning. This interaction among students that build their linguistic competence and culture does not necessarily take place on a face to face basis. The versatile digital solutions available today, such as Zoom used for this project, could leverage the possibility of guided learner interactions.

The study performed resulted in a closer contact with pedagogical and technological realities happening during the spring 2020 pandemic situation. As we will soon see, the goals of this project are threefold: (1) university telecollaboration policies and impact on PPC development; (2) digital partnership and intercultural collaboration experienced by European students; (3) especial COVID-19 online-assisted training experience. Our evaluation and results presented below strive to make these points clear.

Pre-project questionnaire. In March 2020, during the first introductory session, 20 project participants took part in the opening questionnaire. Once indicated their university affiliation, learners were suggested 8 questions (mainly based on 5 Likert-type questions) related to the intercultural acknowledgement of the COIL experience (Fig. 4 below).

To start with, a significant number of respondents were from Spain: 14 persons from the University CEU Cardenal Herrera (70%) and only 6 Finnish students from the LAB University of Applied Sciences (30%) [Q1]. We can think of one plausible explanation for this fact: the Spanish institution offers graded assessment of project participation, meanwhile the Finnish counterparts opt for a voluntary partaking.

The questionnaire responses showed that even though the participating university are all within Europe, up to 65% of the student involved in the project reported having excellent or good knowledge of the partner university [Q2]; 60% of the students indicated that they had excellent or good information about partner country [Q3]. This reality suggests the need to bolster student awareness about other institutions and link them through collaborative networks. Through such initiative, knowledge sharing and generation are easily achieved.

Besides, 75% of the students had never participated in the online international learning process [Q4]. This percentage meant that they would not only interact but also learn the versatility of digital solutions as platforms for knowledge exchange.

²³ Jiang L., Meng D., Yu S.-I., Lan Z., Shan S., Hauptmann A. Self-Paced Learning with Diversity. In: *Advances in Neural Information Processing Systems*; 2014. p. 2078-2086. (In Eng.)

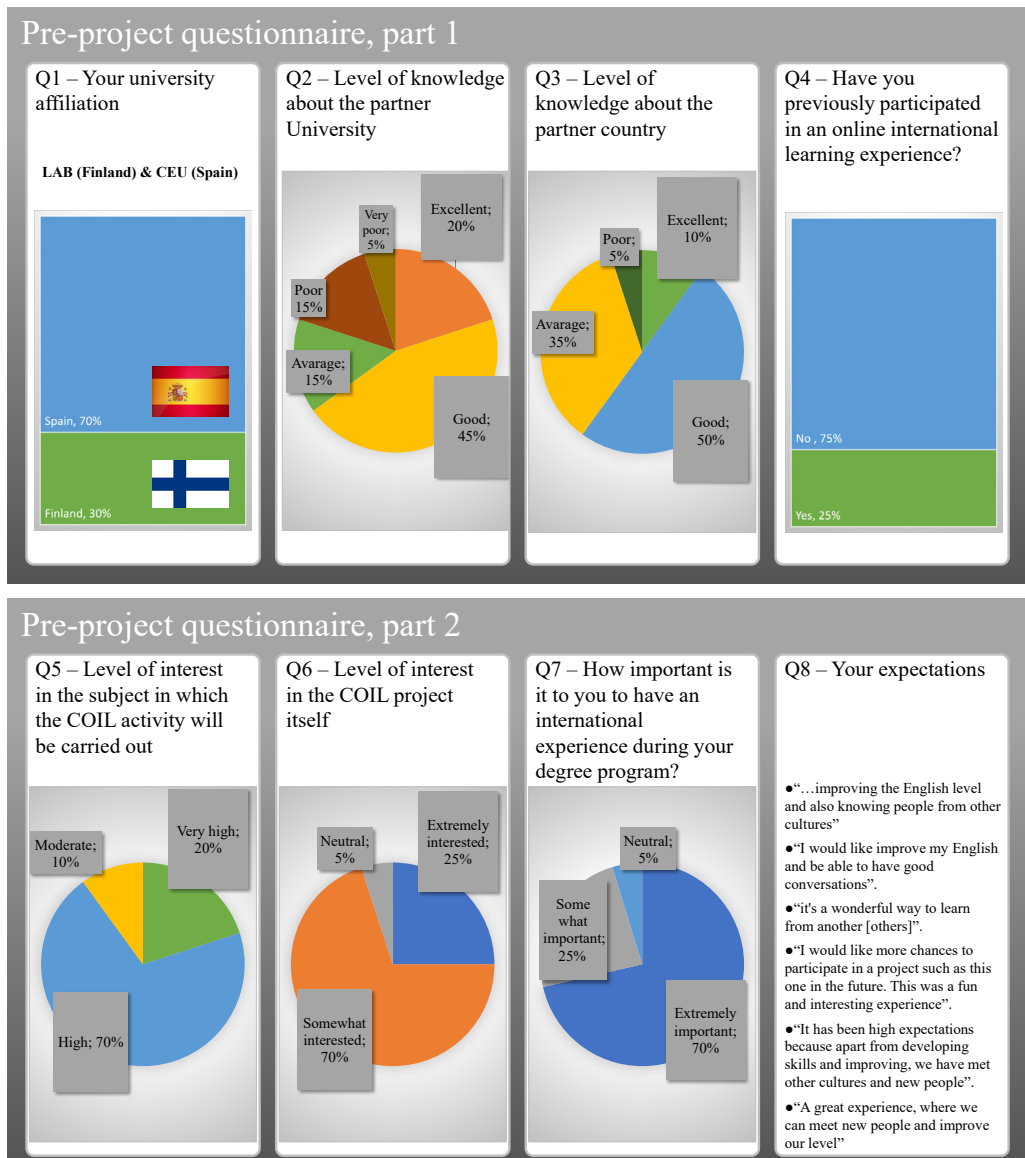


Fig. 4. The initial COIL questionnaire results

A 90% very high- and high-level interest among the learners in both the subject to be covered [Q5] and a 95% extremely interested and somewhat interested in joining the project itself [Q6] helped to overcome possible challenges. Conceptually, in a typical intercultural communication situation such as this COIL project, participants who have a high sense of motivation get fulfilled than those that are not. Imperatively, the participants’ high enthusiasm for the content and

nature of the project assured of more tolerance to uncertainty and alignment of the curiosity towards engaging with the others who are different. Such understanding effectively helped to maintain goal orientation as the participants would, without compulsion, find the self- and other-knowledge gained rewarding.

Almost all the students (95%) participating in the program considered it extremely important or somewhat important to have an international experience during their degree



program [Q7]. In retrospect, the students already understood the dynamic nature of career development in which upon completion of studies, they enter different spaces globally. This reality means that COIL would significantly prepare them to develop intercultural competencies necessary for upholding intellectual humility, cultural awareness and tolerance to diversity. These attributes are hallmarks of career growth and success.

Cognisant of the important contribution of the COIL project, the students focused on using this opportunity to improve their cultural knowledge and develop their English language skills [Q8]. Many of the students envisioned to use the project to attain dual experience; enhance cultural knowledge and language skills. On the other hand, some participating students prioritised using the project to improve their language skills.

Final questionnaire and assessment. Once all the selected topics were discussed, we asked project participants to answer three key questions related to the plurilingual and pluricultural online experience they took part in. Leaving aside the geographical distribution of the students, herebelow their joint answers are presented. Using *Wordcloud* visual support (<https://worditout.com/>), we have applied the option of varying word size with frequency, achieving a straightforward

solution for the complete visualisation of the learners' opinions (Fig. 5).

On the first question [Q1] targeting learning from people from other countries after having spoken to them, we received a wide range of comments with the majority of respondents praising better understanding of partners' culture, traditions and the quarantine situation as well as English language fluency achieved. Several opinions prove this point: "Apart from developing skills and improving, we have met other cultures and new people", "I have learnt different things from other cultures. I have also improved my speaking fluency and my confidence" or "About the quarantine and basic living".

The second question [Q2] related to the possible improvement of the project experience offered a variety of proposals such as creating more and shorter discussions on a greater choice of matters, frequent group swaps, groups size changes, mandatory use of cameras, among others. For example, these are some of the suggestions: "It was really wonderful, nothing to complain. The only problem I got is the time of our session because I had one lesson at that time", "Maybe have shorter discussions with a few different topics" or "make up to smaller group, maximum 3 people in a group, too many people, other cannot say anything".

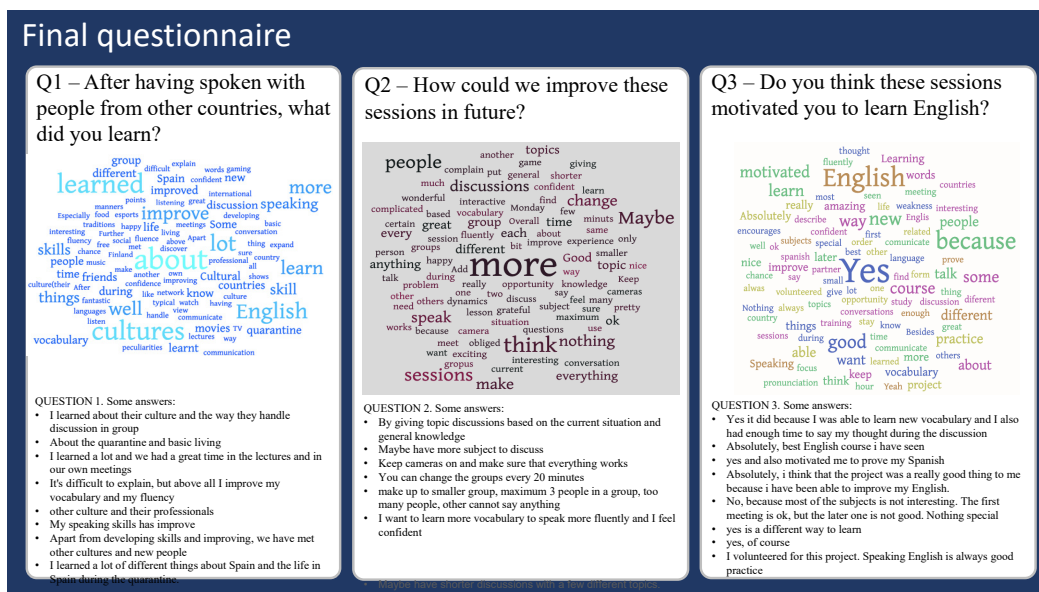


Fig. 5. Final questionnaire results



Regarding the third question [Q3], we were interested in the motivational value of the PPC COIL training for learning English. Almost all participants were pleased with the process and positively evaluated the unique opportunity of interaction in the global language. Here are some of the opinions: “Yeah, it is great chance for training my English and be more confident. Besides, I find out some of my weakness in order to focus later”, “Absolutely, best English course I have seen” or “I volunteered for this project. Speaking English is always good practice”.

As mentioned earlier, the Spanish undergraduates were offered an opportunity of graded assessment. After each session, they were asked to write a summary which was a good mode of assessment that helped to reinforce the student commitment to the project. The summary included ideas they shared and what new words they learned. In this way, the participants practised speaking, listening and writing. A key indication of how the project improved the students abilities was on their confidence level. During the program, the students from University CEU Cardenal Herrera showed gradual improvement in their confidence levels: they became more aware and not afraid to make mistakes.

Students could come up with different ideas from the discussion and develop them for a better understanding, which promoted critical thinking. It was easy to collaborate since teamwork made the project easy and intellectual humility and intercultural rigour were upheld. The carefully designed questionnaires made it easy for the process, creating a flow of interaction and solutions to the Spanish and Finnish perspectives on mutual cultural singularities and interaction enhancement. The collaboration from this project made the whole experience possible despite the challenges present, such as the time factors. Students shared knowledge, including the COVID-19 pandemic issue, thus catering to emerging issues and possible solutions.

Discussion and Conclusion

In general, the Plurilingual and Pluricultural Competence Collaborative Online International Learning (PPC COIL) project

involved students in two universities; one in Spain and the other in Finland exemplified the great potential in using the internet to entrench beneficial knowledge sharing among learners. Furthermore, the project was collaborative, which means that teamwork, tolerance to diversity, intellectual humility and intercultural rigour were nurtured throughout. The conception, design, administration and evaluation of the COIL overcame the limitations of distance, time and cultural diversity. Objectively and carefully designed questionnaires made it possible to evaluate the process and outcomes of the initiative.

From the final questionnaire results on the three questions, the process was successful since students gave responses on their culture and traditions and English language fluency. It was easy to determine how different cultures perform their activities, and most students understood English as a language in a more fluent manner boosting their confidence. Participants enjoyed interacting with the worldwide language and shared what they learned from the project, thus showing the project success. Students could understand their mistakes and get corrections, and it is from this that their confidence was boosted. The project enhanced writing, listening, and speaking skills from the questionnaire, and this made them realize their weaknesses, and instead of getting afraid, they worked towards improving them. Although the groups had large numbers, it would be more successful if there were fewer people to ensure that every person had quality time to deliver their views from the questionnaires. It is from the cooperation and engagement from different students with different cultures that results were received from the questionnaire and led to the project success.

In our study, we described the process of a sustainable system of telecollaboration aimed at refining language abilities and cultural awareness. Although caution is needed when assessing these limited results in terms of research questions raised, we are convinced that the PPC COIL project had a positive impact on the 21-century quality education advancement:

1) inter-university collaboration has broadened Spanish and Finnish perspective

on mutual cultural singularities and enhanced interaction in L2/English;

2) telecollaboration experience was a smooth and positive one regardless of some challenges;

3) due to the online format, close connection and motivation of the participants, the project interaction helped exchange information related to the COVID-19 and students benefited from the education innovation by continuing the training process in spite of living an exceptional change of the schedules, cancelled on-campus lectures or general instability.

Finally, we would like to display some challenges experienced and share some recommendations for improvements. Even though the programme was well laid out with students exuding high self-motivation, various challenges emerged. Still, the uniqueness of the timing and running the project virtually posed a problem. One of the daunting challenges was to suit the time and work

synchronously. Imperatively, the schedule of such programmes should be set flexibly. Sessions, too, should be recorded and shared among the participants for later review in case they miss any bit of it.

There was also an overriding assumption that all participants would dedicate their time to the project. However, it was impossible to ascertain their involvement in topic selection for the next session and outside the Zoom time. Whereas teams were carefully selected to facilitate the ongoing building of cross-cultural relations, some students were overly careful not to display certain aspects of their culture, which prevented the full experience of authenticity in interpersonal student relationships. Ideally, restraint and inadequate freedom that comes with virtual teams undermine quality multicultural exchange. Conceivably, much exchange would occur if the teams had physical interactions, even if once during the project.

REFERENCES

1. Qin J., Liu Y., Grosvenor R. A Categorical Framework of Manufacturing for Industry 4.0 and Beyond. *Procedia CIRP*. 2016; 52:173-178. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.08.005>
2. Rojko A. Industry 4.0 Concept: Background and Overview. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*. 2017; 11(5):77-90. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.3991/ijim.v11i5.7072>
3. Földes Cs., Furmanova V.P. Intercultural Communication in the Professional Training of Master's Students: Concept and Structure of a Joint Educational Project. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2020; 24(4):591-607. (In Russ.) doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.591-607>
4. Casañ-Pitarch R., Candel-Mora M.Á. Developing Language, Content, and Digital Competence through International Telecollaborative Project Work. *Teaching English with Technology*. 2021; 21(1):29-47. Available at: <https://tewtjournal.org/?wpdmact=process&did=NjU2LmhvdGxpbms> (accessed 12.03.2021). (In Eng.)
5. Godwin-Jones R. Telecollaboration as an Approach to Developing Intercultural Communication Competence. *Language Learning & Technology*. 2019; 23(3):8-28. Available at: <http://hdl.handle.net/10125/44691> (accessed 15.03.2021). (In Eng.)
6. Rubin J. Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) at Higher Education Institutions. *Internationalisation of Higher Education*. 2017; 2:27-44. Available at: <https://clck.ru/YK2uk> (accessed 10.01.2020). (In Eng.)
7. Langa C. The Contribution of Transversal Competences to the Training of the Educational Sciences Specialist. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*. 2015; 180:7-12. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.077>
8. Sá M.J., Serpa S. Transversal Competences: Their Importance and Learning Processes by Higher Education Students. *Education Sciences*. 2018; 8(3):126. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.3390/educsci8030126>
9. Sicilia M.A. How Should Transversal Competence Be Introduced in Computing Education? *ACM SIGCSE Bulletin*. 2009; 41(4):95-98. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1145/1709424.1709455>
10. Mulder M. Competence-Based Education and Training – about Frequently Asked Questions. *The Journal of Agricultural Education and Extension*. 2012; 18(4):319-327. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/1389224X.2012.692527>
11. Garcia-Aracil A., Mora J.G., Vila L.E. The Rewards of Human Capital Competences for Young European Higher Education Graduates. *Tertiary Education and Management*. 2004; 10(4):287-305. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/13583883.2004.9967133>



12. Mora J.G., Garcia-Montalvo J., Garcia-Aracil A. Higher Education and Graduate Employment in Spain. *European Journal of Education*. 2000; 35(2):229-237. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00021>
13. Teichler U. Higher Education and Graduate Employment: Changing Conditions and Challenges. Kassel: Universität Kassel; 2018. 42 p. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.17906/INCHER.0002>
14. Lans T., Hulsink W.I.M., Baert H., Mulder M. Entrepreneurship Education and Training in a Small Business Context: Insights from the Competence-Based Approach. *Journal of Enterprising Culture*. 2008; 16(4):363-383. Available at: https://www.mmulder.nl/PDF%20files/2008%20Entrep%20educ%20and%20training%20-%20JEC_1604_P363.pdf (assessed 23.05.2021). (In Eng.)
15. Struyven K., De Meyst M. Competence-Based Teacher Education: Illusion or Reality? An Assessment of the Implementation Status in Flanders from Teachers' and Students' Points of View. *Teaching and Teacher Education*. 2010; 26(8):1495-1510. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.006>
16. Rodríguez Martínez D., Roca Píera J., De Amo Sánchez-Fortún J.M., Alias Sáez A., Márquez Membrive J. University Teacher Training for the Design, Development and Assessment of Competences. *Educar*. 2011; 47(2):381-401. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.56>
17. Wagenaar R. Competences and Learning Outcomes: A Panacea for Understanding the (New) Role of Higher Education? *Tuning Journal for Higher Education*. 2014; 1(2):279-302. (In Eng.) doi: [https://doi.org/10.18543/tjhe-1\(2\)-2014pp279-302](https://doi.org/10.18543/tjhe-1(2)-2014pp279-302)
18. Marshall S., Moore D. Plurilingualism Amid the Panoply of Lingualisms: Addressing Critiques and Misconceptions in Education. *International Journal of Multilingualism*. 2018; 15(1):19-34. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699>
19. Chen Y.Z., Hélot C. The Notion of Plurilingual and Pluricultural Competence in the Teaching of Foreign Languages in France. *Language Education and Multilingualism*. 2018; 1:168-187. Available at: https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19771/LEM-2018_Chen_Helot.pdf?sequence=1 (accessed 17.06.2021). (In Eng.)
20. Galante A. Plurilingual and Pluricultural Competence (PPC) Scale: The Inseparability of Language and Culture. *International Journal of Multilingualism*. 2020. p. 1-22. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753747>
21. Piccardo E. Plurilingualism and Curriculum Design: Toward a Synergic Vision. *Tesol Quarterly*. 2013; 47(3):600-614. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1002/tesq.110>
22. Edwards M., Sánchez-Ruiz L.M., Sánchez-Díaz C. Achieving Competence-Based Curriculum in Engineering Education in Spain. *Proceedings of the IEEE*. 2009; 97(10):1727-1736. (In Eng.) doi: <http://dx.doi.org/10.1109/JPROC.2009.2026064>
23. Belz J.A. Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*. 2003; 7(2):68-117. (In Eng.) doi: <http://dx.doi.org/10.125/25201>
24. Toscu S. Dos and Don'ts of an Effective Telecollaboration Project. *Journal of Theoretical Educational Science*. 2021; 14(2):202-222. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.30831/akukeg.807461>
25. Engeness I. Developing Teachers' Digital Identity: Towards the Pedagogic Design Principles of Digital Environments to Enhance Students' Learning in the 21st century. *European Journal of Teacher Education*. 2021; 44(1):96-114. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1849129>
26. Ben-Ari R., Kedem-Friedric P. Restructuring Heterogeneous Classes for Cognitive Development: Social Interactive Perspective. *Instructional Science*. 2000; 28:153-167. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1023/A:1003806300757>
27. Jeong H., Li P., Suzuki W., Sugiura M., Kawashima R. Neural Mechanisms of Language Learning from Social Contexts. *Brain and Language*. 2021; 212:104874. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2020.104874>
28. Polyakova O., Goryacheva I.N., Galstyan-Sargsyan R. Collaborative Online Learning: Plurilingual and Pluricultural Development. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2021; 30(10):117-127. (In Eng., abstract in Russ.) doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-10-117-127>
29. Silva R.K., Scarlota N.B. Breaking Language and Cultural Barriers: A Case Study in Telecollaboration at an EFL Class in Higher Education. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 2021; 20(42):401-416. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042knipp23>
30. Archibald M.M., Ambagtsheer R.C., Casey M.G., Lawless M. Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*. 2019; 18. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>

31. Vinaja R. Major Challenges in Multi-Cultural Virtual Teams. *Proceedings: Southwest Case Research Association*. 2003; 78541(956):341-346. (In Eng.)

Submitted 04.07.2021; approved after reviewing 02.09.2021; accepted for publication 09.09.2021.
Поступила 04.07.2021; одобрена после рецензирования 02.09.2021; принята к публикации 09.09.2021.

About the authors:

Oksana Polyakova, Lecturer of the Applied Linguistics Department, Polytechnic University of Valencia / Universitat Politècnica de València (Camino de Vera, Valencia 46022, Spain), Ph.D., **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0575-2386>**, okpolnes@upv.es

Ruzana Galstyan-Sargsyan, Lecturer of the Faculty of Humanities and Communication, International Relations Area Coordinator, CEU Cardenal Herrera University (31 calle Grecia, Castellón de la Plana 12006, Spain), Ph.D., **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5527-1997>**, ruzan.galstyan@uchceu.es

Contribution of the authors:

O. Polyakova – research problem statement; scientific management; reviewing the relevant literature; conceptualisation of research; writing the text.

R. Galstyan-Sargsyan – data collection; data analysis; reviewing the relevant literature; drawing the conclusions; writing the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах:

Оксана Полякова, преподаватель кафедры прикладной лингвистики Политехнического университета Валенсии (46022, Испания, г. Валенсия, ул. Камино дэ Вера), доктор филологических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0575-2386>**, okpolnes@upv.es

Рузана Галстян-Саргсян, преподаватель гуманитарного факультета и координатор международных отношений Университета Карденал де Эррера (12006, Испания, г. Кастельон-де-ла-Плана, Валенсия), доктор филологических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5527-1997>**, ruzan.galstyan@uchceu.es

Заявленный вклад авторов:

O. Полякова – постановка исследовательской задачи; научный менеджмент; обзор соответствующей литературы; концептуализация исследования; написание текста.

R. Галстян-Саргсян – сбор и анализ данных; обзор соответствующей литературы; выводы; написание текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



The Effect of Communication Style on Teaching Motivation, Work Ethics, Emotional Intelligence, Reading Proficiency and Knowledge Sharing

Mustofa, S. Indartono*, Sukidjo

Yogyakarta State University / Universitas Negeri Yogyakarta, Yogyakarta, Indonesia,

*setyabudi_indartono@uny.ac.id

Abstract

Introduction. The reading proficiency of students across countries varies. Better teaching motivation, workplace ethics, Emotional Intelligence promote one to share their knowledge with others. Therefore this study seeks to investigate the role of communication style, the effect of teaching motivation, workplace ethics, emotional intelligence on reading proficiency and knowledge sharing.

Materials and Methods. This study engaged 448 teachers/serviced teachers from various levels of secondary schools. Structural Equation Modeling is utilized in this study to analyze the model. The model reached a satisfactory compliance.

Results. The results showed that teaching motivation, workplace ethics, emotional intelligence bear on reading proficiency and knowledge sharing positively. The communication style of teachers mediates the model significantly.

Discussion and Conclusion. Teachers with better motivation prepare their class better by increasing their knowledge and insight into their field by the intensity of their effort to increase their reading experience and proficiency. Those sticking to work ethic try to increase their integrity, honesty, discipline, fairness and respect, responsibility, and accountability at work to reach better proficiency of reading and behaviors of sharing activities. Teachers' Emotional Intelligence boosts their quality in reading by reaching a better quality of their ability on their understanding of reading passages and vocabulary knowledge as well as the level of proficiency in reading. Teachers with better communication styles increase their motivation onto the level of reading proficiency. Communication style strengthens the influence of motivation on reading skills.

Keywords: communication style, teaching motivation, workplace ethics, Emotional Intelligence, reading proficiency, knowledge sharing

Acknowledgments: We wish to acknowledge that this research has been carried out at the Yogyakarta State University by graduate students. We thank all Yogyakarta State University graduate students involved in providing data for our project. And we are grateful to the Yogyakarta State University for the support of data collection permission. Finally, we thank the Institute for Research and Community Service of Yogyakarta State University for research funding support.

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Mustofa, Indartono S., Sukidjo. The Effect of Communication Style on Teaching Motivation, Work Ethics, Emotional Intelligence, Reading Proficiency and Knowledge Sharing. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(4):562-576. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.562-576>

© Mustofa, Indartono S., Sukidjo, 2021



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

Научная статья

Роль стиля общения и его влияние на мотивацию преподавания, профессиональную этику, эмоциональный интеллект в формировании навыков чтения и коммуникативного познания

Мустофа, С. Индартоно*, Сукиджо

Джокьякартский государственный университет, г. Джокьякарта, Индонезия,

* setyabudi_indartono@uny.ac.id

Аннотация

Введение. Обнаружено, что уровень владения чтением учащихся в разных странах различается. Исследования показывают, что умение читать соответствует процессу обмена знаниями, которое тесно связано с формами общения. Повышение мотивации к обучению, профессиональная этика, эмоциональный интеллект, вероятно, будут способствовать коммуникативному познанию. Цель статьи – представить результаты исследования по изучению роли стиля общения и его влияния на мотивацию преподавания, профессиональную этику и эмоциональный интеллект в формировании навыков чтения и коммуникативного познания.

Материалы и методы. В данном исследовании приняли участие 448 учителей и преподавателей из школ разного уровня. Для анализа модели применялось моделирование структурных уравнений. Результаты анализа показали удовлетворительное соответствие.

Результаты исследования. По результатам проведенного исследования было установлено, что учителя с высокой мотивацией продолжают совершенствовать знания в своей области за счет усилий, направленных на улучшение навыков чтения. Педагоги, придерживающиеся норм профессиональной этики, стараются повысить свою добросовестность, честность, дисциплину, ответственность в работе, чтобы достичь лучшего коммуникативного познания. Развитие эмоционального интеллекта преподавателей способствует расширению профессионального тезауруса. Профессиональный стиль педагогического общения повышает мотивацию учащихся овладевать навыками чтения.

Обсуждение и заключение. Материалы статьи помогут исследователям получить больше информации о взаимосвязи мотивации преподавания, профессиональной этики, эмоционального интеллекта в формировании навыков чтения и коммуникативного познания.

Ключевые слова: стиль общения, учебная мотивация, профессиональная этика, эмоциональный интеллект, уровень владения чтением, обмен знаниями

Благодарности: авторы выражают благодарность аспирантам, предоставившим сведения для проекта, руководству университета за поддержку в получении разрешения на сбор данных, Институту исследований и общественной работы Джокьякартского государственного университета за поддержку финансирования исследований.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Мустофа, Индартоно С., Сукиджо. Роль стиля общения и его влияние на мотивацию преподавания, профессиональную этику, эмоциональный интеллект в формировании навыков чтения и коммуникативного познания // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 4. С. 562–576. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.562-576>

Introduction

Reading is believed to be both a simple and a highly complex phenomenon. It is perhaps one of the most enjoyable and best hobbies in the world, and the healthiest pleasure activity [1]. The reading activities, whether ones are reading fiction or nonfiction, reading a newspaper or a poem,

are educational and informative activities, it's entertaining and relaxing. Research on reading has many benefits. It is simple, since most people can read easily. Within the complexity of reading, the concern of scientific approach leads to reduced reading mechanisms. Recently, the reading activities by using traditional printed sources such as



books, magazines and journals are significantly dropping as more and more people are getting connected with the Internet. The way people read is changing to electronic sources such as eBooks, audio books and thousands of web pages available, that in turn makes an effect on the way we learn something and even how we think about anything. The different of people read in the online sources, they tend to be more likely to use the skimming method rather than read them thoroughly in deep. They can move quickly to other sources in the news as hyperlinks. Thus, people feel reading is easy to jump from one subject to others. Ready text in the online mode makes the paragraphs become shorter and people can get used to taking in bite-sizes of information. Whereas reading from the printed sources allows people to have in-depth discussions on subject matters or long fictional stories that books tend to offer.

Reading activities are counted as a complex skill [2]. It needs to be taught at an early age, deliberately with a program planned, systematically by using appropriate methods, contextually based on the needs of children and incrementally in line with the growth of them. Training with the proper kind of literature must be introduced at the right time and context to build their reading abilities. They with better proficiency in reading tend to do well in subjects other than languages. Typically reading proficiency is assumed to be included by literacy, meaning that reading, writing, and other modes of symbolic communication activities that are valued differently in various perspectives such as social, economic, and political evidence are often influenced by a dominant culture. It makes the definition simply broadening yet does not impact on the ambiguity. Literacy is a fundamental skill that unlocks learning and provides individuals with the means to pursue knowledge and enjoyment independently. The issues of skills are needed for people to grow and mature, that in turn the proficiency

on reading, writing, and thinking skills endorsed them to reach their success in academic, workforce and personal situations.

The reading proficiency of students among countries is known to differ [3–5]. Reading literacy has been summarized as how they understand such things, using information, evaluating the issues, reflecting on and engaging with texts in order to reach their goals or develop people's knowledge and their potential, and to be usable to participate in society. The proficiencies of reading include two things, decoding skills that promote ability to read a text, and meaning making or comprehension skills that promote ability to understand, engage and get involved with a piece of text. The reading fluency is defined as the ease and efficiency with which one reads a piece of text, and furthermore precise measurement of their proficiency. This leads ones to differentiate between facts and opinions and lead through different text sources to construct meaning. Performance in reading literacy of PISA predicts the life chances of individual students¹ [6; 7]. Students who did better in PISA tended to do better in early adulthood. In the case at school, students who scored in the top quarter in reading were much more likely to complete their study rather than those who scored in the bottom quarter. Some researchers addressed the relationship between performance in PISA and indicators of economic prosperity, such as economic growth [8–10].

Studies indicate that reading proficiency is consistent with the knowledge sharing competencies² [11; 12]. The reading proficiency is related to their background knowledge in their environment to well known the meaning of linguistic information. Thus, they may share their knowledge to drive knowledge societies which are acquired through learning. They with higher proficiency in reading tend to have better self-efficacy to share their knowledge. The reading competency is

¹ Argina A.W., Mitra D., Ijabah N., Setiawan R. Indonesian Pisa Result : What Factors and What Should be Fixed ? In: Proceedings Education and Language International Conference. 2017; 1(1):69-79. Available at: <http://jurnal.unissula.ac.id/index.php/ELIC/article/view/1212> (accessed 18.05.2021). (In Eng.)

² Sathapong T. Research and Development of Reading Literacy Follow the Pisa Test Using by Reading Apprenticeship Approach. In: The 2018 International Academic Research Conference in Vienna. 2018. p. 451-456. Available at: <https://clck.ru/YKMgx> (accessed 18.05.2021). (In Eng.)

reflected in the internal effort to escalate their knowledge individually, whereas knowledge sharing is related to their social effort to actualize their knowledge. Hence, those internal and external learning motivations are important to be investigated. The reading and sharing behaviors are related to the forms of communication [13–15]. It needs serious attention for the sake of better quality of future. This reading and sharing proficiency are able to communicate with varying contexts. The online reading and communication activities are related to promoting new literacy [16]. Thus, the antecedents of reading and sharing behaviors are plausible to be explored. Students in higher education are prepared to be a professional teacher. Accordingly, they need better teaching motivation, workplace ethics, Emotional Intelligence [17–19]. Empirical findings showed that better motivation on teaching is related to the effort to share their knowledge as well as their self-efficacy in teaching. Whereas emotional intelligence is mediated by trust to others to make a sharing activity. Furthermore, better workplace ethics required one to share their knowledge with others. Those phenomena point scholars to investigate the model of communication style on the effect of the teaching motivation, workplace ethics, Emotional Intelligence on the reading proficiency and knowledge sharing. Hence it contributed to finding out the theoretical evidence of those phenomena and strengthened the empirical findings of the reading competency and knowledge sharing.

Reading proficiency related to the reading assessments that refers to reading performance on the National Assessment of Educational Progress (NAEP). Literacy is described competencies in terms of skills and knowledge, to learn to read. It includes phonological awareness/beginning on reading, writing, listening, and speaking. Reading is a set of skills needed to learn from text in order to figure out the meaning. NAEP reports the Basic, Proficient, and Advanced scores of reading achievements, with the cut-off scale scores at fourth, eighth, and twelfth grades to describe what students are expected to know and do in reading. Basic level shows partial mastery of prerequisite reading competencies that are basic for proficient work at each

grade. Proficient level indicates firm's academic achievement for each level rated. Students in level can exhibit competency over challenging subject matter. Advanced level signifies superior performance. However, scholars argued that the literacy measurement includes unidimensional and continuous competence models [20]. The individual reading proficiencies scales rising from low to high levels of competence. The quality of proficiency is believed to be found in various antecedents, such as vocabulary, reading self-efficacy and motivation [5; 21; 22].

Literature Review

Scholars have various perspectives on the field of knowledge sharing discourses in education. They argue that it is an important concept in higher education [23]. When people share their information, skills, or expertise with others are known as activities of knowledge sharing. They may share their knowledge through many activities and media. Knowledge is recognized as a valuable intangible asset to create and sustain competitive advantages. These activities are supported by a system of knowledge management. However, the antecedents of the sharing of knowledge may include organizational culture, trust, technology, and incentives. However, some people are likely to resist sharing their knowledge. The culture, trust, and motivations are related to the knowledge sharing within an organization. Hence, teachers play an important role to produce and reuse their knowledge and other intellectual property by research and teaching activities [24]. Thus, knowledge sharing promotes issues on reciprocity [25]. Whereas others found that value in team impact on knowledge sharing significantly. However, knowledge-oriented leadership, trust, motivation is found to influence the level of knowledge sharing behavior [26].

Teaching motivations are argued to have an important factor to understand why people choose teaching works. Motivation is often used as a new pedagogical concept in teaching. Motivation is a driving force in being active in learning. Teaching motivation is also divided into two as external and internal teaching motivation. External motivation



involves factors which include firstly the individuals or the conditions excluding the individual themselves [27; 28]. However, many scholars seem too focused on the learning motivation of students rather than teaching motivation that in turn it has less scholarly attention [29]. Empirically, teaching motivation has various reasons; intrinsically, extrinsically, and altruistically [30]. Teachers with higher motivation on their work are likely to share their knowledge to others both for their success and failure in teaching. Many studies report on teachers' intentional efforts in learning communities that are designed to encourage knowledge sharing and problem solving [31]. Hence it is plausible to strengthen the finding of the effect of teaching motivation on knowledge sharing. Teachers with better motivation such as self-efficacy in teaching seem to have better reading proficiency. They would like to prepare their class better by increasing their knowledge and insight on their field. The intensity of their effort on reading is able to increase their reading experience and proficiency. Thus, the effect of teaching motivation on reading proficiency is reasonable.

Hypothesis 1. Teacher with better motivation in teaching seems to have better reading proficiency.

Hypothesis 2. Teacher with higher motivation on their work tend to share they knowledge.

Workplace ethics is how employees behave in an organization by governing themselves and their overall work attitude that in turn they exhibit morality at work. It promotes employees who are more ethical, tend to engage in extra-role behaviors [32]. Workplace ethics, which is identified as business ethics, describes the ethical dimensions of organizations and its activities [32]. Issues of ethics may arise in all business activities, including production lines activities, distribution pattern, marketing strategy, and consumption of the goods and services. Workplace ethics consist of two areas: people center and organizational center. Both influence people morale, achievement, commitment, and job turnover. People's behavior at the workplace is guided by principles of

ethics. However ethical issues at work are still an integrated effort of one and its organization. In the long run, workplace ethics are related to the improving of an organization's reputation and ensuring long-term success. Accordingly, workplace ethics and behavior can support organizations creating harmonious working environments for their employees. The common work ethics are included: Integrity, Honesty, Discipline, Fair and respect, Responsible and accountable. Employees believed that basic part of workplace ethics promote Individual sharing intentions with colleagues [32]. The ethical level of the workplace promotes willingness of the members to share knowledge. However, scholars indicate that the different levels of education can reduce the sharing of common experiences in participating in knowledge sharing. Thus, the workplace ethics is believed to encourage the intention for knowledge sharing. Teachers who work in an ethical school environment are likely to increase their reading skill to accelerate their quality of their teaching. Accordingly, reading proficiency is believed to be the outcome of workplace ethics.

Hypothesis 3. The reading proficiency is believed to be an outcome of the workplace ethics.

Hypothesis 4. The workplace ethics is believed to encourage the intention for knowledge sharing.

Emotional intelligence (EI) directs to various different theories and measurements demonstrating knowledge or processing emotion-related information to provide a response [6]. Teachers who have high interaction with colleagues, students, supervisors, and families seem to confront negative emotions. Teachers with better levels of EI are likely to perceive, understand, and manage their own and/or others' emotions better [6]. The EI and positive psychology have been studied addressing the issues of teacher's leadership [33]. The level of EI of teachers brings about behavioral changes in students and from both academic and business research perspectives. Empirically, it is indicated that people with greater levels of EI are encouraged to share their knowledge in terms of motivating others, leading,

showing better personality, applying technology, performing better at a higher level of knowledge and organizational culture [34]. Teachers with better ability to lead their class tend to use their EI to share their knowledge in appropriate ways. They are likely to use certain apps to facilitate their sharing activities with students and their colleagues. Thus, higher levels of EI influence teachers on the intention of their sharing activities in learning and teaching processes. Whereas their EI is believed to boost teacher quality in reading. Teacher with better level of ability on emotional management. Previous study shows that understanding the efficacy of emotional intelligence on reading comprehension and vocabulary knowledge [3]. The emotional intelligences would enhance their understanding of reading passages and vocabulary knowledge. The EI is expected to precede the development of academic achievement by increasing the level of proficiency in reading, and in turn it is plausible that teachers with better EI have better achievement on reading proficiency level.

Hypothesis 5. Teacher with better EI have better achievement on reading proficiency level.

Hypothesis 6. Higher level of EI influence the teacher intention to share their knowledge sharing activities in learning and teaching processes.

The management and business literature paid huge attention to the topic of communication styles. The Communication style is described as the way a person sends verbal, Para verbal, and nonverbal signals in social

interactions. It includes who is or wants to be, how people interact, and in what way the messages should usually be interpreted. The role of communication is believed to increase the quality of the effect of the antecedent of the constructs. Theoretically, the communication style in the transactional model assumes that complex information is sent and received simultaneously through various diverse media, and then becomes a consideration for everyone in the interaction process³. Thus, communication styles would mediate maladaptive perfectionism on perceived social support and social Anxiety on Perceived Social Support [35]. Accordingly, teachers with better communication are likely to increase the effect of teaching motivation, workplace ethics, Emotional Intelligence on the reading proficiency and knowledge sharing.

Hypothesis 7. Communication style mediates the effect of teaching motivation, workplace ethics, Emotional Intelligence on the reading proficiency and knowledge sharing (Fig. 1).

Materials and Methods

The study will focus on exploring the reading proficiency and knowledge sharing behavior model. All respondents were informed of their participation in the study. A Quantitative approach will be conducted based on survey data gathering. Structural Equation Modeling (SEM) is used to analyze the model. SEM includes confirmatory factor analysis. A 5 Likert scale is used in this study⁴ (Table 1) [36; 37].

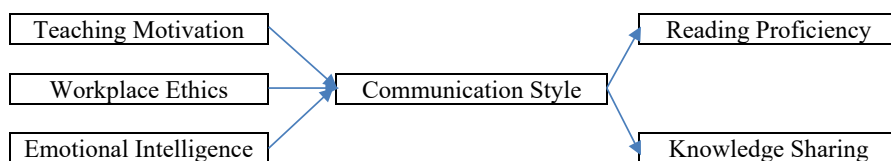


Fig. 1. Model of Research

³ Barnlund D.C. A Transactional Model of Communication. In: Communication Theory. 2nd ed. Routledge; 2008.

⁴ Beglar D., Nemoto T. Developing Likert-Scale Questionnaires. In: Sonda N., Krause A. (eds.). JALT2013 Conference Proceedings. Tokyo: JALT; 2014. Available at: https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jalt2013_001.pdf (accessed 18.05.2021). (In Eng.)

Table 1. Instrument of study

Construct	Items	Source
Communication style (CS)	21 items	P.J. Stamatis, E. Stavropoulou, 2017 [38]
Teaching motivation (TM)	8 items	U. Wilkesmann, S. Lauer, 2020 [39]
Knowledge sharing (KnS)	8 items	M.L. M. Hu, T.L. Ou, H.J. Chiou, L.C. Lin, 2012 [40]
Reading proficiency (RP)	16 items	Y.-J. Chang, H.-W. Ko, H.-J. Chiou, 2011 [41]
Workplace ethics (WPS)	10 items	N. Maehri, 2019 ⁵
Emotional Intelligence (EI)	11 items	N. Pacheco, L. Rey, N. Sánchez-álvarez, 2019 [42]

This study tests the validity of items and constructs used. The item’s validation of instruments is tested by using Confirmatory Factor Analysis (CFA) in a bundle of all items used [43]. The Confirmatory Factor Analysis (CFA) is used to test the item’s validation of instruments. The CFA with AMOS 20.0 found that the GFI value is .858, AGFI is .831, CFI is .904, IFI is .905, RMSEA is .060. Hence, the CFA model reaches a satisfaction of fit. It is shown that items with loading factor higher than .5 is used to test the items related to their

constructs (Figure 2). Hence some items less than .5 are deleted [44].

This study tests the validity of constructs by using the construct validity test which measures what it is measuring. The convergent validity is used to measure the validity of a construct. It refers to the degree to which among measures constructs’ relationship. The correlation values from all constructs are used to investigate the convergent validation. The result shows in Table 2 that correlation values are lower than .85, hence each construct is different from each other [45].

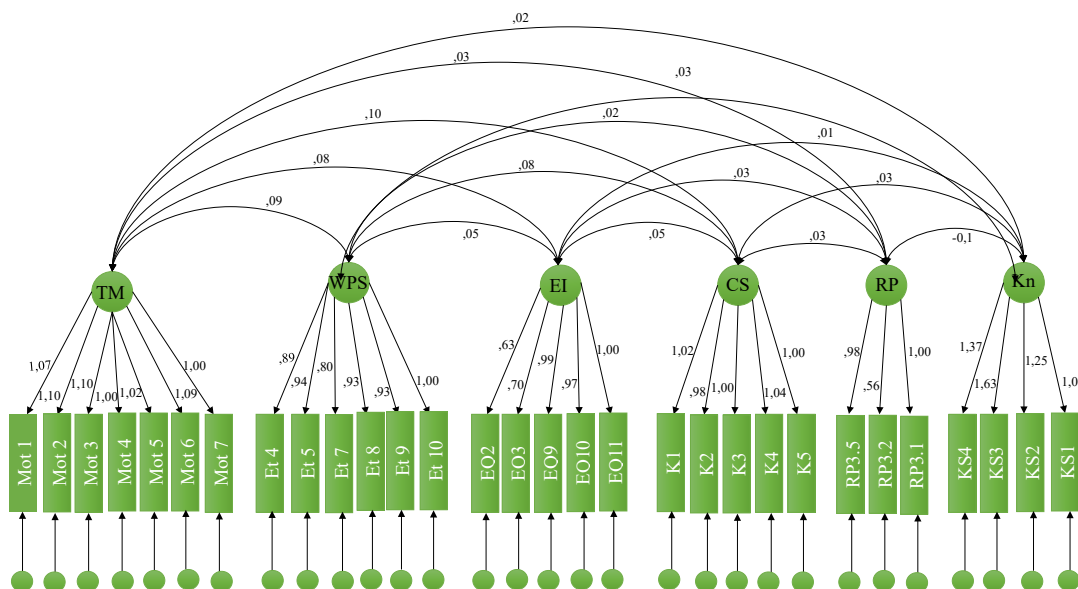


Fig. 2. The confirmatory analysis

Note. TM – Teaching Motivation, WPS – Workplace ethics, EI – Emotional Intelligence, CS – Communication style, RP – Reading proficiency, KnS – knowledge sharing.

⁵ Meahri Tesfaye N. Assessment of Workplace Ethics in Lion International Bank S.C. A Thesis Submitted to St. Mary’s University, School of Graduate Studies in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree of Master of Business Administration (General Management). 2019. Available at: <http://197.156.93.91/bitstream/123456789/4946/1/NEGSTI%20MEHARI.pdf> (accessed 18.05.2021). (In Eng.)

Table 2. Correlation Value of construct

Construct	Estimate	S.E.
TM <--> WPS	.092***	.012
WPS <--> EI	.046***	.010
EI <--> CS	.055***	.011
CS <--> RP	.030*	.015
RP <--> KnS	-.006	.011
TM <--> EI	.079***	.011
WPS <--> CS	.076***	.012
EI <--> RP	.027*	.013
TM <--> CS	.095***	.012
WPS <--> RP	.022	.013
EI <--> KnS	.012	.008
CS <--> KnS	.033***	.010
TM <--> RP	.032**	.013
WPS <--> KnS	.031**	.009
TM <--> KnS	.022**	.008

Reliability is the test of consistency of a measurement. The Cronbach's alpha is used as a most common internal consistency measure⁶. The result showed that Cronbach's alpha is greater than 0.7. Thus, the internal consistency found on the construct measured has been achieved (Table 3).

Table 3. Cronbach alpha

Constructs	Cronbach Alpha
Teaching Motivation	0.873
Workplace Ethics	0.843
Emotional Intelligence	0.776
Knowledge Sharing	0.785
Communication Style	0.899
Reading Proficiency	0.650

A mediation model of this study is used to identify and explain the mechanism or process of relationship between an independent variable and a dependent variable. To examine the mediation model, the structural equation modeling (SEM) is used to test the hypothesis. Kline [46] recommends reporting the Chi-squared test, the Root mean square error of approximation (RMSEA), the comparative fit index (CFI), and the standardized root mean square residual (SRMR) to evaluate

Absolute fit indices of the model of study. Hu and Bentler recommended the value of good fit is .08 or smaller [47], whereas Kline suggested .1 or smaller [46]. The value of GFI and AGFI in the range between 0 and 1, generally indicating acceptable model fit with a value of over .9. The values for both the NFI and NNFI in range between 0 and 1, indicating a good model fit with a cutoff of 0.95 or greater⁷ [48]. CFI values range from 0 to 1, with larger values of .95 indicating better fit (Figure 3) [47].

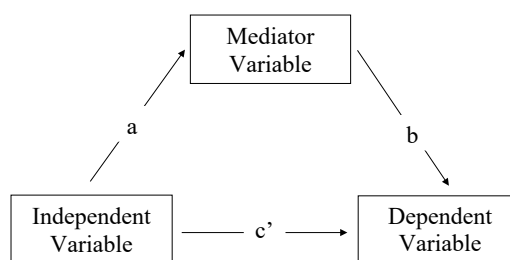


Fig. 3. Mediation model of analysis

Result

The main analysis of the comparative study of mediation of communication style on the effect of the teaching motivation, workplace ethics, Emotional Intelligence on the reading proficiency and knowledge sharing includes the multiple regression analysis. The regression analysis of AMOS 20.0 found that the main hypothesis is achieved. The value of GFI is .888, AGFI is .862, CFI is .933, and RMSEA is .051. Hence, the model reaches a satisfaction of fit. The communication style of Teachers mediates the effect of the teaching motivation, workplace ethics, Emotional Intelligence on the reading proficiency and knowledge sharing significantly (Figure 4, Table 4).

Table 4 shows that the main hypothesis is achieved. Communication style mediates the emotional intelligence ($\beta = 0.090$ to $\beta' = 0.017$ and $\beta = 0.072$ to $\beta' = 0.006$), workplace ethics ($\beta = 0.110$ to $\beta' = 0.033$ and $\beta = 0.042$ to $\beta' = 0.011$), teaching motivation ($\beta = 0.096$ to $\beta' = 0.030$) on knowledge sharing and reading proficiency. However, it does not work on teaching motivation on knowledge sharing ($\beta = 0.44$ to $\beta' = 0.085$).

⁶ Cronbach L.J. Methodological Studies: A Personal Retrospective. Improving Inquiry in Social Science: A Volume in Honor of Lee J. Cronbach. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate; 1991.

⁷ Lewis T. Fit Statistics Commonly Reported for CFA and SEM. Cornell Stat. Dep.; 2017.

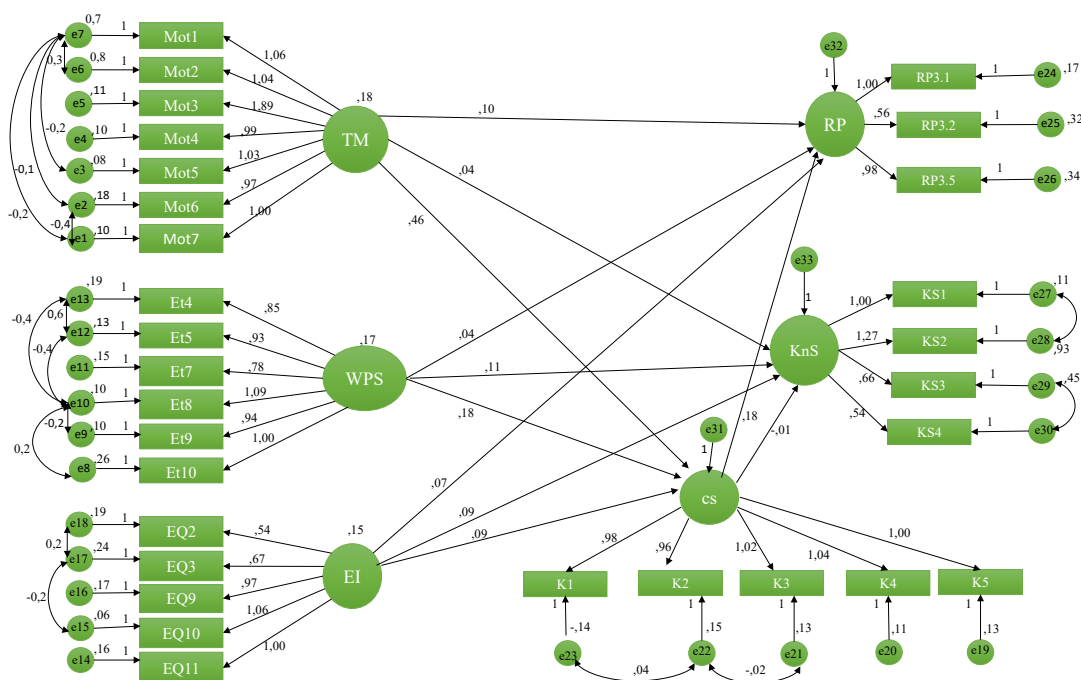


Fig. 4. The Regression of the Model

Table 4. Mediation Effect of Communication Style

Effects	Emotional Intelligence	Workplace Ethics	Teaching Motivation	Communication Style
Direct Effects				
Communication Style	0.090	0.178	0.463	–
Knowledge Sharing	0.090	0.110	0.044	0.183
Reading Proficiency	0.072	0.042	0.096	0.064
Total Effects				
Knowledge Sharing	0.107	0.142	0.129	–
Reading Proficiency	0.078	0.054	0.126	–
Indirect Effects				
Knowledge Sharing	0.017	0.033	0.085	–
Reading Proficiency	0.006	0.011	0.030	–

Discussions and Conclusion

The result of hypotheses shows that the antecedents of reading and sharing behaviors include communication style on the effect of the teaching motivation, workplace ethics, Emotional Intelligence. Better teaching motivation, workplace ethics, Emotional Intelligence for teachers are important to increase quality of reading and sharing behaviors. The better motivation on teaching is likely to strengthen the effort to increase

their reading competency, yet to share their knowledge. Teachers with better motivation such as self-efficacy in teaching seem to have better reading proficiency. They would like to prepare their class better by increasing their knowledge and insight on their field by the intensity of their effort to increase their reading experience and proficiency. Whereas better workplace ethics encourage teachers to share their knowledge with others intensively and increase their effort to work their reading

proficiency up. The ethical level of teachers encourages their willingness to share knowledge intensively. The workplace ethics increase their reading skill to accelerate their quality of their teaching. Within an ethical workplace, teachers try to increase their integrity, honesty, discipline, fairness and respect, responsibility and accountability at work so that in turn they may achieve better proficiency of reading and behaviors of sharing activities. Their emotional intelligence seems to endorse their sharing activities. Teachers with better ability to use their EI will share their knowledge in appropriate ways. The certain app will be used to facilitate their sharing activities with students and their colleagues intensively. Teacher's EI boost their quality in reading by reaching better quality of their ability on their understanding of reading passages and vocabulary knowledge as well as level of proficiency in reading.

The role of communication is shown to increase the quality of the effect the antecedent of the constructs. Thus, communication styles mediate the effect of their motivation, workplace ethics, Emotional Intelligence on the reading proficiency and knowledge sharing. Teachers with better communication style will increase the effect of their teaching motivation on the level of reading proficiency. Communication style strengthens the influence of motivation on reading skill. Based on the expectancy-value theory, Teachers' motivation that reflects the expectancies of success promotes them to create productive communication to strengthen their reading skill. Furthermore, the theory of intelligence explains the motivation related to the perceptions of future competence such as reading skill [49]. Hence, teacher communication style to which they are confident in the teaching process, thus promoting them to escalate their reading skill to make the class discussion more valuable. However, study showed experience is a significant predictor of quality of teachers' communication. Their experience empowers and gives them more autonomy to act. It encourages teachers to increase their competencies in reading.

The workplace ethics are suggested to increase the teacher's reading skill and share their knowledge by including the

communication style of teachers. Ethical behavior at school encourages teachers to build positive communication that in turn the sharing activities of academic issues getting more productive [50]. The role of teachers who promote the academic atmosphere will be more valuable when they are able to build communication styles that match to the workplace context. It is also believed to increase the effort of teacher proficiency at reading. The issues of communication also related to the transparency of information, that in turn the requirement of the level of reading skill and sharing academic knowledge may increase [51]. The meaningful practical implementation of workplace ethics improves the development of ethical culture within the workplace such as effective communication [52]. When a teacher has better Emotional Intelligence, the communication style may increase its effect on both reading quality and knowledge behavior of teachers. Teachers with better emotional intelligence as a mental ability framework provide the capability to reason and enhance thought as regards emotions such as in their communication activities. Hence the communication is able to strengthen the effect on the effort of the teacher reading competencies and sharing behavior. Teachers who have a high level of Emotional Intelligence in terms of self-awareness and independency are willing to speak with better accuracy in language [53].

It is concluded that communication style mediates the emotional intelligence, workplace ethics, teaching motivation on knowledge sharing and reading proficiency and does not work on teaching motivation on knowledge sharing. The expectancy-value theory, and theory of intelligence strengthen the finding of the study. However, the findings of the study on the role of communication style on the effect of the teaching motivation, workplace ethics, Emotional Intelligence on the reading proficiency and knowledge sharing have several limitations, which suggest opportunities for further research. First, the sample includes a few education institutions in part of thousands of education institutions. The generalizability of the findings could be enhanced by studying



at the number of 20s percent of education institutions. Second, this study focused on the pre-service teachers. It could also be interesting to examine service teachers for all levels of school such as elementary, junior and senior high school, and higher education. Third, as discussed in the beginning section, this study absence of the theoretical challenges in the level of group and institutional level analysis such as for strengthening the workplace ethics construct [54–57]. Hence the individual level analysis conveys to the personal characteristic's bands. Phenomenon of sharing in certain groups is no longer informed. The issues of proactive and reactive information sharing in aggregate form were missed. Accordingly, the hypotheses which include the workplace ethic may have been underpowered.

The cross-sectional design precluded the interpretation of the direction of causality among variables [58–60]. Longitudinal research could help researchers in the future to better understand the psychological underlying process and thus gain more insights regarding the cultivation and evolution of communication style, reading proficiency and knowledge sharing [61–63]. In addition, the problem of common method variance may be present in this article since the data were collected from self-report questionnaires. The rest of study encourages the analysis in dynamic perspective and the inclusion of relational, contextual, and cultural variables to broaden the horizon of exploring comparative roles of communication style on the reading proficiency and knowledge sharing within the indigenous point of view.

REFERENCES

1. Khonamri F., Azizi M., Kralik R. Using Interactive E-Based Flipped Learning to Enhance EFL Literature Students' Critical Reading. *Science for Education Today*. 2020; 10(1):25-42. (In Eng.) doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2001.02>
2. Aribjonov Sh.Sh., Pazilova N.M., Turdibekova Z.M. Using Narrow Reading to Develop Reading Skills in the Medical Profession. *Web of Scientist: International Scientific Research Journal*. 2021; 2(5):449-453. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/EA7WQ>
3. Farajnezhad Z., Tabatabai O. Relationship between Emotional Intelligence and Reading Comprehension Ability and Vocabulary Knowledge of Iranian EFL Learners in Tehran Azad Universities. *The Sixth International Conference on Applied Research in Language Studies*. 2019. (In Eng.) doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3511156>
4. Par L. The Relationship between Reading Strategies and Reading Achievement of the EFL Students. *International Journal of Instruction*. 2020; 13(2):223-238. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13216a>
5. Van Der Heyden A.M., Burns M.K., Bonifay W. Is More Screening Better? The Relationship between Frequent Screening, Accurate Decisions, and Reading Proficiency. *School Psychology Review*. 2018; 47(1):62-82. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0017.V47-1>
6. MacCann C., Jiang Y., Brown L.E.R., Double K.S., Bucich M., Minbashian A. Emotional Intelligence Predicts Academic Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*. 2019; 146(2):150-186. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
7. Amani M., Nazifi M., Sorkhabi N. Parenting Styles and Academic Achievement of Early Adolescent Girls in Iran: Mediating Roles of Parent Involvement and Self-Regulated Learning. *European Journal of Psychology of Education*. 2020; 35:49-72. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00422-y>
8. Vázquez-Cano E., Gómez-Galán J., Infante-Moro A., López-Meneses E. Incidence of a Non-Sustainability Use of Technology on Students' Reading Performance in Pisa. *Sustainability*. 2020; 12(2):749. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.3390/su12020749>
9. Komatsu H., Rappleye J. Rearticulating PISA. *Globalisation, Societies and Education*. 2021; 19(2):245-258. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1878014>
10. Seitzer H., Niemann D., Martens K. Placing PISA in Perspective: The OECD's Multi-Centric View on Education. *Globalisation, Societies and Education*. 2021; 19(2):198-212. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1878017>
11. Orenca M.A.R. The Effect of Using Multimedia Blurb on L2 Reading Comprehension of Narrative Text. *The Normal Lights*. 2018; 12(1):100-133. Available at: <https://clck.ru/YKLu8> (accessed 18.05.2021). (In Eng.)

12. Fathali S., Okada T. On the Importance of Out-Of-Class Language Learning Environments: A Case of a Web-Based E-Portfolio System Enhancing Reading Proficiency. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*. 2016; 4(8):77-85. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.20431/2347-3134.0408011>
13. Alawamleh M., Al-Twait L.M., Al-Saht G.R. The Effect of Online Learning on Communication between Instructors and Students During COVID-19 Pandemic. *Asian Education and Development Studies*. 2020. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1108/AEDS-06-2020-0131>
14. Wasike B. Citations Gone #Social: Examining the Effect of Altmetrics on Citations and Readership in Communication Research. *Social Science Computer Review*. 2021; 39(3):416-433. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/0894439319873563>
15. Meng L., Shao H., Pang H., Teng C. Educational Service and Information Sharing Mechanism of University Library Based on Internet Social Network. *Journal of Physics: Conference Series*. 2020; 1682. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1682/1/012080>
16. Li J. Development and Validation of Second Language Online Reading Strategies Inventory. *Computers & Education*. 2020; 145:103733. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103733>
17. Arsal Z. Microteaching and Pre-Service Teachers' Sense of Self-Efficacy in Teaching. *European Journal of Teacher Education*. 2014; 37(4):453-464. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.912627>
18. Zhang P. The Impacts of Private Experience on the Employment of Different Public Job Positions. *Public Personnel Management*. 2017; 46(2):144-169. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/0091026017702611>
19. Hsien-Chin Liou & Wen-Feng Chen. Effects of Explicit Instruction on Learning Academic Formulaic Sequences for Efl College Learners' Writing. *Taiwan Journal of TESOL*. 2018; 15(1):61-100. (In Eng.) doi: [https://doi.org/10.30397/TJTESOL.201804_15\(1\).0003](https://doi.org/10.30397/TJTESOL.201804_15(1).0003)
20. Grotlüschen A., Nienkemper B., Duncker-Euringer C. International Assessment of Low Reading Proficiency in the Adult Population: A Question of Components or Lower Rungs? *International Review of Education*. 2020; 66:235-265. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09829-y>
21. Hebbecke K., Förster N., Souvignier E. Reciprocal Effects between Reading Achievement and Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation. *Scientific Studies of Reading*. 2019; 23(5):419-436. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1598413>
22. Hebert C. M. Accelerated Reader and High School Students' Reading Self-Efficacy: A Case Study. Boston, Massachusetts: Northeastern University; 2020. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.17760/D20351621>
23. Charband Y., Jafari Navimipour N. Knowledge Sharing Mechanisms in the Education: A Systematic Review of the State of the Art Literature and Recommendations for Future Research. *Kybernetes*. 2018; 47(7):1456-1490. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1108/K-06-2017-0227>
24. Al-Kurdi O., El-Haddadeh R., Eldabi T. Knowledge Sharing in Higher Education Institutions: A Systematic Review. *Journal of Enterprise Information Management*. 2018; 31(2):226-246. (In Eng.) doi: <http://dx.doi.org/10.1108/JEIM-09-2017-0129>
25. Liou D.K., Chih W.H., Yuan C.Y., Lin C.Y. The Study of the Antecedents of Knowledge Sharing Behavior: The Empirical Study of Yambol Online Test Community. *Internet Research: Electronic Networking Applications and Policy*. 2016; 26(4):845-868. Available at: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5700849> (accessed 18.05.2021). (In Eng.)
26. Lin C.Y., Huang C.K. Understanding the Antecedents of Knowledge Sharing Behaviour and Its Relationship to Team Effectiveness and Individual Learning. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2020; 36(2):89-104. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.14742/ajet.4549>
27. Baş G., Baştuğ M. Teaching-Learning Conceptions, Teaching Motivation, and Perceptions Towards ICT: A Research in Turkish Public High Schools. *Education and Information Technologies*. 2021; 26:1607-1625. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10324-y>
28. Deringöl Y. Teaching Motivation and Teaching Profession Attitude: The Case of Preservice Form Teachers. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2020; 22(2):295-310. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.17556/erziefd.526330>
29. Al Farisi S., Halimi S.S. Are French Teachers Passionate about Their Profession? *Proceedings of the International University Symposium on Humanities and Arts (INUSHARTS 2019). Series: Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2020; 453:28-33. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200729.006>
30. An M., Zhang X., Ching F.N.Y. Pre-service Teachers' Career Values as Determinants of Career Choice Satisfaction: A Hierarchical Regression Analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*. 2021; 30(5):431-442. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs40299-020-00529-7> (accessed 18.05.2021). (In Eng.)



31. El-Din H.M.B. Teachers' Perceptions of Professional Identity and Communities of Practice. 2020. Available at: <http://dar.aucegypt.edu/handle/10526/5841> (accessed 18.05.2021). (In Eng.)
32. De Clercq D., Rahman Z., Ul Haq I. Explaining Helping Behavior in the Workplace: The Interactive Effect of Family-to-Work Conflict and Islamic Work Ethic. *Journal of Business Ethics*. 2019; 155:1167-1177. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3541-3>
33. Zurita-Ortega F., Olmedo-Moreno E.M., Chacón-Cuberos R., López J.E., Martínez-Martínez A. Relationship between Leadership and Emotional Intelligence in Teachers in Universities and Other Educational Centres: A Structural Equation Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020; 17(1):293. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph17010293>
34. Naz S., Li C., Ali Nisar Q., Rafiq M. Linking Emotional Intelligence to Knowledge Sharing Behaviour: Mediating Role of Job Satisfaction and Organisational Commitment. *Middle East Journal of Management*. 2019; 6(3):318-340. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1504/MEJM.2019.098598>
35. Barnett M.D., Maciel I.V., Johnson D.M., Ciepluch I. Social Anxiety and Perceived Social Support: Gender Differences and the Mediating Role of Communication Styles. *Psychological Reports*. 2021; 124(1):70-87. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/0033294119900975>
36. Boone H.N., Boone D.A. Analyzing Likert Data. *The Journal of Extension*. 2012; 50(2). Available at: <https://archives.joe.org/joe/2012april/tt2.php> (accessed 18.05.2021). (In Eng.)
37. Croasman J.T., Ostrom L. Using Likert-Type Scales in the Social Sciences. *Journal of Adult Education*. 2011; 40(1):19-22. Available at: <https://www.psychosphere.com/Using Likert-Type Scales . . . by Croasman & Ostrom.pdf> (accessed 18.05.2021). (In Eng.)
38. Stavropoulou E., Stamatis P.J. Communication Styles of Primary School Teachers during Teaching. *International Journal of Criminology and Sociology*. 2017; 6:166-171. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2017.06.17>
39. Wilkesmann U., Lauer S. The Influence of Teaching Motivation and New Public Management on Academic Teaching. *Studies in Higher Education*. 2020; 45(2):434-451. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1539960>
40. Hu M.L.M., Ou T.L., Chiou H.J., Lin L.C. Effects of Social Exchange and Trust on Knowledge Sharing and Service Innovation. *Social Behavior and Personality: An International Journal*. 2012; 40(5):783-800. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.5.783>
41. Chang Y.-J., Ko H.-W., Chiou H.-J., Ou T.-L. The Cross-Level Effects of Teachers' Reading Instruction, Students' Reading Attitude, and Self-Assessment in Reading Proficiency on Students' Reading Achievement: A Multilevel Study of PIRLS 2006. *Journal of Research in Education Sciences*. 2011; 56(2):069-105. (In Chine, abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.3966/2073753X2011065602003>
42. Extremera-Pacheco N., Rey L., Sánchez-Álvarez N. Validation of the Spanish Version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema*. 2019; 31(1):94-100. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.147>
43. Campbell D.T., Fiske D.W. Convergent and Discriminant Validation by Themultitrait-Multimethod Matrix. *Psychological Bulletin*. 1959; 56(2):81-105. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1037/h0046016>
44. Anderson J.C., Gerbing D.W. Structural Equation Modeling in Practice: A Review and Recommended Two-Step Approach. *Psychological Bulletin*. 1988; 103(3):411-423. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
45. Fornell C., Larcker D.F. Equation Algebra Unobservable Error : Variables. *Journal of Marketing Research*. 2012; 18(3):382-388. (In Eng.)
46. Kline T. Psychological Testing: A Practical Approach to Design and Evaluation. 2005. (In Eng.) doi: <https://dx.doi.org/10.4135/9781483385693>
47. Hu L., Bentler P.M. Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis : Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*. 1999; 6(1):1-55. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
48. Tucker L.R., Lewis C. A Reliability Coefficient for Maximum Likelihood Factor Analysis. *Psychometrika*. 1973; 38(1):1-10. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/BF02291170>
49. Hodis F.A., Hodis G.M. Patterns of Motivation and Communication in Learning Environments: A Latent Profile Analysis. *Social Psychology of Education: An International Journal*. 2020; 23(6):1659-1685. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1278398> (accessed 18.05.2021). (In Eng.)
50. Coimbra M.N., De Oliveira A.M., Vilarica L., Oliveira J.A. Path of a Reading Project in Collaborative Work between School and Family. In: 62nd International Scientific Conference on Economic and Social

Development – Lisbon, 19-20 November, 2020. p. 92-102. Available at: <https://zbw.eu/econis-archiv/bitstream/11159/4897/1/174130427X.pdf> (accessed 18.05.2021). (In Eng.)

51. Kim S., Kim P.B., Lee G. Predicting Hospitality Employees' Safety Performance Behaviors in COVID-19 Pandemic. *International Journal of Hospitality Management*. 2021; 93. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2020.102797>

52. Dibaba M.A. The Situation of Work Ethics in the Ethiopian Public Higher Education. *World Journal of Social Sciences and Humanities*. 2020; 6(3):69-73. Available at: <http://pubs.sciepub.com/wjssh/6/3/1/index.html> (accessed 18.05.2021). (In Eng.)

53. Roohani A. Exploring Learning Styles and Oral Communication Strategies and Their Relationship with Emotional Intelligence of EFL Learners. *Teaching English Language*. 2020; 14(2):1-27. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.22132/TEL.2020.115042>

54. Chandrasekar K. Workplace Environment and Its Impact on Organisational Performance in Public Sector Organisations. *International Journal of Enterprise Computing and Business Systems*. 2011; 1(1). Available at: <https://www.ijecbs.com/January2011/N4Jan2011.pdf> (accessed 18.05.2021). (In Eng.)

55. Hammond M.M., Neff N.L., Farr J.L., Schwall A.R., Zhao X. Predictors of Individual-Level Innovation at Work: A Meta-Analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2011; 5(1):90-105. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1037/a0018556>

56. Snape E., Redman T. HRM Practices, Organizational Citizenship Behaviour, and Performance: A Multi-Level Analysis. *Journal of Management Studies*. 2010; 47(7):1219-1247. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2009.00911.x>

57. Tse H.H.M., Dasborough M.T., Ashkanasy N.M. A Multi-Level Analysis of Team Climate and Interpersonal Exchange Relationships at Work. *Leadership Quarterly*. 2008; 19(2):195-211. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.leafaqua.2008.01.005>

58. Fong C.Y., Ooi K.B., Tan B.I., Lee V.H., Chong A.Y.L. HRM Practices and Knowledge Sharing: An Empirical Study. *International Journal of Manpower*. 2011; 32(5/6):704-723. Available at: https://econpapers.repec.org/article/emeijmpps/v_3a32_3ay_3a2011_3ai_3a5_2f6_3ap_3a704-723.htm (accessed 18.05.2021). (In Eng.)

59. Gupta R., Mejia C., Kajikawa Y. Business, Innovation and Digital Ecosystems Landscape Survey and Knowledge Cross Sharing. *Technological Forecasting and Social Change*. 2019; 147:100-109. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2019.07.004>

60. Kesmodel U.S. Cross-Sectional Studies – What Are They Good for? *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica. Methodology in Clinical Epidemiological Research in Obstetrics and Gynecology*. 2018; 97(4):388-393. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1111/aogs.13331>

61. Cunningham C.E., Woodward C.A., Shannon H.S., Macintosh J., Lendrum B., Rosenbloom D., Brown J. Readiness for Organizational Change: A Longitudinal Study of Workplace, Psychological and Behavioural Correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2002; 75:377-392. Available at: http://safewellwork.com/readiness_for_organizationa.pdf (accessed 18.05.2021). (In Eng.)

62. Fleming S., Mckee G., Huntley-Moore S. Undergraduate Nursing Students' Learning Styles: A Longitudinal Study. *Nurse Education Today*. 2011; 31(5):444-449. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.08.005>

63. Lewis K. Knowledge and Performance in Knowledge-Worker Teams: A Longitudinal Study of Transactive Memory Systems. *Management Science*. 2004; 50(11):1463-1613. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1287/mnsc.1040.0257>

Submitted 18.05.2021; approved after reviewing 28.08.2021; accepted for publication 06.09.2021.

Поступила 18.05.2021; одобрена после рецензирования 28.08.2021; принята к публикации 06.09.2021.

About the authors:

Mustofa, Associate Professor of Economic Education, Yogyakarta State University / Universitas Negeri Yogyakarta (Colombo St., Yogyakarta 55281, Indonesia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7129-1253>, mustofa@uny.ac.id

Setyabudi Indartono, Professor of Human Resource Management, Yogyakarta State University / Universitas Negeri Yogyakarta (Colombo St., Yogyakarta 55281, Indonesia), Ph.D. (Business Administration), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2289-9216>, **Scopus ID:** 37123968000, setyabudi_indartono@uny.ac.id

Sukidjo, Professor of Economics Education, Yogyakarta State University / Universitas Negeri Yogyakarta (Colombo St., Yogyakarta 55281, Indonesia), Ph.D. (Educational Research and Evaluation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2573-7514>, **Scopus ID:** 57201673415, sukidjo@uny.ac.id



Contribution of the authors:

Mustofa – study framework development; data analysis; manuscript writing; data collection and evidence; data input.

S. Indartono – study framework development, instrument development; data analysis; correction and edition.

Sukidjo – exploring concept; manuscript writing; and visualization/presentation of data in the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах:

Мустофа, доцент экономического образования Джокьякартского государственного университета (55281, Индонезия, г. Джокьякарта, ул. Коломбо), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7129-1253>, mustofa@uny.ac.id

Индартоно Сетьябуди, профессор управления человеческими ресурсами Джокьякартского государственного университета (55281, Индонезия, г. Джокьякарта, ул. Коломбо), доктор философии (деловое администрирование), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2289-9216>, **Scopus ID:** 37123968000, setyabudi_indartono@uny.ac.id

Сукиджо, профессор экономического образования Джокьякартского государственного университета (55281, Индонезия, г. Джокьякарта, ул. Коломбо), доктор наук (образовательные исследования и оценка), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2573-7514>, **Scopus ID:** 57201673415, sukidjo@uny.ac.id

Заявленный вклад авторов:

Мустофа – разработка схемы исследования; анализ данных; написание рукописи; сбор и доказательство данных; ввод данных.

С. Индартоно – разработка схемы и инструментария исследования; анализ данных; исправление и форматирование.

Сукиджо – изучение концепции; написание рукописи и визуализация/представление данных в тексте.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



Отношение педагогов к нормотворчеству в сфере школьного воспитания (на примере России, Казахстана и Кыргызстана)

Е. А. Коваль^{1}, А. А. Сычев², Н. В. Жадунова²,
Н. И. Осмонова³, Р. С. Саликжанов⁴*

¹ *Средне-Волжский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России),
г. Саранск, Российская Федерация,*

**nwifesc@yandex.ru*

² *МГУ им. Н. П. Огарёва, г. Саранск, Российская Федерация*

³ *Кыргызско-Российский Славянский университет имени первого
Президента Российской Федерации Б. Н. Ельцина, г. Бишкек,
Кыргызская Республика*

⁴ *Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева,
г. Нур-Султан, Республика Казахстан*

Аннотация

Введение. Статья посвящена изучению проблемы нормативного регулирования школьного воспитания на постсоветском пространстве. Актуальность работы обусловлена необходимостью комплексного анализа различных подходов к формированию нормативного базиса школьного воспитания, возникающих в бывших союзных республиках. Исследование таких норм и процесса их формирования дает возможность оценить воспитательную деятельность в школе путем использования нормотворческой оптики, позволяющей выявить скрытые проблемы и предложить пути их решения. Цель статьи – сравнительный анализ нормотворческих процессов, направленных на регулирование воспитания в школе, на примере России, Казахстана и Кыргызстана.

Материалы и методы. Для изучения проблемы был проведен экспертный опрос педагогов-практиков в период с декабря 2020 по май 2021 г. с использованием сервиса Google Form. В опросе приняли участие 268 педагогов из трех стран. В качестве материалов исследования были использованы нормы Конституций, законов об образовании Российской Федерации, Республики Кыргызстан и Республики Казахстан; методические рекомендации по вопросам воспитания, разработанные национальными академиями образования, кодексы педагогической этики, нормативные документы религиозных организаций.

Результаты исследования. Эксперты в Кыргызстане и Казахстане продемонстрировали потребность в правовых нормах, регламентирующих организацию процесса воспитания. Оценка российскими экспертами существующих норм национального законодательства показала, что они порождают излишнюю бюрократизацию, ограничение творческого потенциала педагогов. Большинство экспертов во всех трех странах сомневаются в действенности профессиональных этических кодексов. Оценивая нормотворческий потенциал различных заинтересованных сторон, российские респонденты ставят на первое место наряду с педагогическим сообществом государство, в то время как казахские и кыргызские эксперты отдают приоритет педагогическому сообществу и образовательным организациям. Однако реальные возможности для участия в нормотворческих процессах усматривают только педагоги Казахстана.

Обсуждение и заключение. Полученные результаты вносят вклад в развитие исследований, посвященных актуальным проблемам воспитательной деятельности в школе (бюрократизация, ограничение творческого потенциала, недостаток времени). Материалы статьи будут полезны практикующим педагогам и организаторам образования, а также лицам, участвующим в регулировании процессов воспитания в школе.

© Коваль Е. А., Сычев А. А., Жадунова Н. В., Осмонова Н. И., Саликжанов Р. С., 2021



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



Ключевые слова: нормотворчество, норма, право, мораль, воспитание, педагог, институт гражданского общества, Россия, Казахстан, Кыргызстан

Финансирование: статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-011-00082 «Нормотворчество в морали, праве и религии»).

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Отношение педагогов к нормотворчеству в сфере школьного воспитания (на примере России, Казахстана и Кыргызстана) / Е. А. Коваль [и др.] // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 4. С. 577–592. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.577-592>

Original article

The Attitude of Teachers to the Norm-Creating in the Field of School Upbringing (Case of Russia, Kazakhstan and Kyrgyzstan)

E. A. Koval^{a*}, A. A. Sychev^b, N. V. Zhadunova^b,
N. I. Osmonova^c, R. S. Salikzhanov^d

^a Middle-Volga Institute (Branch) of All-Russian State University of Justice,
Saransk, Russian Federation,

* nwifesc@yandex.ru

^b National Research Mordovia State University, Saransk, Russian Federation

^c Kyrgyz-Russian Slavic University, Bishkek, Kyrgyz Republic

^d L. N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan,
Republic of Kazakhstan

Abstract

Introduction. After the collapse of the Soviet Union, new independent states began to develop their own approaches to education based on national and confessional traditions. It was reflected in new norms, regulating their educational systems. The study of these norms and the process of their creation, the role of teachers and other stakeholders in this process help to evaluate educational activities at secondary schools.

Materials and Methods. The expert survey of practicing teachers who work in general education organizations was conducted between December 2020 and May 2021. 268 educators from Russia, Kazakhstan and Kyrgyzstan answered the questions of the survey. The materials of the study were the norms of the Constitutions, laws on education of Russia, Kazakhstan and Kyrgyzstan; methodological recommendations on education issues, developed by national academies of education; codes of pedagogical ethics; regulatory documents of religious organizations.

Results. Experts in Kyrgyzstan and Kazakhstan have demonstrated the need for legal norms governing the organization of the upbringing process. The assessment by Russian experts of the existing norms of national legislation showed that they generate excessive bureaucratization of the process, limiting the creative potential of teachers. Most experts in all three countries question the validity of professional codes of ethics. Assessing the norm-making potential of various stakeholders, Russian respondents put the state to the first place along with the pedagogical community, while Kazakh and Kyrgyz experts give priority to the pedagogical community and educational organizations. However, only teachers of Kazakhstan see real opportunities for participation in rule-making processes.

Discussion and Conclusion. There are cross-country differences in assessing the quality of specific norms and the norm-making potential of school teachers. The main problems faced by experts in the implementation of educational activities (bureaucratization, limitation of creative potential, absence of time) are outlined.

Keywords: norm-making, norm, law, morality, upbringing, teacher, civil society institution, Russia, Kazakhstan, Kyrgyzstan

Funding: The research was supported by the Russian Foundation for Basic Research. Project No. 19-011-00082 “Norm-creating in morality, law and religion”.

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Koval E.A., Sychev A.A., Zhadunova N.V., Osmonova N.I., Salikzhanov R.S. The Attitude of Teachers to the Norm-Creating in the Field of School Upbringing (Case of Russia, Kazakhstan and Kyrgyzstan). *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(4):577-592. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.577-592>

Введение

Одним из следствий процесса деидеологизации на постсоветском пространстве стало отсутствие единой стратегии воспитательной политики в школе. На эту ситуацию наложились общемировая тенденция релятивизации ценностей, обусловленная глобализацией. Нормативное закрепление новых ценностных ориентаций в воспитании стало осуществляться только в последние годы, подтверждением чего является активная нормотворческая деятельность, реализующаяся в различных ценностно-нормативных системах, в частности, в праве, морали, религии.

Под нормотворчеством в воспитании мы понимаем деятельность различных субъектов по созданию, изменению или отмене норм права, морали и религии, регулирующих процессы формирования и развития личности. Исследование этого процесса очень актуально в связи с необходимостью согласования позиций различных заинтересованных субъектов, которые нередко имеют общие представления о значимости школьного воспитания, но принципиально разные мнения о том, какие конкретно ценностно-нормативные предпосылки должны лежать в его основе. Эти субъекты (государство, педагогическое сообщество, родительское сообщество, религиозные организации, общество в целом) обладают определенным нормотворческим потенциалом, т. е. могут воздействовать на то, какими нормами регулируется воспитание в школе. Однако основная нагрузка по организации и реализации воспитательного процесса ложится на педагогов. Возможности их участия в нормотворческой деятельности по вопросам воспитания представляют особый интерес.

Предметом исследования стал анализ мнений педагогического сообщества по вопросам нормотворчества в сфере воспитания на примере трех стран постсоветского пространства: России, Казахстана и Кыргызстана. Выбор этих стран обусловлен тем, что для них характерны активные процессы нациестроительства (И. В. Бахлов, О. В. Бахлова, А. С. Жанбасинова, А. С. Кочкунов, А. Н. Баранов и другие) [1–4] в условиях сложного экономического развития¹ и активного поиска своего места в системе международных отношений (А. С. Барсенов, Л. Сим, Х. Цзе, В. Е. Савин и др.) [5–7]. Наконец, в настоящее время в этих странах идут нормотворческие процессы, направленные на упорядочение деятельности в различных сферах общественной жизни, в том числе в сфере школьного воспитания.

Так, в 2020 г. в Конституцию Российской Федерации были внесены изменения, появился ряд законов и подзаконных актов, регулирующих сферу воспитания. В мае 2021 г. в Кыргызстане принята новая Конституция, где появилась норма, обязывающая государство создавать условия для воспитания детей на определенных ценностных приоритетах.

Все большую активность при проведении воспитательной работы с детьми и молодежью проявляют различные религиозные организации, что находит отражение в нормативных документах, регламентирующих вопросы взаимодействия со светской школой, семьей, обществом, государством в сфере воспитания.

Наконец, в последнее время на разных уровнях образовательной системы формируются кодексы профессиональной этики, в которых регулируется

¹ Даулетов Д. С. Торгово-экономическое сотрудничество Казахстана и Кыргызстана: развитие и перспективы // Известия Иссык-Кульского форума бухгалтеров и аудиторов стран Центральной Азии. Международная научно-теоретическая и практическая конференция «Современные проблемы интеграции и координации системы учета и аудита в странах Центральной Азии». 2017. № 3 (18). С. 71–75. URL: <http://buhforum.org/files/Izvestia-3-18-2017.pdf> (дата обращения 12.05.2021).



организация воспитательного процесса и вырабатываются моральные ориентиры для взаимодействия педагогов и воспитуемых.

Нормативные предписания отличаются разнообразием, апеллируют к разным ценностным системам, что нередко приводит к ситуациям, в которых педагоги вынуждены руководствоваться противоречивыми нормами (например, при принятии решений о ношении религиозной атрибутики в светской школе). Такие ситуации требуют анализа, позволяющего сформулировать рекомендации по согласованию интересов и выработать общие стратегии и практики воспитательной работы в школе.

В этом контексте особую значимость имеет исследование процессов, ориентированных на разработку нормативных оснований школьного воспитания. Важно понимать, какие субъекты нормотворчества участвуют в этих процессах, какие факторы на них влияют, каковы перспективы вовлечения в них педагогов, занимающихся воспитанием обучающихся.

Таким образом, целью данной статьи является сравнительный анализ отношения педагогов к нормотворческому процессам, направленным на формирование норм, регулирующих воспитание в школе, и к самим нормам на материале эмпирических исследований, проведенных в России, Казахстане и Кыргызстане в 2020–2021 гг. Новизна предлагаемого исследования определяется тем, что анализ характеристик процесса воспитания в современной школе в контексте нормотворчества ранее не проводился.

Обзор литературы

Непосредственно нормотворчество в сфере воспитания в школе не рассматривалось отечественными и зарубежными исследователями. Однако можно выделить ряд работ, посвященных нормотворчеству в целом.

Нормотворческая деятельность, как правило, рассматривается в юридических исследованиях, но понятие «нормотворчество» по содержанию не ограничивается сферой права. М. А. Матвеева утверждает, что нормотворчество «по своему смыслу должно относиться к более широкому понятию, охватывающему собой все варианты социального нормообразования» [8, с. 44]. А. С. Борисов включает в понятие нормотворчества принятие, изменение или отмену не только норм права, но и моральных, религиозных и других социальных и экономических норм [9, с. 33].

Нормотворчество в праве чаще всего определяется как деятельность компетентных государственных органов, направленная на создание, изменение или отмену правовых норм. Однако ряд авторов (например, В. М. Баранов и В. В. Трофимов) акцентируют внимание на том, что ведущую роль в нормотворческой деятельности играет личность [10]. Общие принципы и проблемы, возникающие в процессе нормотворчества, а также способы их решения обсуждаются в работах Ю. Г. Арзамасова², который, в частности, занимается разработкой и учебно-методическим обеспечением преподавания специальной юридической дисциплины, посвященной нормотворчеству в праве, – нормографии [11].

Моральное нормотворчество описывается как процесс создания моральных норм, результатом применения которых становятся трансформации моральных практик [12]. Нормотворчество в этой сфере может носить как индивидуальный, так и коллективный характер. О. Г. Дробницкий считает, что «этот процесс иногда совершается на протяжении жизни многих поколений и обычно таким образом, что никто из его участников не осознает и не делает для себя целью нормотворчество»³. Данный тезис согласуется с позицией теории креативного действия Х. Йоаса,

² Арзамасов Ю. Г. Организационные и дидактические проблемы преподавания курса «Нормография: теория и методология нормотворчества» // Юридическая техника: ежегодник. 2009. № 3. С. 61–71. URL: <http://jurtech.org/wp-content/uploads/2015/04/jurtech3.pdf> (дата обращения: 14.07.2021).

³ Дробницкий О. Г. Моральная философия: избранные труды / сост. Р. Г. Апресян. М.: Гардарики, 2002. С. 240. URL: <https://iphras.ru/uplfile/ethics/pages-of-history/soviet-ethicists/drobnitskiyizbrannoe.pdf> (дата обращения: 05.05.2021).

который утверждает, что моральное нормотворчество осуществляется каждым человеком, даже если он не ставит перед собой нормотворческих целей, и реализуется посредством «креативных уточнений» в ситуации принятия решения под влиянием внешних обстоятельств [13].

Однако моральное нормотворчество может быть и целенаправленным. Такая модель, как правило, применяется, когда субъект нормотворчества занимается разработкой норм профессиональной морали. Проблемы создания и использования профессиональных этических кодексов рассмотрены в работах В. Ю. Перова [14], В. И. Бакштановского [15], А. А. Сычева [16] и др. Эти авторы обращают внимание на тот факт, что создание норм профессиональной морали является показателем зрелости профессионального сообщества.

В педагогических исследованиях проблема морального нормотворчества рассматривается как индивидуализированный творческий процесс, направленный на развитие/саморазвитие [17].

Вопросы религиозного нормотворчества изучаются в теологических работах, где в качестве ключевого субъекта нормотворчества рассматривается Бог. В нашем исследовании мы анализируем нормотворчество религиозных организаций, а также (опираясь на концепцию креативного действия Х. Йоаса) отдельных индивидов, которые, имея определенные представления о религиозных ценностях, осознанно или неосознанно привносят их в свои действия.

Проблематику включения религиозных ценностей в нормотворческие процессы изучает И. А. Арзуманов, акцентируя внимание на проблемах методологии исследования правового регулирования этноконфессиональных отношений [18; 19]. И. С. Буланова рассматривает, как религиозные нормы отражают стандарты поведения, необходимость которых укоренена в культуре и обществе [20]. А. В. Малышкин предлагает использовать в нормотворческой деятельности «модель нормативно-правового регулирования отношений, связанных с религией, на внутригосударственном уровне» [21].

Важно отметить публикации, авторы которых анализируют необходимость нормативного регулирования вопросов воспитания в школе (Г. Я. Гузельбаева, М. А. Дзюба и др.), обусловленных тем, что дети, четко соблюдающие религиозные предписания и обряды, оказываются в сложной ситуации выбора поведенческих практик в светской школе [22; 23].

В большинстве работ делается акцент на ценностно-нормативных основаниях воспитания, его содержании, формах, факторах, способствующих либо, напротив, препятствующих эффективной организации воспитательного процесса. Так, П. В. Степанов и И. В. Степанова выделяют три ключевых фактора, которые препятствуют воспитательной деятельности в российской школе: перегруженность учителей в рамках учебного процесса, постоянный контроль над их профессиональной деятельностью и необходимость достижения многочисленных рейтинговых показателей [24].

В Казахстане и Кыргызстане актуальным вопросом воспитания является выработка оптимального соотношения этнического, гражданского и общенационального аспектов в процессе формирования личности ребенка. На это, в частности, обращают внимание такие авторы, как К. К. Жампеисова [25], М. Эсенгулова, Т. Ашымбаева и С. Амерханова [26] и др.

М. А. Кусаинова с соавторами при этом полагают, что в Казахстане возможности народной педагогики и этнопедагогики не используются в полной мере в школьном воспитании, и формулируют предложения по совершенствованию воспитательной работы в школе [27]. К. Кулалиева, анализируя школьное воспитание в Кыргызстане, делает акцент не на этнопедагогике, а на религиозных курсах. Вопрос преподавания религиозных курсов в светской школе не теряет своей остроты с момента обретения Кыргызстаном независимости в 1991 г. [28], особенно на фоне «светско-исламского мировоззренческого противостояния» в кыргызстанском обществе [29, с. 116].

Таким образом, вопросам нормотворчества в праве, морали и религии, а также вопросам воспитания в школе в странах



постсоветского пространства посвящены различные исследования, включая междисциплинарные. Однако задача системно и связно рассмотреть проблемные аспекты школьного воспитания через призму нормотворчества и роли педагогического сообщества в нормотворческих процессах ранее не ставилась.

Материалы и методы

В качестве теоретической основы нормотворчества мы использовали концепцию креативного действия Х. Йоаса⁴, согласно которой в ситуации принятия решения человек руководствуется не только субъективными факторами, но и учитывает объективные обстоятельства, поэтому каждый раз от него требуется так называемое «креативное уточнение» [13, с. 116]. Такие уточнения представляются важными факторами успешной нормотворческой деятельности.

Материалами исследования послужили нормативно-правовые акты, методические рекомендации, кодексы педагогической этики и нормативные документы религиозных организаций, которые регулируют вопросы воспитания в школе.

Ключевой метод исследования – экспертный опрос школьных педагогов, проведенный в период с декабря 2020 по май 2021 г. с использованием сервиса Google Form. В опросе приняли участие 268 педагогов из России (n = 87), Казахстана (n = 90), Кыргызстана (n = 91). Все респонденты были проинформированы о цели исследования и выразили готовность (согласие) к сотрудничеству.

Экспертная анкета включала два блока вопросов: первый посвящен оценке различных норм, регулирующих воспитательную деятельность в школе, второй – оценке нормотворческой деятельности различных акторов в сфере воспитания и потенциала участия педагогов в этой деятельности.

Результаты исследования

Первый блок вопросов касался оценки респондентами качества существующих норм, регулирующих воспитание в школе.

Были проанализированы нормы основных законов государств, касающиеся воспитания. Если в Конституциях РФ и Кыргызской Республики установлены государственные приоритеты воспитания детей (соответствующие нормы были включены в 2020 и в 2021 гг.), то в Конституции Казахстана есть только нормы, обозначающие ответственность родителей за воспитание ребенка. При этом 59 % педагогов Казахстана считают, что в Конституции должны быть прописаны нормы, предусматривающие обязательства государства в сфере воспитания детей.

В России в 2020 г. были внесены изменения в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», касающиеся вопросов воспитания в школе: введено понятие «воспитание» (ст. 2), появились общие требования к организации воспитания обучающихся – составление календарных планов и рабочих программ воспитания (ст. 12.1). В законах об образовании республик Казахстан и Кыргызстан подобных норм нет, поэтому российские респонденты оценивали существующие нормы, а казахские и киргизские – отвечали на вопрос о том, нужно ли их вводить.

В Кыргызстане и Казахстане большая часть опрошенных (40 и 59 % соответственно) считает, что нормы, регламентирующие воспитательный процесс в школе, нужны в законах об образовании. Что касается российских педагогов, уже применяющих такие нормы на практике, то лишь 23 % отмечают их продуктивность и важность в структурировании воспитательной деятельности, а 50 % российских экспертов полагают, что эти нормы привели к увеличению бумажной работы. В Казахстане и Кыргызстане опасаются увеличения «бумажной» нагрузки 17 и 25 % респондентов соответственно. Часть экспертов во всех странах считает, что подобные нормы не влияют или не смогут повлиять на качество воспитательного процесса (Россия – 14 %, Казахстан – 12 %, Кыргызстан – 24 %). Возможно, различия между Кыргызстаном, с одной стороны, и Россией и Казахстаном,

⁴ Йоас Х. Креативность действия ; пер. с нем. СПб. : Алетей. Историческая книга, 2005. 319 с. URL: <https://studfile.net/preview/431280> (дата обращения: 05.05.2021).

с другой, отражают специфику социально-политических процессов в этих странах. В Кыргызстане граждане больше привыкли опираться на собственные ресурсы, в том числе в сфере нормативного регулирования образовательной и воспитательной деятельности.

Респонденты оценили качество примерных программ воспитания, разрабатываемых национальными академиями образования⁵: 39 % российских респондентов считают, что документы полезны, в Казахстане 44 % придерживаются аналогичного мнения, а в Кыргызстане положительно оценивают методические рекомендации академических институтов только 20 % опрошенных.

Некоторые респонденты отмечают, что методические рекомендации ограничивают творческий потенциал педагогов: в России такой позиции придерживаются 22 % экспертов, в Казахстане – 17, в Кыргызстане – 19 %. Существенная часть опрошенных во всех трех странах ничего не знает о такого рода документах (Россия – 21 %, Казахстан – 19 %, Кыргызстан – 43 %). О бесполезности таких документов говорит небольшая группа респондентов (Россия – 4 %, Казахстан – 12 %, Кыргызстан – 7 %).

Нормы, регулирующие воспитательную деятельность в школе, обсуждаются и принимаются и на уровне образовательных организаций педагогическим сообществом, как правило, в форме профессиональных этических кодексов. Чаще всего потребность в возникновении кодексов обусловлена появлением конфликтных ситуаций, не урегулированных законом.

Респондентам был предложен вопрос: «Хотели ли бы Вы что-то изменить в кодексах профессиональной этики педагогических работников с целью совершенствования воспитательной работы с детьми и подростками?», однако большинство из

них затруднились дать на него ответ (Россия – 52,9 %, Кыргызстан – 44,4 %, Казахстан – 39,1 %) (рис. 1). Это демонстрирует, что степень включенности педагогов в процесс морального нормотворчества и их самоидентификации с профессиональным сообществом находится на низком уровне. Между тем именно осознание своей идентичности, согласно Х. Йоасу, является исходной предпосылкой для деятельности по созданию ценностей и норм⁶.

Примерно по 30 % опрошенных не хотят ничего менять в этических кодексах; внести в них изменения высказал желание почти каждый третий респондент в Кыргызстане и Казахстане и только 6,9 % опрошенных россиян. Данная позиция показывает скептическое отношение педагогов к действенности морального регулирования их профессиональной деятельности.

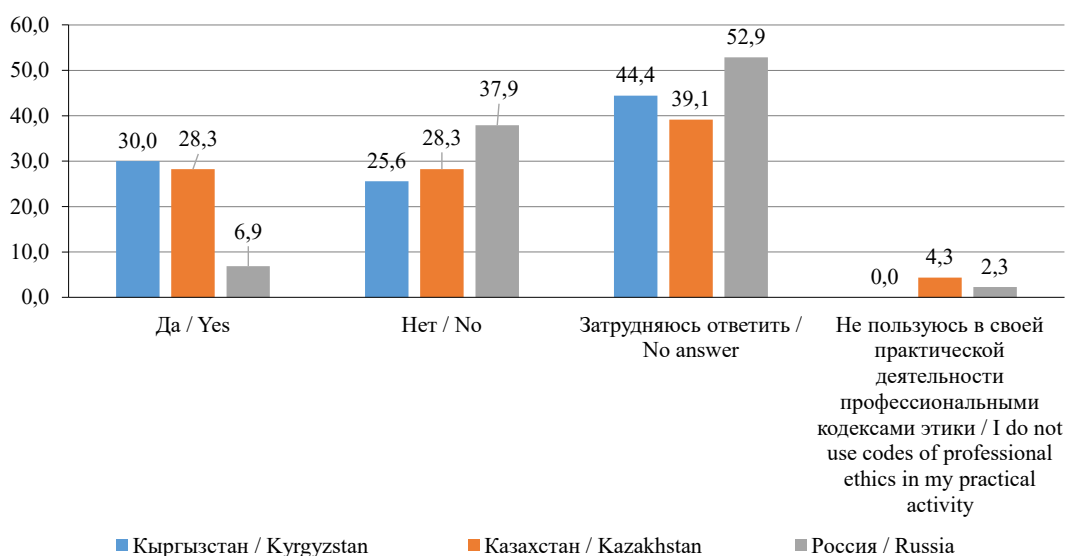
Второй блок вопросов посвящен оценке экспертами нормотворческого потенциала различных субъектов в сфере воспитания.

На вопрос: «Кто, по Вашему мнению, должен устанавливать нормы, регламентирующие воспитательную деятельность в школе?» мнение респондентов распределилось следующим образом (рис. 2).

Российские педагоги в нормотворческой деятельности отдают предпочтение государству и педагогическому сообществу (по 21,5 % респондентов). В Казахстане приоритет имеют образовательные организации (26,3 %) и педагогическое сообщество (20,2 %), государство выбрали только 17,2 % опрошенных. В Кыргызстане также наиболее популярные варианты – педагогическое сообщество (29,8 %) и образовательные организации (23,2 %), а государство отметили 13,3 % респондентов. Вероятно, это отражает изменение роли государства в определении воспитательных приоритетов.

⁵ Анализировались «Программа воспитательной работы 1–11 класс», разработанная в 2020 г. Кыргызской академией образования; разделы, посвященные воспитательной работе в школе, включаемые в ежегодные инструктивно-методические письма, подготовленные Национальной академией образования им. И. Алтынсарина (Казахстан) и Примерная программа воспитания, разработанная в 2019 г. сотрудниками Института стратегии развития образования Российской академии образования.

⁶ Йоас Х. Возникновение ценностей. СПб.: Алетейя, 2013. 312 с.



Р и с. 1. Распределение ответов респондентов на вопрос: «Хотели ли бы Вы что-то изменить в кодексах профессиональной этики педагогических работников с целью совершенствования воспитательной работы с детьми и подростками?»

F i g. 1. Distribution of respondents' answers to the question: "Would you like to change something in the codes of professional ethics of teaching staff in order to improve educational work with children and adolescents?"

Закон об образовании РФ раскрывает понятие «воспитание» и содержит нормы, четко регулирующие воспитательный процесс в школе. Законы об образовании Казахстана и Кыргызстана не содержат такого рода положений. В Законе Кыргызской Республики «Об образовании» воспитание наряду с обучением обозначается как элемент образовательного процесса, но при этом определения данному понятию законодатель не дает⁷ (вероятно, в дальнейшем в связи с принятием новой Конституции такие уточнения появятся). Аналогичная ситуация имеется в Законе Республики Казахстан «Об образовании»⁸.

Высокий нормотворческий потенциал педагогического сообщества наблюдается во всех трех странах, что является положительной тенденцией: педагоги хотят влиять

на формирование норм, которыми регулируется воспитание в школе. Подобного единодушия нет в оценке респондентами нормотворческого потенциала образовательных организаций. Если в Казахстане и Кыргызстане их в качестве субъектов нормотворчества выбрал практически каждый четвертый, то в России такой выбор сделали только 18,2 % опрошенных. Почти столько же российских педагогов (17,7 %) указали на органы управления образованием в качестве субъектов, которые должны устанавливать нормы, регламентирующие воспитательный процесс. Это демонстрирует меньший уровень доверия к администрациям образовательных организаций и органам управления образованием. Аналогичная ситуация сложилась в Кыргызстане и Казахстане.

⁷ Об образовании : Закон Кыргызской республики от 30 апреля 2003 г. № 92 [Электронный ресурс]. URL: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/1216> (дата обращения: 05.05.2021).

⁸ Об образовании : Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 г. № 319-III (с изменениями и дополнениями по состоянию на 28.08.2021 г.) [Электронный ресурс]. URL: https://online.zakon.kz/document/?doc_id=30118747&doc_id2=30118747#activate_doc=2&pos=20;-105&pos2=428;-99 (дата обращения: 09.09.2021).



Как в России, так и в Казахстане 13 % респондентов полагают, что в нормотворческой деятельности может участвовать родительское сообщество. При этом педагоги Кыргызстана в меньшей степени (7,2 %) склонны наделять родителей такими полномочиями. Это может быть связано с особыми традициями взаимодействия школ и родительского сообщества, сохранившимися с советского времени, когда авторитет педагогов был гораздо выше, чем сейчас.

Роль общества как субъекта нормотворчества в воспитании оценивается примерно одинаково во всех трех странах (8,8 % – в Кыргызстане, 8,1 – в Казахстане, 6,6 % – в России). Такие результаты демонстрируют низкий уровень развития институтов гражданского общества, характерный для многих стран постсоветского пространства.

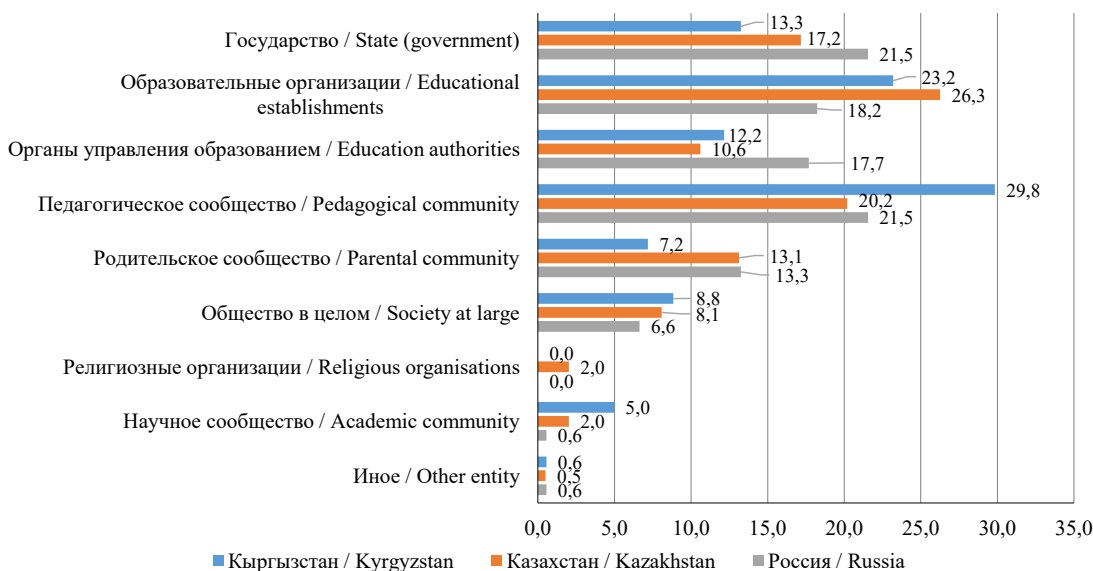
Значительную роль играют религиозные организации, имеющие интересы в сфере воспитания. Однако в России и Кыргызстане ни один из экспертов не считает нужным привлекать религиозные организации к созданию новых норм, касающихся работы с обучающимися

в светской школе, а в Казахстане такой выбор сделали только 2 % опрошенных. Также эксперты оценили нормотворческий потенциал представителей научного сообщества.

Анализ ответов на вопрос показывает, что основными субъектами нормотворчества в сфере школьного воспитания должны быть сами педагоги, однако ответ на последующий вопрос: «Можете ли вы оказывать влияние на создание, изменение или отмену нормативно-правовых документов, регулирующих воспитательную деятельность?» выявил противоречия между ожиданиями экспертов и реальной ситуацией:

– в России и Кыргызстане более половины респондентов отметили, что они не имеют такой возможности (61,1 и 56,4 % соответственно), в Казахстане такой ответ дали только 30 % педагогов;

– значимое количество респондентов полагают, что могут влиять на принятие нормативно-правовых документов, регулирующих воспитательную деятельность, но только на уровне своего учебного заведения (Россия – 34,4 %, Казахстан – 45, Кыргызстан – 33 %);



Р и с. 2. Распределение ответа на вопрос: «Кто, по Вашему мнению, должен устанавливать нормы, регламентирующие воспитательную деятельность в школе?»

F i g. 2. Distribution of the answer to the question: “Who, in your opinion, should establish the norms governing educational activities at school?”



– в Кыргызстане педагоги считают, что у них больше возможности участвовать в нормотворческой деятельности на уровне республики (7,4 %), чем на уровне района (2,1 %) или города (1,1 %); в России респонденты полагают, что их шансы участвовать в нормотворческой деятельности на федеральном и муниципальном уровнях невелики – по 2,2 %; иная ситуация наблюдается в Казахстане – опрошиваемые считают, что могут участвовать в нормотворчестве на разных уровнях: республики (5 %), области (9 %), района (6 %), города (4 %).

Такое распределение ответов демонстрирует более высокий нормотворческий потенциал педагогов в Казахстане, чем в России и Кыргызстане. Вероятно, это обусловлено большей активностью педагогического сообщества в регионе и реальными механизмами взаимодействия между разными уровнями принятия решений по вопросам воспитания. Однако в целом педагогическое сообщество, которое воспринимает себя как ключевой субъект нормотворчества, в реальности мало влияет на процессы принятия норм, регулирующих сферу воспитания в школе.

Один из вопросов касался оценки экспертами перечня субъектов, чьи мнения необходимо учитывать при создании норм.

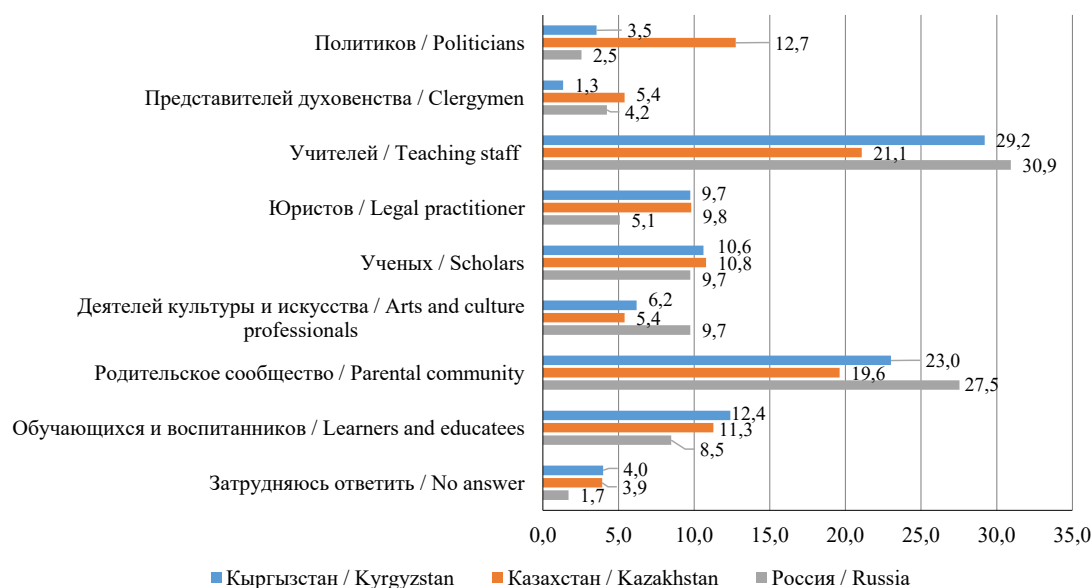
Отвечая на вопрос: «Кого, по Вашему мнению, в первую очередь необходимо привлекать к публичному обсуждению и принятию норм, регламентирующих воспитательную деятельность?», респонденты трех стран указали, что приоритет в публичном обсуждении данных норм должны иметь учителя и родительское сообщество (рис. 3). Наиболее активное педагогическое сообщество Казахстана реже делает выбор в пользу учителей как обязательных участников публичного дискурса по вопросам нормативного регулирования воспитания. Возможно, это связано с тем, что учителя уже вовлечены в эти процессы и оказывают существенное влияние на то, какими нормами регулируется воспитание в школе. Также в Казахстане готовы привлекать к этому процессу политиков (12,7 %), обучающихся (11,3 %), ученых (10,8 %), юристов (9,8 %), что может являться показа-

телем открытости публичного дискурса, готовности к диалогу по проблемным вопросам воспитания. В России ученым и обучающимся доверяют больше (9,7 и 8,5 % соответственно), чем политикам (2,5 %) и юристам (5,1 %). Аналогичная ситуация наблюдается в Кыргызстане: к публичному дискурсу политиков привлекли бы только 3,5 % респондентов, обучающихся – 12,4, ученых – 10,6, юристов – 9,7 %.

Около 10 % респондентов в каждой из стран высказали мнение о необходимости активного вовлечения ученых и обучающихся в публичное обсуждение норм, регулирующих воспитание.

В России больше, чем в Кыргызстане и Казахстане готовы прислушиваться к деятелям культуры и искусства (9,7, 6,2 и 5,4 % соответственно), а в Кыргызстане в меньшей степени доверяют религиозным деятелям (1,3 %), по сравнению с 5,4 % в Казахстане и 4,2 % в России. Это подчеркивает различия в отношении педагогов к представителям творческого и религиозного сообществ как субъектов нормотворчества.

Кроме того, респондентам был предложен вопрос о том, должны ли в принципе религиозные организации взаимодействовать со школами по вопросам воспитания. Негативно относятся к вовлечению религиозных организаций в процессы воспитания в школе 37 % опрошенных в России, 60 – в Кыргызстане и только 29 % – в Казахстане. Аналогичное соотношение сохраняется и для тех, кто положительно ответил на этот вопрос: 15 % российских педагогов, 7 – кыргызстанских и 34 % – казахстанских. Это свидетельствует о готовности педагогического сообщества Казахстана активно сотрудничать с религиозными организациями и духовенством. Иная ситуация выявлена в России и Кыргызстане. Предположительно, в России нежелание существенной части респондентов допускать религиозные организации в школы может быть связано с четким разграничением сфер светского и религиозного образования и воспитания, а также переосмыслением веры в постсекулярном мире и появлением практик религиозного консьюмеризма [30].



Р и с. 3. Распределение ответов на вопрос: «Кого, по Вашему мнению, в первую очередь необходимо привлечь к публичному обсуждению и принятию норм, регламентирующих воспитательную деятельность?»

F i g. 3. Distribution of answers to the question: “Who, in your opinion, should be involved first of all in the public discussion and adoption of the norms governing educational activity?”

Примерно одинаковое количество экспертов всех трех стран (Россия – 14 %, Казахстан – 15 %, Кыргызстан – 11 %) считают, что взаимодействие школы и религиозных организаций допустимо, но при условии, что все традиционные конфессии в равной мере получают такую возможность.

Обсуждение и заключение

Экспертный опрос педагогов в России, Казахстане и Кыргызстане показал, что существуют межстрановые различия в отношении к нормам, регулирующим воспитание в школе, процессам их формирования и нормотворческому потенциалу заинтересованных сторон.

Правовым нормам российские педагоги дают критическую оценку, отмечая, что жесткая правовая регламентация воспитания увеличивает бумажную нагрузку, оставляя меньше времени на реальную воспитательную работу. В Казахстане и Кыргызстане эксперты считают, что необходимо ввести нормы, помогающие

структурировать воспитательную деятельность.

Оценка методических рекомендаций по вопросам школьного воспитания, разработанных национальными академиями образования, показала, что в России и Казахстане таким документам доверяют, тогда как в Кыргызстане только пятая часть опрошенных подчеркивает их полезность.

Большинство респондентов во всех трех странах затруднились с оценкой норм педагогической этики, включенных в этические кодексы. Это обусловлено тем, что, во-первых, педагоги не воспринимают себя как сообщество, способное самостоятельно устанавливать нормы, регулирующие профессиональную деятельность, во-вторых, мораль, в отличие от права, не оценивается ими как эффективный нормативный регулятор.

Обнаружилась дифференциация в оценке экспертами нормотворческого потенциала заинтересованных сторон, вовлеченных в процессы воспитания. Так, в России педагоги в большей степени, чем



в Казахстане и Кыргызстане, воспринимают государство в качестве основного субъекта нормотворчества. При этом во всех странах большая роль отводится педагогическому сообществу и образовательным организациям. Однако ожидания педагогов и их реальные нормотворческие возможности не совпадают. Впрочем, для Казахстана это характерно в меньшей степени. Вероятно, в Казахстане (где декларируется ориентация на европейские идеалы воспитания, а не на советские, как в России и Кыргызстане) педагогическое сообщество более активно и пользуется действенными механизмами участия в принятии решений по вопросам воспитания.

Эксперты во всех странах высказали настороженное отношение к религиозным организациям как субъектам, которые должны влиять на процессы воспитания в светской школе, но продемонстрировали готовность (в наибольшей мере в Казахстане) привлекать духовных лидеров к публичному обсуждению норм, регулирующих воспитание.

Таким образом, анализ нормотворческих аспектов сферы воспитания в школе на постсоветском пространстве (на примере России, Казахстана, Кыргызстана) показал, что экспертное сообщество готово активно участвовать в нормотворческой деятельности, однако не всегда имеет такую возможность. Для решения этой

проблемы целесообразна организация постоянно действующих дискуссионных площадок для взаимодействия различных субъектов, которые в той или иной форме привлекаются к нормотворчеству в сфере школьного воспитания. Для полноценного участия педагогов-практиков в работе таких площадок необходимо правовое просвещение учителей, направленное на ознакомление с механизмами участия в обсуждении законопроектов, касающихся вопросов воспитания; вовлечение педагогов в обсуждение положений кодексов педагогической этики, касающихся воспитательной деятельности, их периодический критический пересмотр и актуализация; повышение социального статуса педагогов.

Перспективной научной исследовательской задачей представляется изучение отношения других субъектов (родительское сообщество, администрация школ, должностные лица органов власти, религиозные организации) к процессам формирования норм, регулирующих воспитательную деятельность в школе, и к содержанию таких норм.

Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие представлений о механизмах и субъектах нормотворчества в сфере школьного воспитания и могут быть полезны для регулирования воспитательной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бахлова О. В., Бахлов И. В. Сферы государственной политики Российской Федерации в ракурсе нацистроительства: сопряжение приоритетов и механизмов // Управленческое консультирование. 2020. № 10. – С. 18–34. doi: <http://doi.org/10.22394/1726-1139-2020-10-18-34>
2. Жанбосинова А. С. Национальная стратегия Казахстана: гражданская идентичность или этническая идентичность – время выбора // Российские регионы: взгляд в будущее. 2016. № 3. С. 183–200. URL: <http://futuresruss.ru/wp-content/uploads/2016/09/Жанбосинова.pdf> (дата обращения: 12.05.2021).
3. Баранов А. Н., Кок С. Трудный путь к гражданской нации: опыт нацистроительства современного Казахстана // Проблемы постсоветского пространства. 2021. Т. 8, № 1. С. 136–151. doi: <https://doi.org/10.24975/2313-8920-2021-8-1-136-151>
4. Кочкунов А. С. Этнокультурные аспекты изучения кыргызского нацистроительства // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 2-1 (41). С. 30–36. doi: <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2020-10102>
5. Барсенков А. С. Интеграция России в мировое сообщество: основные этапы // Геополитический журнал. 2017. № 1 (17). С. 54–67. URL: <http://isip.su/ru/journals/download?id=19&type=1> (дата обращения: 12.05.2021).

6. Sim L-C. Book Review: Luca Anceschi. (2020). Analyzing Kazakhstan's Foreign Policy: Regime Neo-Eurasianism in the Nazarbayev Era // *Journal of Asian Security and International Affairs*. 2021. Vol. 8, issue 2. P. 273–275. doi: <https://doi.org/10.1177/23477970211017759>
7. Савин В. Е., Хоу Цзе. Социально-экономические условия интеграции в мировую экономику Кыргызской республики // *Российское предпринимательство*. 2016. Т. 17, № 18. С. 2439–2450. doi: <https://doi.org/10.18334/rp.17.18.36559>
8. Матвеева М. А. Нормотворчество и правотворчество: теоретические проблемы соотношения понятий // *Ученые труды Российской академии адвокатуры и нотариата*. 2014. № 3 (34). С. 42–47.
9. Борисов А. С. К вопросу о понятии правотворчества // *Вестник государственного и муниципального управления*. 2014. № 3 (14). С. 30–35. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatii-pravotvorchestva/viewer> (дата обращения: 13.07.2021).
10. Баранов В. М., Трофимов В. В. Личное в правотворчестве: утопия, антропологический ресурс или необходимое технико-юридическое средство повышения качества // *Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России*. 2015. № 2 (30). С. 9–18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnoe-v-pravotvorchestve-utopiya-antropologicheskij-resurs-ili-neobhodimoe-tehniko-yuridicheskoe-sredstvo-povysheniya-kachestva/viewer> (дата обращения: 12.05.2021).
11. Арзамасов Ю. Г. Результаты нормотворчества // *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*. 2015. Т. 21, № 4. С. 189–194.
12. Сычев А. А. Этапы морального нормотворчества // *Гуманитарный вектор*. 2020. Т. 15, № 2. С. 54–65. doi: <https://doi.org/10.21209/1996-7853-2020-15-2-54-65>
13. Йоас Х. Действие – это состояние, в котором существуют люди в мире // *Социологические исследования*. 2010. № 8. С. 112–122. URL: https://www.isras.ru/files/File/Socis/2010-8/Yoas_16.pdf (дата обращения 14.07.2021).
14. Перов В. Ю. Каким профессиям нужна профессиональная этика? // *Ведомости прикладной этики*. 2017. № 50. С. 67–78. URL: <https://www.tyuiu.ru/wp-content/uploads/2017/08/V.YU.PEROV.pdf> (дата обращения: 12.05.2021).
15. Бакштановский В. И. Идея проектирования профессионально-этического кодекса: мировоззренческий ярус // *Этическая мысль*. 2018. Т. 18, № 1. С. 146–157. doi: <https://doi.org/10.21146/2074-4870-2018-18-1-146-157>
16. Сычев А. А. Профессиональная этика в условиях общества риска // *Ведомости прикладной этики*. 2018. № 51. С. 60–69. URL: <https://www.tyuiu.ru/wp-content/uploads/2018/04/A.Sychev.pdf> (дата обращения: 12.05.2021).
17. Сироткин Л. Ю. Индивидуальное нормотворчество как объект педагогических исследований // *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*. 2020. № 4. С. 100–107. URL: <https://drive.google.com/file/d/14AWpXsqpx6lzGkf4bg1nKCUOVVuJBZVQ/view> (дата обращения: 12.05.2021).
18. Арзуманов И. А. Методологические подходы и принципы познания при исследовании государственно-правового регулирования этноконфессиональных отношений (часть первая) // *Сибирский юридический вестник*. 2019. № 4 (87). С. 3–8.
19. Арзуманов И. А. Методологические подходы и принципы познания при исследовании государственно-правового регулирования этноконфессиональных отношений (часть вторая) // *Сибирский юридический вестник*. 2020. № 1 (88). С. 3–8.
20. Буланова И. С. Социально-психологические подходы к изучению религиозных норм // *Религиоведение*. 2017. № 4. С. 118–125. doi: <https://doi.org/10.22250/2072-8662.2017.4.118-125>
21. Малышкин А. В. Некоторые аспекты интеграции религиозных и правовых норм в светском государстве // *Государство и право*. 2019. № 5. С. 30–40. doi: <https://doi.org/10.31857/S013207690004858-5>
22. Гузельбаева Г. Я. Исламское воспитание и социализация детей в семьях соблюдающих мусульман Татарстана в контексте семейного образования // *Ислам в современном мире*. 2020. Т. 16, № 4. С. 163–182. doi: <https://doi.org/10.22311/2074-1529-2020-16-4-163-182>
23. Системные задачи и современные проблемы в содержании религиозного воспитания / М. А. Дзюба [и др.] // *Наука. Образование. Современность*. 2019. № 3–4. С. 89–93.
24. Степанов П. В., Степанова И. В. Воспитание в современной школе: благоприятны ли условия? // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2019. Т. 2, № 1 (58). С. 8–14. URL: http://ozp.instrao.ru/images/nomera/OZP_1.2.58.2019_compressed.pdf (дата обращения: 12.05.2021).
25. Zhampeisova K. K. Model of National Education of the Students in the Republic of Kazakhstan // *Abai Kazakh National Pedagogical University Bulletin. Series: Pedagogical Sciences*. 2020. No. 3 (67). P. 6–15. URL http://sp.kaznpu.kz/docs/jurnal_file/file20201105011254.pdf (дата обращения: 12.05.2021).
26. Эсенгулова М., Ашимбаева Т., Амерханова С. Этнопедагогические традиции кыргызского народа // *Ярославский педагогический вестник*. 2017. № 1. С. 66–68. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2017_1/14.pdf (дата обращения: 12.05.2021).



27. Condiciones etnopedagógicas para la formación de un estilo de vida saludable en el proceso educativo de los niños de escuela primaria / M. A. Kusainova [и др.] // Retos-Nuevas Tendencias en Educacion Fisica Deporte y Recreacion. 2021. Issue 39. P. 488–493. doi: <http://dx.doi.org/10.47197/retos.v0i39.78562>

28. Colaliyeva C. Bağımsızlık Yıllarında Kırgızistan Okullarında Din Dersi Denemeleri ve Son Dönemdeki Gelişmeler // Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 2020. Vol. 22, issue 41. P. 173–196. doi: <https://doi.org/10.17335/sakaifd.672546>

29. Курбанова Н. Исламское образование в Кыргызстане // Центральная Азия и Кавказ. 2014. Т. 17, вып. 1. С. 102–117. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/islamskoe-obrazovanie-v-kyrgyzstane/viewer> (дата обращения: 12.05.2021).

30. Шадрина О. Н. Философское осмысление веры и религии в условиях постсекулярного мира: от «странничества» И. В. Гёте – к «религиозному консьюмеризму» // Вопросы философии. 2021. Т. 3. С. 101–112. doi: <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2021-3-101-112>

Поступила 06.07.2021; одобрена после рецензирования 28.09.2021; принята к публикации 04.10.2021.

Об авторах:

Коваль Екатерина Александровна, профессор кафедры уголовно-процессуального права и криминалистики Средне-Волжского института (филиала) ВГУЮ (РПА Минюста России) (430003, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Федосеенко, 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 МГУ им. Н. П. Огарёва» (430005, Российская Федерация, 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 МГУ им. Н. П. Огарёва» (430005, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат философских наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9058-0488>**, **Scopus ID: 57217631646**, **Researcher ID: V-7451-2018**, zhadunovan@mail.ru

Осмонова Нургуль Исраиловна, профессор кафедры философии Кыргызско-Российского Славянского университета имени первого Президента Российской Федерации Б. Н. Ельцина (720000, Кыргызская Республика, г. Бишкек, ул. Киевская, д. 44), доктор философских наук, доцент, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3846-4033>**, osmonova_ni@mail.ru

Саликжанов Ринат Саттарович, доцент кафедры социологии Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева (010005, Республика Казахстан, г. Нур-Султан, ул. Сатпаева, д. 2), кандидат социологических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5440-8480>**, **Researcher ID: E-6585-2015**, Kz87013906994@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Е. А. Коваль – разработка материалов исследования (экспертных анкет); визуализация результатов; подготовка начального варианта текста; критический анализ текста.

А. А. Сычев – разработка методологии исследования; интерпретация данных исследования; работа с текстом.

Н. В. Жадунова – проведение исследования в России; анализ литературы по заявленной проблеме; интерпретация данных исследования; доработка текста.

Н. И. Осмонова – проведение исследования в Кыргызстане; интерпретация данных исследования; доработка текста.

Р. С. Саликжанов – проведение исследования в Казахстане; интерпретация данных исследования; доработка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Bakhlova O.V., Bakhlov I.V. Spheres of State Policy of the Russian Federation from the Perspective of Nation-Building: Correlation Priorities and Mechanisms. *Upravlencheskoye konsultirovaniye* = Administrative Consulting. 2020; (10):18-34. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.22394/1726-1139-2020-10-18-34>

2. Zhanbosinova A. The National Strategy of Kazakhstan: Civil Identity or Ethnic Identity – Time to Choose. *Rossiyskiye regiony: vzglyad v budushcheye* = Russian Regions: Looking into the Future. 2016; (3):183-200. Available at: <http://future.russ.ru/wp-content/uploads/2016/09/Жанбосинова.pdf> (accessed 12.05.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

3. Baranov A., Kok S. The Difficult Path to a Civil Nation: The Experience of Nation-Building in Modern Kazakhstan. *Problemy postsovetskogo prostranstva* = Post-Soviet Issues. 2021; 8(1):136-151. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.24975/2313-8920-2021-8-1-136-151>

4. Kochkunov A. Ethno-Cultural Aspects of Study Kyrgyz National Construction. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk* = International Journal of Humanities and Science. 2020; (2-1):30-36. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2020-10102>

5. Barsenkov A. Integration of Russia into the World Community: The Main Stages. *Geopoliticheskiy zhurnal* = Geopolitical Journal. 2017; (1):54-67. Available at: <http://isip.su/ru/journals/download?id=19&type=1> (accessed 12.05.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

6. Sim L.-C. Book Review: Luca Anceschi. (2020). Analyzing Kazakhstan's Foreign Policy: Regime Neo-Eurasianism in the Nazarbayev Era. *Journal of Asian Security and International Affairs*. 2021; 8(2):273-275. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/23477970211017759>

7. Savin V.E., Khou Tze. Social and Economic Conditions for the Kyrgyz Republic's Integration into the World Economy. *Rossiyskoye predprinimatelstvo* = Russian Business. 2016; 17(18):2439-2450. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.18334/rp.17.18.36559>

8. Matveeva M.A. Rule-Making and Law-Making: Theoretical Problems of Relationship between the Concepts. *Uchenye trudy Rossiyskoy akademii advokatury i notariata* = Scientific Works of the Russian Academy of Advocacy and Notary. 2014; (3):42-47. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Borisov A.S. On the Concept of Law-Making. *Vestnik gosudarstvennogo i munitsipalnogo upravleniya* = Journal of Public and Municipal Administration. 2014; (3):30-35. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatii-pravotvorchestva/viewer> (accessed 13.07.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

10. Baranov V.M., Trofimov V.V. Personal in Law-Making: Utopia, Anthropological Resource or Proper Technical and Legal Means to Improve Quality. *Yuridicheskaya nauka i praktika: Vestnik Nizhegorodskoy akademii MVD Rossii* = Legal Science and Practice: Journal of Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2015; (2):9-18. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnoe-v-pravotvorchestve-utopiya-antropologicheskij-resurs-ili-neobhodimoe-tehniko-yuridicheskoe-sredstvo-povysheniya-kachestva/viewer> (accessed 12.05.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

11. Arzamasov Yu.G. Results of Rulemaking. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova* = Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. 2015; 21(4):189-194. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Sychev A.A. Stages of Moral Norm-Creation. *Gumanitarnyy vector* = Humanitarian Vector. 2020; 15(2):54-65. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.21209/1996-7853-2020-15-2-54-65>

13. Joas H. [Action is the State in Which People Exist in the World]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2010; (8):112-122. Available at: https://www.isras.ru/files/File/Socis/2010-8/Yoas_16.pdf (accessed 14.07.2021). (In Russ.)

14. Perov V.Y. [What Professions Need Professional Ethics?]. *Vedomosti prikladnoy etiki* = Bulletin of Applied Ethics. 2017; (50):67-78. Available at: <https://www.tyuiu.ru/wp-content/uploads/2017/08/V.YU.PEROV.pdf> (accessed 12.05.2021). (In Russ.)

15. Bakshtanovsky V. The Idea of Designing a Professional and Ethical Code: A Worldview Level. *Eticheskaya mysl'* = Ethical Thought. 2018; 18(1):146-157. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.21146/2074-4870-2018-18-1-146-157>

16. Sychev A.A. [Professional Ethics in a Risk Society]. *Vedomosti prikladnoy etiki* = Bulletin of Applied Ethics. 2018; (51):60-69. Available at: <https://www.tyuiu.ru/wp-content/uploads/2018/04/A.Sychev.pdf> (accessed 12.05.2021). (In Russ.)

17. Sirotkin L. Individual Rule-Making as an Object of Pedagogical Research. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv* = Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts. 2020; (4):100-107. Available at: <https://drive.google.com/file/d/14AWpXsqpx6lzGkf4bg1nKCUOVVuJBZVQ/view> (accessed 12.05.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

18. Arzumanov I. Methodological Approaches and Principles of Knowledge in the Study of State and Legal Regulation of Ethno-Confessional Relations (part one). *Sibirskiy yuridicheskiy vestnik* = Siberian Law Herald. 2019; (4):3-8. (In Russ., abstract in Eng.)

19. Arzumanov I. Methodological Approaches and Principles of Knowledge in the Study of State and Legal Regulation of Ethno-Confessional Relations (part two). *Sibirskiy yuridicheskiy vestnik* = Siberian Law Herald. 2020; (1):3-8. (In Russ., abstract in Eng.)

20. Bulanova I. Socio-Psychological Approaches to the Study of Religious Norms. *Study of Religion*. 2017; (4):118-125. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.22250/2072-8662.2017.4.118-125>

21. Malyshkyn A. [Some Aspects of the Integration of Religious and Legal Norms in a Secular State]. *Gosudarstvo i pravo* = State and Law. 2019; (5):30-40. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.31857/S013207690004858-5>



22. Guzelbaeva G.Y. Family Education and Child Socialization in Observant Muslim Community of the Republic of Tatarstan. *Islam v sovremennom mire* = Islam in the Modern World. 2020; 16(4):163-182. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.22311/2074-1529-2020-16-4-163-182>

23. Dzyuba M., Grishay Zh., Shatovkina R., Zenina Y., Novitskaya M. System Challenges and Current Issues in the Content of Religious Education. *Nauka. Obrazovaniye. Sovremennost* = Science. Education. Modernity. 2019; (3-4):89-93. (In Russ., abstract in Eng.)

24. Stepanov P., Stepanova I. Upbringing in Modern School: Are the Conditions Favorable? *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* = National and Foreign Pedagogy. 2019; 2(1):8-14. Available at: http://ozp.instrao.ru/images/nomera/OZP_1.2.58.2019_compressed.pdf (accessed 12.05.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

25. Zhampeisova K.K. Model of National Education of the Students in the Republic of Kazakhstan. *Abai Kazakh National Pedagogical University Bulletin. Series: Pedagogical Sciences*. 2020; (3):6-15. Available at: http://sp.kaznpu.kz/docs/jurnal_file/file20201105011254.pdf (accessed 12.05.2021). (In Eng.)

26. Esengulova M., Ashymbayev T., Amerkhanova S. Ethnopedagogical Traditions of the Kyrgyz People. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* = Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2017; (1):66-68. Available at: http://vestnik.yspu.org/releases/2017_1/14.pdf (accessed 12.05.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

27. Kusainova M., Zhapanova R., Kertaeva G., Zhanbyrbaeva S., Alipbayeva L. Ethno-Pedagogical Conditions for Forming a Healthy Lifestyle in the Educational Process of Younger Schoolchildren. *Retos-Nuevas Tendencias en Educacion Fisica Deporte y Recreacion*. 2021; (39):488-493. (In Eng.) doi: <http://dx.doi.org/10.47197/retos.v0i39.78562>

28. Colaliyeva C. Attempts to Introduce Religion Courses in Schools of Kyrgyzstan in the Years of Independence and Latest Developments. *Journal of Sakarya University Faculty of Theology*. 2020; 22(41):173-196. (In Turkish, abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17335/sakaifd.672546>

29. Kurbanova N. [Islamic Education in Kyrgyzstan]. *Tsentralnaya Aziya i Kavkaz* = Central Asia and Caucasus. 2014; 17(1):102-117. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/islamskoe-obrazovanie-v-kyrgyzstane/viewer> (accessed 12.05.2021). (In Russ.)

30. Shadrina O.N. Philosophical Review of Faith and Religion in the Conditions of the Post-Secular World: From J.W. Goethe's Wandering to Religious Consumerism. *Voprosy filosofii* = Questions of Philosophy. 2021; 3:101-112. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2021-3-101-112>

Submitted 06.07.2021; approved after reviewing 28.09.2021; accepted for publication 04.10.2021.

About the authors:

Ekaterina A. Koval, Professor of the Chair of Criminal Procedure Law and Criminalistics, Middle-Volga Institute (Branch) of All-Russian State University of Justice (6 Fedoseenko St., Saransk 430003, Russian Federation), Dr.Sci. (Philos.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0069-5335>, Scopus ID: 57202425856, Researcher ID: A-5797-2015, nwifesc@yandex.ru

Andrey A. Sychev, Professor of the Chair of Philosophy, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russian Federation), Dr.Sci. (Philos.), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3757-4457>, Scopus ID: 57205759512, Researcher ID: N-7591-2015, sychevaa@mail.ru

Natalia V. Zhadunova, Dean of the Faculty of Further Education, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russian Federation), Cand.Sci. (Philos.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9058-0488>, Scopus ID: 57217631646, Researcher ID: V-7451-2018, zhadunovan@mail.ru

Nurgul I. Osmonova, Professor of the Chair of Philosophy of Science, Kyrgyz-Russian Slavic University (44 Kiyevskaya St., Bishkek 720000, Republic of Kyrgyzstan), Dr.Sci. (Philos.), Associate Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3846-4033>, osmonova_ni@mail.ru

Rinat S. Salikzhanov, Associate Professor of the Chair of Sociology, L. N. Gumilyov Eurasian National University (2 Satpayev St., Nur-Sultan 010005, Republic of Kazakhstan), Cand.Sci (Sociol.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5440-8480>, Researcher ID: E-6585-2015, Kz87013906994@mail.ru

Contributions of the authors:

E. A. Koval – development of research materials (expert questionnaires); visualization of results; preparation of the initial version of the text; critical analysis of the text.

A. A. Sychev – development of research methodology; interpretation of research data; work with text.

N. V. Zhadunova – research in Russia; analysis of literature on the stated problem; interpretation of research data; revision of the text.

N. I. Osmonova – research in Kyrgyzstan; interpretation of research data; revision of the text.

R. S. Salikzhanov – research in Kazakhstan; interpretation of research data; revision of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

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

УДК 37.043.2-055.1

DOI: 10.15507/1991-9468.105.025.202104.593-607



Обзорная статья

Исследования soft skills в высшем образовании: топ-100 в международной базе Scopus

*О. В. Румянцева**МГИМО МИД России, г. Москва, Российская Федерация,
o.rumyantseva@my.mgimo.ru*

Аннотация

Введение. В настоящее время наблюдается повышение требований работодателей к выпускникам вузов с заметным превалированием обладания последними soft skills, в связи с чем актуализируется вопрос о модернизации учебных программ вузов или разработке новых, включающих в себя формирование soft skills в рамках университетского образования. Важность проблематики заставляет взглянуть на опыт зарубежных вузов в указанном направлении. Цель статьи – выявление основных предметных областей, в которых внимание акцентируется на вопросах soft skills, а также направлений научных исследований по тематике формирования soft skills у студентов в период 2010–2020 гг. в сфере образования.

Материалы и методы. Исследование осуществлялось в два этапа. На первом этапе с использованием поисковой стратегии были установлены основные предметные области исследований по тематике формирования soft skills у студентов в период с 2010 по 2020 гг. На втором этапе было проведено исследование ста самых цитируемых статей, входящих в реферативную базу Scopus, по тематике soft skills в сфере образования, отобранных на основании критериев включения и невключения. С помощью метода контент-анализа отобранные статьи были разделены на несколько кластеров, демонстрирующих направленность исследований.

Результаты исследования. В ходе анализа зарубежных исследований была получена информация о предметных полях, в которых акцентируется внимание на проблеме формирования soft skills. Основными предметными областями являются социальные науки, информационные технологии, инженерное дело, бизнес и бухгалтерский учет. Направлениями исследований развития soft skills у студентов в рассматриваемый период стали общепедагогические вопросы, повышение возможностей трудоустройства, распределение по различным сферам образования.

Обсуждение и заключение. Выборка лучших мировых практик, описанных в ведущих статьях по тематике формирования soft skills в области образования, обогащает коллекцию методических приемов преподавателей различных профильных дисциплин. Материалы статьи могут быть полезны методистам, преподавателям учебных заведений профессионального образования, занимающихся разработкой учебных программ нового типа, учитывающих запросы современного рынка труда, а также широкому кругу лиц, интересующихся вопросами высшего образования.

Ключевые слова: soft skills, исследования soft skills, развитие soft skills, учебная программа нового типа, трудоустройство, повышение конкурентоспособности выпускников вуза, обучение, университет

© Румянцева О. В., 2021



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



Благодарности: автор выражает признательность кандидату экономических наук, доктору педагогических наук Л. К. Раицкой, анонимным рецензентам и редакции за ценные замечания, позволившие улучшить методологию исследования и качество статьи.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Румянцева О. В. Исследования soft skills в высшем образовании: топ-100 в международной базе Scopus // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 4. С. 593–607. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.593-607>

Review article

Soft Skills Research in Higher Education: Top 100 Scopus-Indexed Publications

O. V. Rumiantseva

*MGIMO University, Moscow, Russian Federation,
o.rumyantseva@my.mgimo.ru*

Abstract

Introduction. At present, employers' standards for university graduates are scrutinized, obviously stepping up requirements for soft skills. The issue of modernization of university curricula or development of new ones that include soft skills development in the framework of university education is relevant. The importance of the problem makes us turn to the experiences of foreign universities. This article aims to identify the main subject areas, where much attention is paid to the issues of soft skills, as well as directions of research on students' soft skills development between 2010 and 2020 in the framework of higher education.

Materials and Methods. The study was conducted in two phases. During the first phase, we used a search strategy to identify the main subject areas of research on the topic of soft skills development in the period from 2010 to 2020. At the second phase, a study of one hundred most cited articles indexed in the Scopus database on the topic of soft skills in education was carried out. The selection was based on the inclusion and non-inclusion criteria. We used a method of content analysis. The selected articles were divided into several clusters demonstrating the research focus.

Results. The analysis of foreign studies provided information on the subject fields that essentially focus on forming soft skills. The main subject areas, where the largest number of studies on soft skills published from 2010 to 2020 were recorded, embrace social sciences, IT, engineering, business and accounting. The areas of research on students' soft skills in the period between 2010 and 2020 were general pedagogical issues, issues of increasing employability, and different areas of education.

Discussion and Conclusion. A selection of the world's best practices described in the leading articles on the formation of soft skills in education enriches the collection of methodological techniques of teachers in various specialized disciplines. The materials of the article can be useful for methodologists and teachers of professional education institutions, engaged in the formation and development of a new type of curricula, taking into account the needs of the modern labor market, and persons interested in the problems of higher education.

Keywords: soft skills, soft skills research, soft skills development, new-type curriculum, employability, increasing competitiveness of university graduates, training, university

Acknowledgements: The author is very grateful to Dr. L.K. Raitskaya, the anonymous peer reviewers and editors for their constructive comments, improving the research methodology and the quality of the article.

The author declares no conflict of interest.

For citation: Rumiantseva O.V. Soft Skills Research in Higher Education: Top 100 Scopus-Indexed Publications. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(4):593-607. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.593-607>

Введение

Современная молодежь сталкивается с высоким уровнем безработицы, растущей конкуренцией, что усугубляется

серьезными требованиями при приеме на работу. Проведенные опросы и исследования свидетельствуют о том, что не только профессиональные знания и умения,

но и так называемые soft skills соискателя являются важным фактором возможности трудоустройства. Широко признано, что востребованные и задействованные навыки – это не те, которые развиваются исключительно в рамках высшего образования. Вместо этого работодателям требуется широкий спектр преимущественно soft skills, выработанных в самых разных областях [1].

В статье мы будем придерживаться зарубежного термина soft skills, широко используемого в российской науке [2–4] наряду с русскими эквивалентами. В научной электронной библиотеке e-Library на время проведения исследования по запросу soft skills было найдено 339 научных статей, в названии которых фигурирует указанный термин. Решение об использовании зарубежного термина продиктовано невозможностью в рамках данной статьи уделить должное внимание терминологическим проблемам, связанным с переводом понятия soft skills на русский язык. В российской науке чаще используются следующие переводы термина soft skills: «мягкие навыки», «гибкие навыки», «межпредметные навыки», «надпредметные навыки», «неакадемические навыки», «базовые навыки», «сквозные навыки», «переносимые навыки», «мягкие компетенции» и др. Большое количество существующих эквивалентов понятия soft skills, а также неоднозначность их трактовок не позволяет остановиться на каком-либо варианте как универсальном.

Исследования, касающиеся проблематики soft skills, широко распространены в мировой науке. Изучение soft skills было начато в середине 70-х гг. XX в. в трудах зарубежных ученых. Первые исследования показали, что для целей найма, обучения и продвижения по службе важно было сосредоточиться на навыках, которые можно было бы развить в процессе обучения и которые могли бы привести к эффективной работе. Эти идеи были признаны и получили широкое распространение. Наиболее активные научные разработки в области изучения soft skills начались с начала 2000-х гг., что было связано с принятием Болонской декларации и увеличением количества молодых

специалистов с высшим образованием. Рынок труда стал наполняться, фокус внимания заинтересованных сторон сместился в сторону качества рабочей силы [5; 6]. В научных работах поднимались вопросы качества рынка труда выпускников и способности выпускников удовлетворять потребности работодателей [7–9]. В результате исследователи пришли к общему мнению о важности обладания соискателями soft skills для успешного построения карьеры [10–12]. Этот факт послужил основой для дальнейших научных исследований, в которых soft skills изучались с точки зрения национального опыта разных стран, например, Австралии [13], Иордании [14], Вьетнама [15], Куала-Лумпура [16], Малайзии [17], Польши [18] и др. Были проведены многочисленные исследования запросов работодателей при найме высококлассных специалистов, а также образовательных ожиданий студентов [19–21]. Следующим этапом стали научные изыскания в области высшего образования. Soft skills рассматривались в рамках изменений в управлении образованием [22], экономики [23; 24]. Некоторые исследования связаны с введением soft skills в программы высшего профессионального образования [25; 26].

До недавних пор российские компании преимущественно обращали внимание на качество предоставляемого им диплома, в настоящее время важную роль выполняет способность соискателя эффективно и доброжелательно общаться, работать в команде, быть открытым к постоянному развитию и обучению. Новый запрос работодателей обусловлен нестабильной мировой экономической ситуацией, в которой выживает бизнес, построенный на инновациях, сотрудничающий с иностранными партнерами, создающий заметные коллаборации. Для функционирования таких предприятий необходимы сотрудники нового типа. Для молодежи все это создает дополнительные сложности при трудоустройстве. В связи с чем возникает критика в адрес университетского образования: все чаще звучат призывы об отказе от высшего образования и альтернативному обучению на непродолжительных



курсах, способствующих развитию того или иного навыка, необходимого для быстрого трудоустройства. Исследователи считают, что подобные процессы приводят к «снижению воздействия образования на развитие не только в России, но и во всем мире. Во многих странах такие аргументы служат фоном для бюджетных решений, наносящих ущерб образованию» [27]. Не только российские, но и мировые эксперты в области высшего образования заостряют внимание на том, что система вузовской подготовки и переподготовки не успевает за темпами изменений на рынках труда, а соответственно не может поставлять квалифицированные кадры. Также отмечается «растущий разрыв между содержанием и навыками, преподаваемыми в учебных заведениях, и потребностями промышленности» [28].

Таким образом, о возникшей проблеме несоответствия выпускников вуза ожиданиям работодателей сообщается сразу на нескольких уровнях: на уровне рекрутинговых агентств, на уровне учреждений как высшего, так и среднего профессионального образования. Тем не менее на сегодняшний день российские университетские программы (в отличие от зарубежных) все еще построены без учета запросов рынка труда, в них не прописано формирование soft skills.

Проблематика soft skills актуальна и для исследований в области современного высшего образования, несмотря на то, что перед учеными стоит много задач по определению и классификации soft skills, введению их в учебный процесс и др. Проведенное в 2018 г. исследование показало, что российское высшее профессиональное образование уже пришло к тому, что необходимо развивать у студентов навыки, востребованные рынком труда [29]. Представляется, что совершенствование подготовки выпускников вуза за счет формирования у них soft skills станет одним из инструментов модернизации высшего профессионального образования. Стратегией развития университетов сегодня должен стать переход от «узких академических дисциплин к подлинной учебной программе, ориентированной на развитие

учащихся как целостных личностей с универсальными взглядами» [30].

Понимание этого факта объясняет возросший интерес мирового научного сообщества к проблеме soft skills за последние 20 лет. Значительно увеличилось количество публикаций по указанной тематике в журналах реферативной базы Scopus, занимающихся проблемами образования: от двух публикаций в 1999 г. до шестидесяти девяти в 2019. Не самая большая часть этих работ представлена российскими учеными (только 6,5 %), однако наблюдается положительная тенденция к формированию теоретического аппарата введения обучения soft skills в университетские курсы российских вузов.

Для сравнения: в научной электронной библиотеке e-Library также заметен рост числа научных статей, затрагивающих проблему развития soft skills. По мере того, как образование в России и за рубежом все больше ориентируется на устойчивое развитие, указанные навыки, применительно к последнему, становятся еще одним фокусом внимания [31]. Рассматривая научные публикации за последние 10 лет в научной области «Народное образование. Педагогика», мы получили следующие результаты: общее количество работ по проблематике soft skills за указанный период – 786. Количество возрастает от двух публикаций в 2010 г. до 286 в 2020 г. Такой подъем демонстрирует озабоченность российского научного сообщества развитием новой образовательной директории, поддержку мировых образовательных тенденций, готовность к аккумуляции накопленного опыта и трансформации его в новые методики и технологии для развития образования.

Целью написания данной статьи является анализ наиболее значимых научных исследований по тематике формирования soft skills у студентов в период с 2010 по 2020 гг. в сфере высшего образования. Для достижения цели необходимо решить следующие исследовательские вопросы:

1. В каких предметных полях акцентируется внимание на проблеме формирования soft skills?

2. Что представляют собой основные направления исследований (2010–



2020 гг.) по тематике формирования soft skills у студентов в сфере образования?

Несмотря на многочисленность публикаций по заявленной проблематике, практически отсутствуют исследования, в которых рассматриваются ведущие научные статьи по вопросам формирования soft skills у студентов в период с 2010 по 2020 гг., входящие в реферативную базу Scopus. Автор статьи приводит обзор наиболее значимых научных исследований по тематике формирования soft skills у студентов в сфере высшего образования. Анализ указанных публикаций способствовал определению тенденций в формировании soft skills у студентов, а также тематических пробелов, требующих дальнейшего тщательного изучения.

Материалы и методы

Исследование состояло из двух этапов.

Этап 1. Были отобраны статьи и обзоры в международной реферативной базе данных Scopus по ключевому слову soft skills за период с 2010 по 2020 гг. и проведен анализ предметных полей, в которых

подробно рассматривается проблема формирования soft skills.

Этап 2. Базой исследования послужили статьи, проиндексированные в международной реферативной базе данных Scopus за указанный период в области социальных наук. Поскольку в зарубежной науке не выделяется предметное поле «образование», эта сфера включается в обширный кластер «социальные науки». Для фокусировки на исследованиях, касающихся вопросов формирования soft skills у студентов, поиск ограничивался ключевыми словами. Было отобрано 100 самых цитируемых статей по тематике soft skills в сфере образования. Критерии включения и исключения статей показаны в таблице 1.

Результаты исследования

Этап 1. Анализ выборки показал, что за указанный период в международной реферативной базе данных Scopus содержится 1 438 статей, большая часть из которых относится к предметному полю «социальные науки» – 23,9 %.

Таблица 1. Критерии включения и критерии исключения статей по тематике soft skills в сфере образования

Table 1. Inclusion criteria and exclusion criteria for articles on soft skills in education

Алгоритм поиска / Search algorithm	Критерий включения / Inclusion criteria	Критерий исключения / Exclusion criteria
Поле для поиска / Search string	Soft skills в поле наименования документа, аннотации и ключевых слов / Soft skills in the line of the document name, annotation and keywords	Остальные поля для поиска / Other search fields
Период времени / Time period	2010–2020	Период до 2010 г. / Period until 2010
Отрасль знаний / subject area	Социальные науки (образование) / Social sciences (Education)	Остальные предметные отрасли / Other subject areas
Тип документа / Document type	Статьи, обзоры / Articles, reviews	Остальные документы / Other documents
Язык / Language	Русский и английский / Russian, English	Другие языки / Other languages
Тематика / Subject	soft skills	Другая тематика / Other topics
Ключевые слова / Keywords	soft skills, education, students, higher education, employability, soft skills development, soft skill, employability skills, transferable skills, generic skills	Мягкие навыки, образование, студенты, высшее образование, развитие мягких навыков, мягкий навык, навыки для трудоустройства, подвижные навыки, общие навыки



В других предметных полях количество статей по интересующей нас проблематике распределяется следующим образом: 20,7 % – информационные технологии, 15,6 – инженерное дело, 9,7 – бизнес и бухгалтерский учет, 4,1 – математика, 3,9 – медицина, 3,4 – аналитика, 3,1 – искусство и гуманитарные науки, 3 – экономика и финансы, 2 – психология, 10,5 % – другие научные области.

Этап 2. Полученные в результате конкретизации поискового запроса статьи распределились по всем указанным в запросе годам. Большая часть цитируемых статей

пришлась на 2018 г. (15 статей), что подчеркивает всплеск интереса университетского сообщества к проблематике soft skills, возможностей взаимодействия с рынком труда, актуальности модернизации учебных программ и вузовских курсов. Самая высокоцитируемая публикация имеет 194 цитирования (на 02.08.21) – International experience and graduate employability: Stakeholder perception on the connection [32]. По 10 цитирований набрали всего 2 статьи. С помощью контент-анализа были установлены тематические группы, включающие отобранные статьи (табл. 2).

Таблица 2. Тематические кластеры топ-100 статей по тематике soft skills в сфере образования
Table 2. Thematic Clusters in Top 100 of Publications on Soft Skills in Higher Educations

Наименование тематической группы / Thematic Cluster	Количество статей / Number of Articles	Комментарии / Comments
1	2	3
Общепедагогические вопросы / General pedagogical issues	34	Группа статей охватывает разную тематику, включая влияние soft skills на академическую успеваемость, национальные проблемы в развитии soft skills в вузах, образовательные траектории по развитию soft skills, сравнительные исследования уровня развития soft skills у студентов на гендерной основе, а также на основе статуса учебного заведения, разработки учебных программ, содержащих обучение soft skills, оценочные инструменты / The group of articles covers a variety of topics, including the impact of soft skills on academic performance, national issues in the development of soft skills in universities, educational trajectories for the development of soft skills, comparative studies of the level of soft skills development of students on a gender basis, as well as on the basis of the status of the institution, curriculum development that includes soft skills training, assessment tools
Возможности трудоустройства / Employment Opportunities	23	К данной группе относятся по большей части исследования, проведенные посредством опросов выпускников и работодателей об их ожиданиях относительно рабочих навыков. Вырабатываются рекомендации для обеих сторон с целью повышения возможности трудоустройства молодежи / For the most part, this group includes studies conducted through surveys of graduates and employers about their expectations of job skills. Recommendations are made to both sides to increase the employability of young people
Распределение по сферам образования / Distribution by field of education		
Инженерное образование / Engineering education	14	Статьи, представленные в этой группе, отражают опыт мировых университетов по подготовке и внедрению курсов, позволяющих в той или иной степени развивать soft skills у будущих инженеров. Как правило, такие курсы носят проектный характер и реализуются в разных по составу группах / The articles presented in this group reflect the experience of the world universities in preparing and implementing courses that allow developing soft skills of future engineers to a greater or lesser extent. In general these courses are project-based and are realized in different groups
IT образование / IT education	10	Статьи этой тематической группы описывают необходимость развития soft skills у будущих программистов, поскольку будущие работодатели предполагают создавать коллаборации, привлекая специалистов из разных стран / The articles of this thematic group describe the need to develop soft skills of future programmers, as future employers are expected to create collaborations involving specialists from different countries

1	2	3
Медицинское образование / Medical education	10	В данной группе статей заостряется внимание на развитии общечеловеческих качеств у будущих медиков – эмпатии, вежливости, корректном общении с коллегами и пациентами. Предлагается формировать учебную среду, максимально приближенную к естественным условиям труда / This group of articles focuses on the development of general human qualities in future physicians – empathy, politeness, correct communication with colleagues and patients. It is proposed to form a learning environment as close as possible to natural working conditions
Образование в сфере менеджмента / Management education	5	В сфере менеджмента намечена тенденция развития soft skills у обучающихся по разным направлениям от экологической сферы до энергетической / In the field of management, a trend of soft skills development is outlined for students in different areas, from the environmental to the energy sector
Бизнес-образование / Business Education	2	В статьях этой тематической группы описывается важность наличия soft skills у людей, имеющих отношение к бизнесу. Ключевыми обозначаются лидерские качества, креативность и критическое мышление / The articles in this theme group describe the importance of having soft skills in people related to business. Leadership skills, creativity, and critical thinking are identified as key
Образование библиотекарей / Librarian education	2	В статьях отмечается необходимость развития soft skills у библиотекарей, так как их работа напрямую связана с постоянным взаимодействием с людьми / The articles point out the need to develop soft skills of librarians, as their work is directly related to constant interaction with people

Общепедагогические вопросы исследований soft skills. Общие вопросы развития soft skills в образовательном процессе рассматриваются в 34 выбранных нами статьях. Значительная их часть отражает проблемы и опыт формирования soft skills у студентов в вузах Австралии, Вьетнама, Ливана, Малайзии, Африки, Великобритании, Китая, Нигерии, университетах Европы. Все авторы придерживаются позиции необходимости развития soft skills у студентов, чтобы они могли беспрепятственно перейти на работу [33]. В статьях проводится мысль о том, что многие национальные вузы имеют примерно схожее содержание курсов, но отличие состоит в их способности выпускать «умственных» работников с правильными навыками, для чего университетам стоит ввести курсы по обучению soft skills в программы [34]. Исследования образовательных ожиданий студентов показали, что они считают soft skills важной частью университетского образования, что, предположительно, должно способствовать корректировке региональной образовательной политики [35].

Не менее важный вопрос, затрагиваемый в статьях данной группы, – формирование учебной программы нового типа. Здесь наблюдается очевидный переход от точки зрения о том, что ответственность за управление и развитие возможностей трудоустройства лежит на каждом человеке [36], к тому, что развитие soft skills должно стать частью университетского образования.

Некоторые европейские учебные заведения предлагают профессионально ориентированные программы обучения наряду с традиционным академическим высшим образованием. Согласно этим программам вузовское образование заключалось не только в обучении техническим навыкам, но и в преодолении различий в интеллекте, soft skills и политической осведомленности [37].

В нескольких статьях авторами описываются экспериментальные практики, длящиеся на протяжении 1–2 семестров и включающие в себя проектные командные работы [38–40]. Проведенные спецкурсы дали хорошие результаты, студенты помимо приобретения основных знаний



получили возможность совершенствовать свои soft skills. Экспериментальное обучение убедило сообщество вузов в целесообразности такого типа занятий, вследствие чего были пересмотрены программы.

Многими исследователями указывается на необходимость трансформации традиционной учебной программы в междисциплинарную. Некоторые учебные заведения формируют учебную программу таким образом, чтобы так называемые «второстепенные навыки» были интегрированы только в последний год обучения [41]. Однако не все согласны с такими сроками реализации программы, включающей обучение soft skills. Некоторые исследователи полагают, что подходы к разработке интегративной учебной программы могут принимать разные формы, но наиболее эффективна та, которая встроена во всю программу получения образования. Только в результате такого подхода выпускники смогут овладеть междисциплинарными навыками, востребованными работодателями [42]. Другие ученые обращают внимание на ограниченное количество кредитных и контактных часов работы со студентами, в связи с чем «усилия по развитию soft skills в значительной степени были предприняты за счет освещения важных технических материалов» [43]. Вследствие этого у авторов возникает вопрос о балансе между развитием soft skills и основным обучением, а также о необходимости изменения учебных программ.

Исследователями предлагаются разнообразные формы организации обучения, позволяющие формировать soft skills у студентов: вводные курсы, проектное обучение как в рамках одной дисциплины, так и междисциплинарные проекты, конкурсы проектов, глобальные виртуальные команды (межнациональные), лабораторные занятия, образовательный блоггинг, ситуационное, игровое и гибридное обучение. Некоторые исследователи рекомендуют использовать специальные программы, как, например, Tricuspid. Разработанная специально для оценки предпринимательских компетенций указанная программа позволяет студентам

оценить свои сильные и слабые стороны и составить представление о том, в каком направлении продолжать свое развитие [44]. В результате студент получает индивидуальный план, согласно которому сможет выстроить собственный образовательный маршрут.

Возможности трудоустройства. В статьях этой группы рассматриваются вопросы, касающиеся повышения конкурентоспособности выпускников вузов за счет прохождения обучения soft skills. Большая часть статей носит общий характер, в них описываются опросы, проведенные как со студентами, так и с работодателями, результатом которых становится составление списка самых востребованных навыков в той или иной профессиональной сфере. Очевидно, что работодателям требуется широкий спектр преимущественно soft skills, выработанных в самых разных сферах.

Также обнаруживаются исследования, в которых авторы критически подходят к позиции работодателей, которые хотят видеть соискателей с высоко развитыми soft skills и не находят их. Отмечается, что «организации могут быть виноваты в недостатках soft skills у соискателей, если они не организуют самостоятельное обучение с учетом своих потребностей в навыках» [45].

Исследования, проведенные на основе анализа объявлений о трудоустройстве, убедительно доказывают, что спрос на soft skills очень высок. В связи с чем авторы обеспокоены, что «уровень безработицы среди выпускников будет продолжать расти, если вузы и выпускники не будут готовы оттачивать свои навыки межличностного общения в соответствии с рыночной нишей» [46].

Многими учебными заведениями проводятся опросы студентов до начала обучения, чтобы узнать их ожидания о будущем обучении не только академическим дисциплинам, но и soft skills. Исследователи указывают на то, что явно прослеживается желание студентов получить не только академические знания во время учебы в университете. Однако некоторые опросы, направленные на получение

обратной связи после экспериментальных курсов, подчеркивают недостаточно сформированные soft skills, несмотря на их важность в рабочих условиях [47].

Самые свежие исследования взаимодействия рынка труда с вузами показывают, что не всегда учебные заведения понимают, чего требуют от них работодатели. Понимание вузами запросов рынка труда – главный этап перехода к образованию нового типа. В исследованиях доказывается, что при наличии адекватных учебных ресурсов и компетентных учителей студентам могут быть переданы soft skills [48].

Студентам-иностранцам необходимо иметь опыт работы за рубежом. Однако у них низкий уровень участия в этом. Исследователи, занимающиеся вопросами трудоустройства иностранных студентов, отмечают, что работодатели часто предполагают наличие определенных soft skills по национальности, в связи с чем возникло понятие «национальность как навык» [49]. Такой подход к найму сотрудников не всегда приводит к положительным результатам. На сегодняшнем этапе отмечаются две основные проблемы, мешающие трудоустройству иностранных студентов: «ограниченная компетентность в общении на иностранном языке и ограниченное понимание местного рабочего контекста» [50]. Авторы проведенных исследований связывают обозначенные проблемы с несколькими факторами, в числе которых отсутствие обучения иностранных студентов soft skills.

Сферы образования (инженерное, IT, менеджмент, бизнес, медобразование, библиотечное дело). Значительная часть таких исследований охватывает области инженерного (14 статей) и компьютерного (10 статей) образования, поскольку предполагается, что студенты этих факультетов менее общительны, замкнуты, а их работа чаще индивидуализирована. Расширение soft skills в таких случаях предполагается в основном за счет введения курсов, длящихся в течение 1–2 семестров, часто во время последнего года обучения в вузе; подобные курсы основаны преимущественно на методах проектной

работы. Вариации проектов определяются преподавателем – проекты возможны в рамках одной дисциплины или нескольких, с участием студентов одного вуза или разных; проекты носят технический характер или связаны с созданием контента виртуальной реальности. При реализации любого варианта студенты объединяются в группы, внутри которых происходит взаимодействие. Акцент делается на большой поддержке, оказываемой преподавателями на постоянной основе в любое время суток: проводятся индивидуальные интервью, опросы и анкетирования студентов с целью регулирования взаимоотношений в экспериментальных группах, создания общего положительного фона для осуществления исследования.

Выбор групповых форм работы обусловлен будущим направлением деятельности выпускников инженерных факультетов и факультетов IT. Современные международные корпорации с большим интересом создают коллаборации, в которых принимают участие молодые специалисты из разных стран. Они должны быть готовы не только исключительно профессионально выполнять поставленные задачи, но проявлять гибкость, работая в команде. В таком случае, безусловно, методы групповой проектной работы максимально приближают участников к желаемому результату.

В статьях, освещающих вопросы развития soft skills у обучающихся по специальностям менеджмента и ведения бизнеса, также утверждается необходимость разработки курсов, в рамках которых происходит формирование требуемых для повышения конкурентоспособности навыков. Количество статей в этом кластере гораздо меньше, чем в предыдущих (5 – менеджмент, 2 – бизнес-образование), что объясняется нетехнической направленностью специальностей. Согласно исследованию, проведенному с вовлечением студентов и преподавателей различных вузов, «обе группы участников считают наиболее эффективными для развития soft skills иностранные языки, менеджмент и социально-гуманитарные дисциплины в целом» [3]. В предлагаемых курсах по



указанным дисциплинам для формирования soft skills чаще используются ролевые игры, кейсы, ситуативное моделирование.

Особое развитие получает совершенствование soft skills в профессиональном послевузовском обучении. С этой точки зрения, интересен опыт негосударственных организаций, выполняющих посредническую функцию в расширении soft skills топ-менеджеров компаний и бизнесменов [51]. Такие организации помогают работникам стать более «деловыми», обеспечивают облегчение доступа к непрерывному образованию, акцентируя внимание на эмоциональной составляющей поддержки.

Интересно исследование «промежуточного года» между школой и вузом. Промежутками авторы называют период после окончания школы и до поступления в вуз, в течение которого самостоятельно или с помощью «консультантов по отгулам» молодые люди обеспечивают какой-либо занятостью, работой или волонтерством. Утверждается, что во время такой практики участники могут приобрести необходимые soft skills, развить социальные ценности, позволяющие в дальнейшем легче адаптироваться к университетской жизни и в конечном итоге стать более привлекательными для работодателей [52; 53].

Особое внимание обращается на формирование soft skills у студентов медицинских специальностей (10 статей в кластере). Поскольку будущие медицинские работники связывают свою жизнь с взаимодействием с людьми, максимальное развитие soft skills становится для них необходимостью. В статьях описывается опыт преимущественно американских медицинских вузов – от стоматологических до хирургических. Для расширения soft skills у студентов медвузов предлагаются интереснейшие технические разработки – симуляторы, организованные ролевые игры, использование роботов для лечения и проведения консенсусов с коллегами. В обучении медсестер акцент ставится на максимальное развитие эмпатии, вежливости, доброжелательной и эффективной коммуникации с пациентом [54–56].

В исследованиях, описывающих обучение библиотекарей, говорится по сути о том, что для них soft skills – это не только навыки эффективного взаимодействия с людьми, посещающими библиотеки (хотя это в приоритете), но и умение работать с большим количеством информации, развитие энциклопедических знаний, умение быстро подбирать литературу по заданной тематике. Кроме того, новым soft skill для библиотекарей становится уверенное пользование базовыми компьютерными программами, учитывая, что это не относится к их основным должностным обязанностям [57].

Ограничения данной статьи были связаны с педагогическим характером исследования, а также с исследовательскими вопросами, поставленными в начале. Интерес представляли публикации, освещающие проблемы формирования soft skills в высшем образовании, в связи с чем поисковый запрос ограничивался определенными ключевыми словами (soft skills, education, students, higher education, employability, soft skills development, soft skill, employability skills, transferable skills, generic skills).

Обсуждение и заключение

Анализ ведущих публикаций (2010–2020 гг.), входящих в топ-100 статей по тематике soft skills в сфере образования, позволяет выделить не только тенденции, но и пробелы в проблематике обучения soft skill.

Среди тенденций, намеченных в публикациях, отметим, во-первых, проведение многочисленных опросов как студентов, так и работодателей, в которых преимущественно подтверждается важность наличия soft skills у соискателя при приеме на работу. При этом рекрутинговые компании высказывают пожелания вузам относительно выпуска студентов, уже обладающих компетенциями soft skills, что позволит сэкономить время на обучении молодых специалистов на рабочем месте.

Во-вторых, в исследованиях формируются пути изменения учебных программ с помощью включения в них отдельных

дисциплин, часто носящих проектный характер, позволяющих влиять на формирование soft skills. Между вузами заключаются договоры о создании проектных коллабораций, международных студенческих команд, что в сумме с активной преподавательской поддержкой дает хорошие результаты в формировании soft skills.

В-третьих, в статьях, входящих в топ-100, описывается опыт вузов, разрабатывающих новые методики и технологии, способные расширить soft skills студентов, обучить их новым компетенциям. Педагогические технологии, позволяющие развивать soft skills студентов вузов, включают следующие методики:

- игры (game-based learning – ролевые, деловые, ситуационные);
- проекты (в рамках одной дисциплины или междисциплинарные; проводимые в одном вузе или межвузовские);
- вводные курсы перед основным обучением;
- образовательный блоггинг;
- бизнес-моделирование;
- производственное обучение;
- имитационные модели;
- удаленная лаборатория;
- конкурсы проектирования.

В-четвертых, вузы активно создают партнерские связи как между собой, так и с работодателями с целью формирования определенной обучающей среды, курсовых занятий, вовлекаясь в которые студенты смогут расширить свои soft skills, научиться взаимодействию с разными людьми не только в пространстве университета.

Данный обзор выявил два важных тематических пробела в рассматриваемых публикациях. В первую очередь, отметим маленькое количество статей по развитию soft skills у иностранных студентов. Во время обучения за рубежом интернациональные студенты мало участвуют в дополнительной деятельности, связанной с развитием soft skills. Предполагается, что иностранные учащиеся пользуются личными качествами, развитыми во время обучения в родной стране. Однако опора на это предположение приводит к частым межличностным проблемам во

взаимоотношениях таких студентов, в построении ими положительных и эффективных отношений с преподавателями вуза, в прохождении стажировки и дальнейшем трудоустройстве.

Во-вторых, в исследованиях (2010–2020 гг.), входящих в топ-100 статей по обозначенной тематике, слабо представлена разработка инструментов оценивания уровня soft skills. В описании многих педагогических экспериментов не конкретизируется, каков был изначальный уровень владения soft skills и каким он стал. Небольшим количеством авторов упоминается проведение тестирования или опроса, позволяющего определить степень развитости soft skills у студентов. Выявление начального уровня soft skills студентов позволит преподавателям внести коррективы в учебный план на семестр или на академический год, а учащимся понять направление для самокоррекции.

Основными предметными областями, где в 2010–2020 гг. зафиксировано наибольшее количество исследований по развитию soft skills, стали социальные науки, информационные технологии, инженерное дело, бизнес и бухгалтерский учет.

Анализ публикаций, входящих в топ-100 (по данным международной базы данных Scopus), показал, что основными направлениями исследований развития soft skills у студентов в изучаемый период стали общепедагогические вопросы (влияние soft skills на академическую успеваемость, национальные проблемы в развитии soft skills в вузах, образовательные траектории по развитию soft skills и др.), возможности трудоустройства, распределение по сферам образования (инженерное, IT, медицинское, образование в сфере менеджмента, бизнес-образование, образование библиотекарей).

Для более глубокого понимания вопроса формирования soft skills у студентов в период с 2010 по 2020 г. в области образования целесообразно проведение исследования русскоязычной научной литературы, а также анализ более широкого круга источников.

Настоящая работа расширяет представления научного сообщества о форми-



ровании soft skills у студентов в период с 2010 по 2020 гг. в области образования. Полученные в ходе анализа публикаций направления исследований задают вектор развития российской научно-методической мысли с целью модернизации учебных программ с учетом реальных потреб-

ностей студентов, а также запросов рынка труда. Материалы исследования могут быть полезны методистам, преподавателям, исследователям и широкому кругу лиц, интересующихся вопросами улучшения качества и развития высшего образования в России.

REFERENCES

1. Tholen G., Relly S.J., Warhurst C., Commander J. Higher Education, Graduate Skills and the Skills of Graduates: The Case of Graduates as Residential Sales Estate Agents. *British Educational Research Journal*. 2016; 42(3):508-523. (In Eng.) doi: <http://doi.org/10.1002/berj.3222>
2. Batsunov C.N., Derecha I.I., Kungurova M., Slizkova E.V. Modern Determinants of the Soft Skills Development. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept* = Scientific and Methodical Electronic Journal Concept. 2018; (4):12-21. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.24422/MCITO.2018.4.12367>
3. Raitskaya L., Tikhonova E. Perception of Soft Skills by Russia's University Lecturers and Students in the Context of the World Experience. *Vestnik Rossiyskogo universiteta dryzhbu narodov. Seria: Psikhologiya i pedagogika* = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2018; 15(3):350-363. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363>
4. Stepanova L.N., Zeer E.F. Soft Skills as Predictors of Students' Life Self-Fulfillment. *Obrazovanie i nauka* = The Education and Science Journal. 2019; 21(8):65-89. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-8-65-89>
5. Creasy T., Anantatmula V.S. From Every Direction – How Personality Traits and Dimensions of Project Managers Can Conceptually Affect Project Success. *Project Management Journal*. 2013; 44(6):36-51. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1002/pmj.21372>
6. Clokie T.L., Fourie E. Graduate Employability and Communication Competence: Are Undergraduates Taught Relevant Skills? *Business Professional Community Quarterly*. 2016; 79(4):442-463. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/2329490616657635>
7. Mok K.H., Han X., Jiang J., Zhang X. International and Transnational Education for Whose Interests? A Study on the Career Development of Chinese Students. *Higher Education Quarterly*. 2018; 72(3):208-223. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1111/hequ.12165>
8. Lovaglio P.G., Cesarini M., Mercurio F., Mezzanzanica M. Skills in Demand for ICT and Statistical Occupations: Evidence from Web-Based Job Vacancies. *Statistical Analysis and Data Mining*. 2018; 11(2):78-91. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1002/sam.11372>
9. Botke J.A., Jansen P.G.W., Khapova S.N., Tims M. Work Factors Influencing the Transfer Stages of Soft Skills Training: A Literature Review. *Educational Research Review*. 2018; 24:130-147. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.04.001>
10. Mardis M.A., Ma J., Jones F.R., Ambavarapu C.R., Kelleher H.M., Spears L.I., et al. Assessing Alignment between Information Technology Educational Opportunities, Professional Requirements, and Industry Demands. *Education and Information Technologies*. 2018; 23:1547-1584. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9678-y>
11. Colombo E., Mercurio F., Mezzanzanica M. AI Meets Labor Market: Exploring the Link between Automation and Skills. *Information Economics and Policy*. 2019; 47:27-37. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.infoecopol.2019.05.003>
12. Teng W., Ma C., Pahlevansharif S., Turner J.J. Graduate Readiness for the Employment Market of the 4th Industrial Revolution: The Development of Soft Employability Skills. *Education and Training*. 2019; 61(5):590-604. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1108/ET-07-2018-0154>
13. Gribble C., Blackmore J., Rahimi M. Challenges to Providing Work Integrated Learning to International Business Students at Australian Universities. *Higher Education, Skills and Work Based Learning*. 2015; 5(4):401-416. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1108/HESWBL-04-2015-0015>

14. Groh M., Krishnan N., McKenzie D., Vishwanath T. The Impact of Soft Skills Training on Female Youth Employment: Evidence from a Randomized Experiment in Jordan. *IZA Journal of Labor & Development*. 2016; 5:9. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1186/s40175-016-0055-9>
15. Vu Anh T.L., Le Quoc T. Development Orientation for Higher Education Training Programme of Mechanical Engineering in Industrial Revolution 4.0: A Perspective in Vietnam. *Journal of Mechanical Engineering Research and Developments*. 2019; 42(1):71-73. Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/6c9f/2183dccb033818ea8f4f0b2d50be0dbc3d71.pdf> (accessed 22.06.2021). (In Eng.)
16. Suppramaniam S., Siew P.H.K., Ainara G. An Employability Assessment of Fresh Business Graduates in Kuala Lumpur from the Perspective of Employers. *International Journal of Recent Technology and Engineering*. 2019; 7(5s):307-317. Available at: <https://www.ijrte.org/wp-content/uploads/papers/v7i5s/ES2160017519.pdf> (accessed 22.06.2021). (In Eng.)
17. Wahab D.A., Peng T.N., Jani R. Interregional Migration and Graduate Earning in Malaysia. *Institutions and Economies*. 2020; 12(2):107-128. Available at: <https://ijie.um.edu.my/index.php/ijie/article/view/20268/11586> (accessed 22.06.2021). (In Eng.)
18. Turek K., Perek-Bialas J. The Role of Employers' Opinions about Skills and Productivity of Older Workers: Example of Poland. *Employee Relations*. 2013; 35(6):648-664. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1108/ER-04-2013-0039>
19. Matsouka K., Mihail D.M. Graduates' Employability: What Do Graduates and Employers Think? *Industry and Higher Education*. 2016; 30(5):321-326. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/0950422216663719>
20. Chhinzar N., Russo A.M. An Exploration of Employer Perceptions of Graduate Student Employability. *Education and Training*. 2018; 60(1):104-120. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1108/ET-06-2016-0111>
21. Succi C., Canovi M. Soft Skills to Enhance Graduate Employability: Comparing Students and Employers' Perceptions. *Studies in Higher Education*. 2020; 45(9):1834-1847. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
22. Grek S. International Organisations and the Shared Construction of Policy 'Problems': Problematization and Change in Education Governance in Europe. *European Education Research Journal*. 2010; 9(3):396-406. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.2304/eej.2010.9.3.396>
23. Spring J. *Economization of Education: Human Capital, Global Corporations, Skills-Based Schooling*. New York: Routledge; 2015. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.4324/9781315730233>
24. Balcar J. Is it Better to Invest in Hard or Soft Skills? *The Economic and Labour Relations Review*. 2016; 27(4):453-470. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/1035304616674613>
25. Small L., Shacklock K., Marchant T. Employability: A Contemporary Review for Higher Education Stakeholders. *Journal of Vocational Education & Training*. 2018; 70(1):148-166. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1394355>
26. Tseng H., Yi X., Yeh H. Learning-Related Soft Skills among Online Business Students in Higher Education: Grade Level and Managerial Role Differences in Self-Regulation, Motivation, and Social Skill. *Computers in Human Behaviour*. 2019; 95:179-186. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.035>
27. Kuzminov Y., Sorokin P., Froumin I. Generic and Specific Skills as Components of Human Capital: New Challenges for Education Theory and Practice. *Foresight and STI Governance*. 2019; 13(2):19-41. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.2.19.41>
28. Finch D.J., Hamilton L.K., Baldwin R., Zehner M. An Exploratory Study of Factors Affecting Undergraduate Employability. *Education and Training*. 2013; 55(7):681-704. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1108/ET-07-2012-0077>
29. Raitskaya L., Tikhonova E. Skills and Competencies in Higher Education and Beyond. *Journal of Language and Education*. 2019; 5(4):4-8. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.17323/jle.2019.10186>
30. Williams P. Does Competency-Based Education with Blockchain Signal a New Mission for Universities? *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2019; 41(1):104-117. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/1360080X.2018.1520491>
31. Raitskaya L., Tikhonova E. Education for Sustainable Development: Glocal Implications for Universities. *Journal of Language and Education*. 2021; 7(1):4-13. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.17323/jle.2021.12215>
32. Crossman J.E., Clarke M. International Experience and Graduate Employability: Stakeholder Perceptions on the Connection. *High Education*. 2010; 59:599-613. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9268-z>
33. Tran T.T. Limitation on the Development of Skills in Higher Education in Vietnam. *High Education*. 2013; 65:631-644. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9567-7>



34. Abdul Karim A.M., Abdullah N., Abdul Rahman A.M., Noah S.M., Wan Jaafar W.M., Othman J., et al. A Nationwide Comparative Study between Private and Public University Students' Soft Skills. *Asia Pacific Education Review*. 2012; 13:541-548. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s12564-012-9205-1>
35. Nikitina L., Furuoka F. Sharp Focus on Soft Skills: A Case Study of Malaysian University Students' Educational Expectations. *Educational Research for Policy and Practice*. 2012; 11:207-224. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s10671-011-9119-4>
36. Nilsson S. Enhancing Individual Employability: The Perspective of Engineering Graduates. *Education and Training*. 2010; 52(6/7):540-551. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1108/00400911011068487>
37. van de Werfhorst H.G. Changing Societies and Four Tasks of Schooling: Challenges for Strongly Differentiated Educational Systems. *International Review of Education*. 2014; 60:123-144. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9410-8>
38. Gadola M., Chindamo D. Experiential Learning in Engineering Education: The Role of Student Design Competitions and a Case Study. *International Journal of Mechanical Engineering Education*. 2019; 47(1):3-22. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/0306419017749580>
39. Chassidim H., Almog D., Mark S. Fostering Soft Skills in Project-Oriented Learning within an Agile Atmosphere. *European Journal of Engineering Education*. 2018; 43(4):638-650. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1401595>
40. Gustin T.S., Kott K., Rutledge C. Telehealth Etiquette Training: A Guideline for Preparing Interprofessional Teams for Successful Encounters. *Nurse Education*. 2020; 45(2):88-92. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000680>
41. Knobbs C.G., Grayson D.J. An Approach to Developing Independent Learning and Non-Technical Skills Amongst Final Year Mining Engineering Students. *European Journal of Engineering Education*. 2012; 37(3):307-320. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/03043797.2012.684673>
42. Bajada C., Traylor R. Interdisciplinary Business Education: Curriculum Through Collaboration. *Education and Training*. 2013; 55(4/5):385-402. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1108/00400911311326027>
43. Rebele J.E., St. Pierre E.K. A Commentary on Learning Objectives for Accounting Education Programs: The Importance of Soft Skills and Technical Knowledge. *Journal of Accounting Education*. 2019; 48:71-79. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2019.07.002>
44. Achcaoucaou F., Guitart-Tarrés L., Miravittles-Matamoros P., Núñez-Carballosa A., Bernardo M., Bikkalvi A. Competence Assessment in Higher Education: A Dynamic Approach. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing*. 2014; 24(4):454-467. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1002/hfm.20394>
45. Hurrell S.A. Rethinking the Soft Skills Deficit Blame Game: Employers, Skills Withdrawal and the Reporting of Soft Skills Gaps. *Human Relations*. 2016; 69(3):605-628. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/0018726715591636>
46. Omar N.H., Manaf A.A., Mohd R.H., Kassim A.C., Aziz K.A. Graduates' Employability Skills Based on Current Job Demand Through Electronic Advertisement. *Asian Social Science*. 2012; 8(9):103-110. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.5539/ass.v8n9p103>
47. Baytiyeh H. Disparity between College Preparation and Career Demands for Graduating Engineers. *International Journal of Engineering Education*. 2012; 28(5):1221-1231. (In Eng.)
48. Okolie U.C., Nwosu H.E., Mlanga S. Graduate Employability: How the Higher Education Institutions Can Meet the Demand of the Labour Market. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*. 2019; 9(4):620-636. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1108/HESWBL-09-2018-0089>
49. Friberg J.H. The Making of Immigrant Niches in an Affluent Welfare State. *International Migration Review*. 2019; 53(2):322-345. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/0197918318765168>
50. Pham T., Saito E., Bao D., Chowdhury R. Employability of International Students: Strategies to Enhance Their Experience on Work-Integrated Learning (WIL) Programs. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*. 2018; 9(1):62-83. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.21153/jtlge2018vol9no1art693>
51. Munro E. Building Soft Skills in the Creative Economy: Creative Intermediaries, Business Support and the "Soft Skills Gap". *Poetics*. 2017; 64:14-25. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2017.07.002>
52. Rekha K.N., Ganesh M.P. Do Mentors Learn by Mentoring Others? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2012; 1(3):205-217. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1108/20466851211279466>
53. Stehlik T. Mind the Gap: School Leaver Aspirations and Delayed Pathways to Further and Higher Education. *Journal of Education and Work*. 2010; 23(4):363-376. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.492392>

54. Kotagal M., Quiroga E., Ruffatto B.J., Adedipe A.A., Backlund B.H., Nathan R., et al. Impact of Point-of-Care Ultrasound Training on Surgical Residents' Confidence. *Journal of Surgical Education*. 2015; 72(4):e82-e87. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2015.01.021>

55. Aho J.M., Thiels C.A., Aljamal Y.N., Ruparel R.K., Rowse P.G., Heller S.F., et al. Every Surgical Resident Should Know How to Perform a Cricothyrotomy: An Inexpensive Cricothyrotomy Task Trainer for Teaching and Assessing Surgical Trainees. *Journal of Surgical Education*. 2015; 72(4):658-661. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2014.12.012>

56. Deptula P., Chun M.B.J. A Literature Review of Professionalism in Surgical Education: Suggested Components for Development of a Curriculum. *Journal of Surgical Education*. 2013; 70(3):408-422. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2012.11.007>

57. Federer L. Defining data librarianship: A Survey of Competencies, Skills, and Training. *Journal of the Medical Library Association*. 2018; 106(3):294-303. (In Eng.) doi: <https://dx.doi.org/10.5195/jmla.2018.306>

Поступила 23.07.2021; одобрена после рецензирования 01.09.2021; принята к публикации 09.09.2021.

Submitted 23.07.2021; approved after reviewing 01.09.2021; accepted for publication 09.09.2021.

Об авторе:

Румянцева Олеся Владимировна, старший преподаватель кафедры русского языка секции русского языка для иностранных учащихся МГИМО МИД России (119454, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 76), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9483-7052>, o.rumyantseva@my.mgimo.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the author:

Olesia V. Rumiantseva, Senior Lecturer of the Chair of the Russian Language, Division of the Russian Language for Foreign Students, MGIMO University (76 Vernadsky Avenue, Moscow 119454, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9483-7052>, o.rumyantseva@my.mgimo.ru

The author has read and approved the final manuscript.



Primary Professionalization of Foreign Students: Barriers, Stigmatization, Adaptation

E. V. Tikhonova^{a, b*}, M. A. Kosycheva^c, G. I. Efremova^d

^a MGIMO University, Moscow, Russian Federation

^b RUDN University, Moscow, Russian Federation,

* etikhonova@gmail.com

^c Moscow State University of Food Production, Moscow, Russian Federation

^d The Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

Abstract

Introduction. In the context of the export of educational services, it is of particular importance to design an efficient system of foreign students' psychological adaptation. Owing to the ethnocultural background, foreign students feel that they are stigmatized minorities in the host society. Negative images and stereotypes are often internalized, resulting in stable low self-esteem in the stigmatized. Since self-esteem acts as a key parameter of the professional self-concept, social stigma and the experience of social identity threat activate the stigmatization of primary professionalization, thereby drastically reducing the efficiency of the received vocational education at the university. The purpose of the study is: to outline the phenomenon of primary professionalization, to reveal the nature of the relationship between the social stigma of foreign students and their self-esteem, and to describe the levels of primary professionalization.

Materials and Methods. The study involved 124 foreign students. Participants were asked to answer questions of the Short Form of the Stigmatization Scale and Rosenberg's Self-Esteem Scale in order to track the relationship between social stigma and self-esteem. Further, in order to identify the basic barriers to primary professionalization and the participants' perception of their stigmatized status, the respondents answered the questions of a semi-structured interview supported with the critical incident technique in a focus group format.

Results. There is a correlation between the degree of obviousness of social stigma and self-esteem of foreign students. The categorization of the data obtained allowed the authors to substantiate the phenomenon of stigma of primary professionalization, to systematize the determining factors, and to describe its levels.

Discussion and Conclusion. Despite the fact that social stigma has attracted active attention of world science for decades, we have not been able to find focused studies into primary professionalization in the format of education export. Studying the factors that lead to the development of stigma of primary professionalization, understanding its levels will help to design a system for its prevention, optimize the system of adaptation of foreign students to the realities of the educational system of the host university.

Keywords: social stigma, foreign (migrant) students, social identity threat, discrimination, professional identity, primary professionalization, stigma of primary professionalization

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Tikhonova E.V., Kosycheva M.A., Efremova G.I. Primary Professionalization of Foreign Students: Barriers, Stigmatization, Adaptation. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(4):608-628. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.608-628>



Научная статья

Первичная профессионализация студентов-иностранцев: барьеры, стигматизация, адаптация

Е. В. Тихонова^{1, 2*}, М. А. Косычева³, Г. И. Ефремова⁴

¹ МГИМО МИД России, г. Москва, Российская Федерация

² Российский университет дружбы народов, г. Москва, Российская Федерация,
* etihonova@gmail.com

³ Московский государственный университет пищевых производств,
г. Москва, Российская Федерация

⁴ Российская академия образования, г. Москва, Российская Федерация

Аннотация

Введение. В контексте экспорта образования особую значимость приобретает выстраивание эффективной системы психологической адаптации студентов-иностранцев. В силу этнокультурной маркированности студенты-иностранцы ощущают себя стигматизированными меньшинствами в принимающем обществе. Негативные образы и стереотипы, соотносимые с группами меньшинств, провоцируют стабильно низкую самооценку у стигматизируемых. Поскольку самооценка выступает в качестве ключевого параметра профессиональной я-концепции, социальная стигматизация и опыт переживания угрозы социальной идентичности способны активировать стигматизацию первичной профессионализации, кардинально снизив эффективность получаемого профессионального образования в университете. Цель исследования – осветить феномен первичной профессионализации, выявить характер взаимосвязи между социальной стигмой студентов-иностранцев и их самооценкой и описать уровни первичной профессионализации.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 124 студента-иностранца, которым необходимо было ответить на вопросы краткой версии шкалы стигматизации и заполнить шкалу самооценки Розенберга, чтобы отследить наличие взаимосвязи между социальной стигмой и самооценкой. С целью выявления базовых барьеров первичной профессионализации и восприятия участниками своего стигматизированного статуса последним было предложено ответить на вопросы полуструктурированного интервью. Полученные результаты были валидированы техникой «критический инцидент». Оба этапа реализованы в формате работы в фокус-группах.

Результаты исследования. Установлена взаимосвязь между степенью выраженности социальной стигмы и самооценкой студентов-иностранцев. Категоризация полученных данных позволила авторам обосновать феномен стигматизации первичной профессионализации, систематизировать ее обуславливающие факторы и описать ее уровни.

Обсуждение и заключение. Несмотря на то, что социальная стигма уже не одно десятилетие привлекает активное внимание мировой науки, нам не удалось обнаружить целенаправленные исследования, посвященные первичной профессионализации в формате экспорта образования. Изучение факторов, влекущих формирование стигмы первичной профессионализации, понимание ее уровней позволят выстроить систему ее профилактики, оптимизировать систему адаптации студентов-иностранцев к реалиям образовательной системы принимающего вуза. Материалы статьи будут полезны администрации вузов для организации эффективной системы адаптации студентов-мигрантов, преподавателям, ведущим занятия в группах, где обучаются иностранные студенты.

Ключевые слова: социальная стигма, студенты-иностранцы, угроза социальной идентичности, дискриминация, профессиональная идентичность, первичная профессионализация, стигматизация первичной профессионализации

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Тихонова Е. В., Косычева М. А., Ефремова Г. И. Первичная профессионализация студентов-иностранцев: барьеры, стигматизация, адаптация // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 4. С. 608–628. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.608-628>

Introduction

The maximum possible social adaptation of students today is perceived as the main focus of a higher educational institution

activities in order to create an effective educational landscape. A number of studies on this topic indicate significant difficulties faced by students in this regard: many



students encounter problems related to integration and adaptation to the new context of life [1], stereotypical attitude to the chosen profession and some individual psychological characteristics that complicate the process of developing the assumed new social role [2; 3]. Adaptation for migrant students turns out to be even more difficult. In our study we distinguish the terms migrant (foreign) students and international students. International students cross borders for the main purpose of studying abroad. Migrant or foreign students are non-citizens admitted to an institution of education outside their home country without necessarily crossing borders in order to study but who do not hold the same nationality as the host country. In other words, international students leave their countries for a solely educational purpose, whereas foreign students go abroad for a variety of different reasons [4; 5].

In the context of the export of educational services, foreign students as the main barriers denote stereotypes¹ [6], acculturation challenges [7], pressure to assimilate culturally [8; 9], native-born hostility towards immigrant students² [10]. In addition, higher levels of stress³ [11], depression [12; 13], and language barriers⁴ serve as a barrier to successful adaptation. Also, the problem of employment remains a common one both for foreign students and students of the host society, since they seek to reduce the financial burden on the family budget [14; 15].

The phenomenon of stigma appearing in two forms: external stigma and internal (self-stigmatization) is one of the most serious obstacles to the adaptation of migrant students

to the realities of the university in the host country. Stigma is a powerful phenomenon with far-ranging effects on its targets⁵ [16], significantly weakening the mechanisms of psychological adaptation of a migrant student. Stigma has been linked to poor mental health, physical illness, academic underachievement, infant mortality, low social status, poverty, and reduced access to housing, education, and jobs [17–19]. Stigma directly affects the stigmatized via mechanisms of discrimination, expectancy confirmation, and automatic stereotype activation, and indirectly via threats to personal and social identity [20].

Scientific research is most actively carried out in relation to social stigma and stigmatization of patients with mental disorders. Special attention was paid to the studies of stigmatization of national and sexual minorities, women, people with physical and mental disorders [16; 21], eating disorders [22], obesity among women [23], epilepsy [24] and HIV and AIDS diseases [25]. A significant contribution to the development of research on stigma was made by scientists who described the impact of victimization on the formation of self-stigma and low self-esteem in people with schizophrenic spectrum disorder [26], the self-stigmatization of people with mental illness resulting in low self-esteem and self-efficacy [27], societal attitudes towards people with mental illness, and perceptions of discrimination by people with mental illness [28]. Hence, in society, self-stigmatization is actively associated with mental disorders, although in real practice it is initiated by a number of other triggers.

¹ Lee S.J. *Unraveling the “Model Minority” Stereotype: Listening to Asian American Youth* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press; 2009. 39 p. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED397156> (accessed 26.07.2021). (In Eng.)

² Murillo E.G. *How Does It Feel to Be a Problem? Disciplining the Transnational Subject in the American South*. In: *Education in the New Latino Diaspora*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group; 2002. p. 215-240. (accessed 26.07.2021). (In Eng.)

³ Suárez-Orozco C., Suárez-Orozco M.M., Todorova I. *Learning in a New Land: Immigrant Students in American Society*. Cambridge, MA: Belknap Press; 2008. 426 p. Available at: <https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674045804> (accessed 26.07.2021). (In Eng.)

⁴ Stevens L.P. *Immigrant Populations: Teacher Preparation for Diversity*. In: Banks J.A. (ed.). *Encyclopedia of Diversity in Education*. Los Angeles, CA: Sage Publications; 2012. p. 1132-1135. (In Eng.)

⁵ Goffman E. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York: Prentice Hall; 1963. Available at: <https://www.freelists.org/archives/sig-dsu/11-2012/pdfKhTzvDli8n.pdf> (accessed 26.07.2021). (In Eng.); Dovidio J.F., Major B., Crocker J. *Stigma: Introduction and Overview*. In: *The Social Psychology of Stigma*. The Guilford Press; 2000. p. 1-24. Available at: https://www.researchgate.net/publication/224012639_Stigma_Introduction_and_overview (accessed 26.07.2021). (In Eng.)

There is also a number of studies on professional stigmatization: (1) stigmatization of technical and vocational education and training in favor of white-collar jobs [29], (2) design of professional identity in the face of ethnocultural stigma [30], (3) the problem of stigmatization of mental disorders leading to depression among medical students [31], (4) the perception of social stigma and reactions to professional stigma by service workers [32] and others. But all these studies are mostly associated with an individual experiencing the period of his professional development as a specialist. Studying the influence of stigma on the construction of professional identity is important, since the process of forming a professional identity within the framework of career tracks can significantly differ among representatives of various stigmatized groups. For example, M.G. Pratt, K.W. Rockmann, J.B. Kaufmann [33] showed that white medical residents in the United States actively relied on feedback tools and role models to validate the effectiveness of their professional identity, while residents from stigmatized minorities (blacks) often ignored feedback on efficiency of their activities provided by their white colleagues as they had experience of being discriminated [34; 35]. Service workers are offered limited opportunities for progression, paid relatively little, and their work involves non-standard contracts and working hours; moreover, they are also faced with negative societal images of their occupation [32]. At the same time, there is no doubt that further examination of the relationship between professional identity and stigma can radically improve the psychological climate in the workplace and allow the organization to achieve maximum success, in other words, to help their employees learn new skills, feel significant in the profession and overcome the deepening of stigma, achieve its leveling [36; 37].

It should be noted that all of these studies on professional stigmatization highlight the problem of secondary professionalization (professionalization of a graduate), while research on primary professionalization (the construction of a specialist's identity during the period of study at a university)

is scarce and most of them are related to medical students [38; 39]. Meanwhile, primary professionalization fundamentally determines both the development of a professional during the period of an individual's professional activity and the successful framework of his educational paths. It is obvious that the construction of primary professional identity among university students does not always proceed in a one-line and positive manner [39]. It is no less obvious that this process is even more sophisticated for migrant students. Their adaptation to the reality of the host society, the experience of social stigmas associated with their group, can also give rise to stigmatization of their primary professionalization.

This research is aimed to answer the questions:

- 1) What is stigma of primary professionalization?
- 2) What is the relationship between the social stigmatization of migrant students belonging to marginalized groups and their self-esteem?
- 3) What are the levels of the stigma of primary professionalization?

Literature Review

Social identity threat. Social identity threat refers to the situational triggered concern of being devalued/discriminated/negatively stereotyped. In other words, this is the case of the anticipated stigma because of one's identity. It is quite obvious that the presence of a traditionally biased or discriminating person in a given specific sociocultural environment is not equivalent to the automatic deployment of his stigmatization. At the same time, within the framework of social identity threat, the absence of enacted stigma does not mean a state of security for individuals belonging to traditionally stigmatized social categories and, due to past experience, sensitive to any hints of devaluation. Steele described this condition as "threat in the air" [40].

It should be noted that although such individuals do not endorse all the negative stereotypes as applied to the self, they think that the others can approve them and devalue their group. The potential for negative



stereotyping and discrimination activates the possibility of social identity threat development and biased individuals waste a huge deal of efforts to deal with such a context [41]. Identity threat appears when stigma-relevant stressors are assessed due to their harm to one's social identity and the ability to exceed one's coping resources. Involuntary stress responses can result from identity threats and motivate to reduce threats through coping strategies. Stress responses and coping efforts can influence essential outcomes such as self-esteem, academic achievement, and health. The experience of social identity threat undermines the core social motivation, which determines human behavior (self-esteem and a sense of belonging to a group). Identity threat perspectives help to explain the difference across people, groups, and situations in response to stigma [20].

Among the social identity threats highlighted by researchers are categorization threats (happen when a person's social identity is incorrectly defined or addressed), distinctiveness threats (occur when a social group lacks a clear identity), and acceptance threats (are discussed when a personal contribution to a group is arguable) [42]. Categorization and distinctiveness threats may be associated with a perceived value of special social identity when participants of a social group feel unappreciated.

In the situation of education export, any minority group may feel the danger of potential discrimination. Social identity threat prevents them from engaging in activities that might be connected to becoming a trigger of stereotypical attitudes within the framework of the stigma correlated with their group (working at classes, taking part in project activities, collaborating with students from other universities, participating in business projects and startups, etc.). Obviously, such avoidant behavior narrows the opportunities for foreign students who identify themselves with specific minority groups. That is why social identity threat is even more persuasive in its impact on the individual than enacted social stigma [41].

Primary and secondary professional identity. The study of professional identity is related to the study of personal identity, which Gecas & Burke see as special meanings attributing to an individual by himself and society⁶. The authors emphasize the important role of identity for a person when finding the place in the society due to relationships with others based on those meanings that they ascribe to themselves. In a broader sense, belonging to a profession affects self-determination and forms the image of an individual in the eyes of others. Accordingly, professional identity is defined as the set of attributes, beliefs and values that people use to identify themselves in the profession [30; 37; 43].

Professional identity construction includes two basic stages: (1) professional development of students (primary professional identification) and (2) professional development of specialists (secondary professional identification). By professional development of students, we mean (1) the process of developing self-awareness, including self-improvement of professionally important personality traits, and self-education, (2) the process of developing a value-based and motivational attitude towards the future profession. Primary professionalization implies not only the acquisition of certain knowledge, skills and abilities necessary for the successful implementation of a specific type of professional activity, but also the adaptation of the future professional environment culture [44]. The content of primary professionalization is not limited to acquiring a profession by future specialists, but it involves the purposeful development of the system of their social and professional qualities, beliefs, worldviews and professional communication skills [45; 46].

According to the results of a number of studies, the formation of self-esteem within the framework of a professional identity construction is realized (1) as a result of an individual's socialization as far as he realizes the importance of his chosen profession [47; 48], (2) as a result of adaptation of

⁶ Gecas V., Burke P.J. Self and Identity. In: Cook K.S., Fine G.A., House J.S. (eds.). *Sociological Perspectives on Social Psychology*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon; 1995. p. 336-338. (In Eng.)

his professional identity in the career change periods [37; 43], (3) under the influence of life and work experience, as a result of a change in priorities and self [49].

At the same time, researchers note the presence of stigma and discrimination at all stages of career development for groups marginalized on various grounds [19; 32]. It is obvious that for stigmatized groups of foreign students, primary professionalization development may turn out to be associated with stereotyping and subsequent discrimination, which can also lead to stigma of primary professionalization. Hence, considering the process of a professional identity construction in isolation from the experience of stigmatized groups of professionals and students seems to be erroneous [30; 50].

Foreign students' socialization paths as a trigger of stigmatized primary professional identity. It can be stated that while there has been an increased interest in the process of professional identity construction, relatively little is known about the professional identity construction of those with stigmatized cultural identities. And practically nothing is known about the construction of the primary professional identity, which in the most radical way determines the secondary professional identity and the future career success of each particular specialist.

On the part of society, marginalized (stigmatized groups) are exposed to rejection, social isolation and ostracism, that is, they experience the pressure of external stigma. That's why external stigma, within the social and psychological model, is described in terms of stereotypes, prejudice and discrimination. Social psychologists view stereotypes as a general opinion at the social level about certain characteristics of a particular group of people [26]. When derogatory stereotypes are adopted, the host society forms prejudices and, as a result, negative reactions towards the stigmatized groups. In turn, prejudice leads to discrimination resulting in the manifest behavior of people in society towards the stigmatized [51].

The most common stereotypes in society regarding foreign students are: perceptions of

their danger and incompetence [30], the fear that migrant students are only interested in gaining permanent residence rather than pursuing an education [52], also, foreign students are viewed as victims or cheaters, or are convinced that representatives of this ethnocultural group are not able to become significant professionals in the chosen field or are characterized by low intellectual ability [53].

Negative manifestations of discrimination against foreigners lead to (1) narrowing and/or loss of their opportunities (for example, getting a job, renting housing, attending events, participating in projects and research); (2) coercion (loss of rights/powers), and (3) social exclusion [16; 21]. As a result, stigmatized groups are labeled, stereotyped, and perceived as out groups [54]. Living in an unwelcoming environment with limited social opportunities and interpersonal rejection, stigmatized individuals become increasingly aware of their special status, and may be prone to self-stigmatization [18; 55], which leads to the formation of stigmatized self-identification, which complicates the process of obtaining education and reduces its effectiveness.

Moreover, according to stereotype and social identity threat theory and research, salient negative stereotypes can undermine the performance of negatively stereotyped group members due to an extra pressure not to fail [53]. According to the research in relation to foreign students as potential targets of stereotype threat the former could affect their cognitive performance and lead to poor learning and disidentification from the educational process. It happens due to interplay of psychological stress response, increased monitoring of the performance situation, and the regulation of negative thoughts and emotions [56; 57].

Internalization of external stigma as a destructive factor of primary and secondary professionalization. Theoretical justification for self-stigmatization is associated with social theory. According to S. Cooley's hypothesis, an individual perceives himself through the eyes of other people [58]. Similar ideas were expressed by E. Goffman⁷,

⁷ Goffman E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity.



defining social identity as a person's perception of typification with other people based on the attributes of the social group to which this person belongs. In fact, the phenomenon of self-stigmatization reflects the process of the individual's internalization of the social stigma prevalent in society. By incorporating the perception of people around him, the individual begins not only to perceive himself accordingly, but also changes his behavior [5; 37; 59; 60] to the point of marginalization and social isolation. It is obvious that self-stigmatization is a destructive process of accepting and experiencing stigma and a new status for oneself, which leads to the transformation of the social and personal identity of an individual in connection with his acceptance of the role attributed to him [20; 61; 62].

The formed self-stigmatization has a number of extremely negative consequences, significantly disrupting the adaptation and psychological mechanisms of the individual, which has been demonstrated in some studies [18]. In particular, it has been shown that manifestations of self-stigmatization are associated with a decrease in such protective psychological properties as feeling hope [28], self-esteem [17; 55], self-efficacy [18; 63], impairs the moral character of the individual and undermines the belief in success [18; 21], leads to an increase in the use of avoidance coping strategies, especially the tendency to escape and conceal [55]. In other words, self-stigmatization is a series of prohibitions associated with social activity, which an individual imposes on his own life with a sense of inferiority and social failure. Manifestations of self-stigmatization result in distancing from society. A person with developed internal stigma actively develops a sense of himself as an "impostor" who has no right to compete with other "more worthy" colleagues. Moreover, self-stigmatization reduces the chance of seeking psychological counselling, since the individual perceives it as something shameful, compromising and humiliating him at most [55; 64].

At the same time, in the process of studying the phenomenon of stigma, it became obvious that not all representatives of stigmatized groups form self-stigma. Some of them ignore manifestations of social stigma, either remaining indifferent to the stereotypes associated with it, or do not internalize it (perceived stigma) [28; 55]. The rest experience anger and often fight the injustice of stigmatization [65]. Self-stigmatization (internal stigma) is not just a reaction to external stigma, and not only a complex of negative emotions about this fact, but is a mechanism for the construction of a new identity, which requires an extremely attentive attitude towards students from other countries who are at risk of stigmatization.

It is interesting that in some cases the acceptance and successful performance of the "social role of the stigmatized" is perceived by members of the stigmatized group as a certain advantage in claims for social assistance and support and acts as a kind of pathological form of adaptation. With such an approach, self-stigmatization acts as one of the methods of psychological defense and is used to reduce the tension of internal conflict without its resolution⁸. The role of a helpless victim guarantees safety, shielding from responsibility for oneself, finding excuses for failures in a career, in personal life, in social achievements. E. Goffman also speaks about the possibility for an individual to use his stigma to obtain the so-called secondary "benefits", for example, to justify his failures. The latter notes that the normal (usual) perception and attitude (actions) towards a person with stigma are: a benevolent social action designed to mitigate and smooth over the presence of stigma in a person⁹.

The phenomenon of self-stigmatization concealment is closely related to the above-mentioned phenomenon. Such a concealable self-stigma is typical not only for foreign students, but also for stigmatized social groups of the host society (dialectal groups within the host society, groups carrying a specific cultural code, people from the near abroad, visually

⁸ Mikhailova I.I. [Self-Stigmatization of People with Psychiatric Diseases: dissertation]. Moscow: Scientific Center for Mental Health, Russian Academy of Medical Sciences; 2005. 211 p. (In Russ.)

⁹ Goffman E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity.

little different from representatives of the host society, but hiding their origin for political or other reasons, etc.). Winnie W. S. Mak & Rebecca Y. M. Cheung [62] noted in their research that such stigmatized groups do their best to hide the fact that they belong to such groups. But within educational institutions, it is increasingly possible to trace the opposite trend, when the representatives of stigmatized groups actively demonstrate their belonging to them (although visually it is not obvious) in order to receive privileges that justify their failures in educational activities.

Hence, it is obvious that students who associate themselves with stigmatized groups, and even more those who are in the stage of self-stigmatization, need systematic and direct help from psychologists. The university's activities should focus on preventing not only the development of self-stigma, but also on overcoming the manifestations of stigma as such, which is impossible without identifying the mechanisms for designing a system of foreign students' efficient adaptation. They are the ones who are prone to stigmatization at most.

Materials and Methods

Theoretical background. Studies on race, ethnicity and culture influence on the career experiences of minorities made it possible to identify a number of factors that complicate professional identity construction for stigmatized groups members. For instance, discrimination and racism may limit the possible and provisional selves of the migrant students. If a migrant student is classified by the host society as a member of a specific minority group perceived as non-professionals and persons with limited potential, minority students may have a restricted view of who they may become professionally [66]. The absence of minorities in the specific professional landscape may also shape the development of possible selves and professional identity already at the stage of primary professionalization. Also, the enactment of provisional selves based on role

models may be restricted for professionals from stigmatized groups¹⁰.

Relationships between members of culturally stigmatized groups may also influence professional identity construction: pursuing certain occupations or attending to certain tasks within an occupation¹¹. For instance, for a migrant student, it might be difficult to be a person from the ex-Soviet Central Asia associated with a dominant professional role of a service worker (stigmatized cultural identity) and his attempt to acquire a profession of luxury goods sales manager (professional role identity). There must be a conflict between these two identities impact the professional identity construction. Both identities are associated with peculiar characteristics and denote specific meaning, moreover, they transform their perception. A migrant student from a stigmatized group can get different messages about suitable role behavior from those inside and outside one's cultural group.

And if these barriers define a complex landscape of adaptation for the student as such, in case of a migrant student, these stigmas can have a destructive effect on the education they receive. In the situation when the mechanism of self-stigmatization within the framework of education export is launched, it is difficult to talk about the possibility of any successful adaptation and primary professionalization of a migrant student. Moreover, the successful development of the export of education is impossible without building an effective system to overcome the process of primary professional stigmatization and exclude self-stigmatization. Hence, it seems interesting to trace the interaction between a migrant student's feeling of belonging to a stigmatized group and his self-esteem. Studies have shown that high self-esteem testifies to the fundamental ability of an individual to successfully resist the phenomenon of stigma [17; 20], and therefore to construct effective mechanisms for primary professionalization.

Participants. 124 migrant students took part in the survey and responded to the

¹⁰ Dickens F., Dickens J.B. *The Black Manager: Making it in the Corporate World*. New York: American Management Association; 1991. Available at: <https://searchworks.stanford.edu/view/10033119> (accessed 26.07.2021). (In Eng.)

¹¹ Kennedy R. *Sellout*. New York: Random House; 2008. Available at: <https://www.penguinrandomhouse.com/books/91622/sellout-by-randall-kennedy> (accessed 26.07.2021). (In Eng.)



questionnaire. 57 of them were excluded because they had not been to Russia due to the pandemic COVID-2019. The sample of 67 students (46 male, 21 female, mean age = 22.6) was taken into consideration. They were students of the Moscow State University of Food Production (36), the RUDN University (25), Russian State Social University (2), Moscow State University of Medicine and Dentistry (1), and 3 students didn't specify their institution. The questionnaire was distributed between 1st-year students (20), 3rd-year students (24), and master students (23). The total sample included students from African countries (16), Tajikistan (9), Iran (6), Syrian Arab Republic (5), Republic of Belarus (4), Ukraine (4), Afghanistan (3), Iraq (3), China (3), Kyrgyzstan (3), Vietnam (2), Mexico (2), Greece (1), Israel (1), Sri Lanka (1), Cambodia (1), Oman (1), Moldova (1), Kazakhstan (1). The period of time spent in Russia was as follows: less than 1 year (12), from 1 year to 3 years (20), from 3 years to 6 years (34).

Methods and Instruments. The *Short Form of the Stigmatization Scale* was used to measure the level of perceived stigma [21]. Perceived stigma reflects individuals' perceptions of societal attitudes to them because of their stigmatized status. The short version of the scale proved its reliability across racial groups ($\alpha = .90$). This scale appears to be a well-validated measure of how much a person feels stigmatized by society.

Rosenberg's Self-Esteem Scale, a well-validated measure of global self-worth by measuring both positive and negative feelings about the self. In our research, we used the English version and its internal consistency was .77, minimum coefficient of reproducibility was at least .90.

Three focus-groups were organized to conduct an in-depth interview in order to identify the factors that make the migrant students feel deprived from the mainstream society and determine stigmatization in the specific conditions of the host university and analyze the factors that can slow down primary professionalization. Focus groups were selected by the method of continuous sampling from the number of participants in the research. At the same time, focus group participants were ranked into three subgroups.

The first group included first-year students (20 people), since at this stage students are at the initial stage of their primary professionalization and their perception of their future profession and themselves in this profession is vague and disorganized. The second group included third-year students (24 people), since at this stage of training, students are already maximally involved both in educational activities and in a professional environment, they are aware of the factors that most affect their success in the format of their chosen profession and can correlate imaginary reality with real practice. The third group consisted of master students (23 people) as representatives of the third and last stage of primary professionalization. Most of them had experience of working in the profession (a part-time job), could reasonably comment on the factors that determine the success of primary professionalization, and so identified barriers on the way to career aspirations.

The authors of this study used a *semi-structured interview* supported alongside with the *Critical Incident Technique (CIT)*. The respondents had to answer 10 open-ended questions aimed at revealing all the challenges that foreign students face in relation to their devalued status in Russia. Having asked all the questions, the interviewer offered the participants to dwell on any additional information on the research topic contributing, in their opinion, to its better disclosure.

Each focus group was invited to talk about a critical incident connected with their discrimination (if any) in Russia. The participants were given the following instructions: "Tell us about an important situation related to your experience of discrimination in Russia. The following open-ended questions about the described situations were asked: (1) what was your reaction to the situation (describe what you do, feel, and think)? (2) What was your role in this situation? (3) Who else was involved into it? (4) Why do you remember this situation? (5) Does this situation have an impact on you? (6) Was this situation a challenge for you? (7) What have you learnt from this situation? (8) Was there any benefit for you in this situation? (9) Can this situation influence your desire to study in Russia? In what way?"

CIT as a research tool was chosen because the participants perceive critical incidents as crucial events stipulating their decisions and actions. This tool proved to be good in career development research.

Procedure. At the first stage of our study, we the respondents were asked to rate the extent to which they agreed with the statements on a 5-point Likert scale from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree) from the *Short Form of the Stigmatization Scale*.

At the second stage, the respondents rated the level of their agreement with 10 items from Rosenberg's Self-Esteem Scale on a 4-point Likert scale format ranging from strongly agree to strongly disagree to measure their personal self-esteem.

The set of two questionnaires was composed in Google Forms and shared via the link. We put questions about sociodemographic variables (gender, age, race, nationality, the place they came from) at the beginning of the questionnaire. The participants were also asked about their university and the period of time they lived in Russia. Then the respondents were to answer the set of questions to determine the level of stigmatization and self-esteem. The participants completed the questionnaire form online. It was anonymous and there was information about the study aims, participation was voluntarily.

At the third stage of the study, we worked with the focus-groups. Three two-hour meetings were held with each focus group. At these meetings the phenomena of stigma (external and internal), identity threat theory, the essence of primary and secondary professionalization, the impact of stigma on the process of professionalization and the efficiency of training, and the importance of balanced self-esteem in the context of professionalization were discussed. Special emphasis was placed on discussing barriers to primary professionalization. All remarks of focus group participants related to the purpose of the research were recorded for the purpose of their further analysis.

At the fourth stage, the results of work in focus groups were analyzed and the reasons for professional stigmatization were defined.

At the fifth stage, we analyzed key studies on the phenomenon of a person's professional

identity in order to predict the levels of a student's primary professionalization. The studies were selected on the basis of their relevance to the research topic using the keyword "professional identity". Further, matching up the results of the focus group work and the information obtained through the analysis of the relevant literature, the levels of stigma of primary professionalization were highlighted.

Data Analysis. The data analysis was done in three stages. At the first stage, the properties of the variables were examined. At the second stage, the values of social stigma and self-esteem were calculated. At the third stage, to measure the correlation dependence between social stigma and self-esteem Spearman's rank correlation coefficient was calculated. The *t*-test was used to determine a *t*-distribution under the null hypothesis.

The content component of the focus group work was analyzed and categorized. Each description of a critical incident and interview statements were analyzed, compared and categorized from the data. All factors connected to the devalued status faced by migrant students in the primary professionalization process were categorized based on inductive reasoning. The authors compared similar incidents together and code the data into themes to highlight the critical incidents similarities and differences. To prove the reliability of the coding process and make it consistent, the critical incidents and factors were examined in isolation. Finally, the coders (authors) were reviewed by their peers to avoid coding drift. In addition, the themes were coded taking into account the number of participants having contributed related content from data. The overall theme participation rate was considered valid as it was more than 25%.

Results

Correlation between the level of perceived stigma and migrant students' self-esteem. Spearman's correlation analysis was carried out to understand the relations between social stigma and the self-esteem of migrant students. This form of analysis was used since the values of stigma and self-esteem scores in the dataset did not satisfy normal distribution criteria. The coefficient obtained $r_s = -0.319$ corresponds to a negative



correlation. Student's *t*-test ($t = 2.715$, $t_{0.01} = 2.653$) was applied to test the statistical significance. Due to the results the coefficient is in the area of alternative hypothesis and we can admit that there is a slight correlation between social stigma and self-esteem of the respondents. The negative value suggests that the higher social stigma is the lower is the self-esteem of migrant students.

Categorization of communication results in focus groups. The analysis of the results of

the focus group interviews made it possible to record a number of aspects that let us consider the foreign students' perception of their status in the host country. In Table 1, these concepts are indicated as stating statements, categorized by frequency of use during the work with focus groups. Each statement wording was presented to the focus groups and finally approved by them. The percentage of those who recorded each of the responses is rounded upwards to the nearest whole number.

Table 1. Factors determining the foreign students' perception of their status as "minorities" in the host country (% of the whole sample)

Statement	To a greater degree	To a lesser degree	No influence
I feel like a target of potential discrimination in the host society	69	6	25
I understand exactly what stereotypes can be spread about my social group in the host society	61	32	7
I am aware that not all members of the host society endorse stereotypes about my social group	30	47	23
I believe that not all the members of my social group endorse stereotypes about it	34	36	30
I do not endorse stereotypes about my social group	53	33	14
I do not match the stereotypes about my social group with myself	34	57	9
I fight stereotypes about my social group, demonstrating their inconsistency from my personal experience	34	47	19
Stereotypes about my social group influence my choice of future profession	29	35	36
I have not experienced any discrimination against myself	51	34	15
I avoid taking part in activities that could activate a devalued attitude towards me as a member of a stigmatized social group	46	34	20
I realise that each specific situation can activate the devaluation of my group	83	10	7
I realise that everyone can perceive factors of a potentially biased attitude towards my group in the opposite way.	74	10	16
Personal characteristics can lead to problems with primary professionalization	33	42	25
The construction of professional identity depends on the existence of discrimination against the individual and his reaction to his devalued status	43	36	21
It is necessary to design activities to reduce the level of discrimination against minority groups	68	23	9
In a situation where the status of a stigmatized person can resolve difficult situations related to education and work I can appeal to it without doubt	43	37	20
It does not seem to me that a close relationship with my social group can dramatically change my self-identification and determine my social / professional role	35	27	38
Experiences of discrimination I encountered while studying at the host institution affected my self-esteem	29	61	10

Note. The third column (no influence) represents responses that indicate (1) disagreement with the statement, or (2) that the said statement does not affect the processes of primary professionalization and adaptation of foreign students.

Barriers to primary professionalization of migrant students. The categorization of the results of focus group work allowed us to record that the stigmatization of primary professionalization is associated with: (1) society's perception of the fundamental ability of a representative of a particular social group to effectively perform the duties of his chosen profession, (2) the personal qualities of the individual (including resilience and adaptability), (3) a formed package of competencies (hard and soft skills), (4) inability to implement efficient time management and underdeveloped autonomy of educational activities, (5) the adequacy of the initial choice of profession (construction of potential professional identity, degree of acceptance of professional culture), stereotypical perception of the future profession, based on information received during schooling, (6) poor schooling, (7) psychological restructuring of the personality to changing living conditions and the construction of new identities, (8) individual psychological and personality characteristics (tendency to depression, inability to fix attention, etc.), (9) unstable motivation to get a profession, (10) extraneous hobbies and poor health, (11) a weak level of teaching and undemanding teachers, (12) informal negative relationships in educational environments, (13) the language barrier (while preparing for an education in another country, they practically did not think about the need to develop efficient communication with the host society, they focused on studying the language of their future profession, and did not take into account the importance of informal communication), (14) lack of structures at the university that optimize the employment process and prepare for the employment process as well.

The barriers are presented in the text in descending order of their importance in the perception of the research participants. Many of the barriers noted by the survey participants in the semi-structured interview were reflected in the critical incidents described.

Interview questions and critical incidents' description mutually verify and complement each other.

Professional self-concept and professional identity. According to R. Burns theory, the self-concept is interpreted as a set of attitudes aimed at oneself and structurally representing (1) the image of "self" (cognitive component), (2) self-esteem (affective assessment of this representation) and (3) behavioral reaction. Each of these three components can be represented as: (1) real "self" (attitudes associated with actual abilities, roles and statuses); (2) social "self" (attitudes associated with a person's opinion of how others see him); (3) ideal "self" (attitudes associated with the performance of the ideal "self"). In this interpretation, the self-concept acts as a collective term denoting the entire self-perception of a person¹². The self-concept also has a professional dimension.

It is usual to single out the real (the person's idea of oneself as a professional) and ideal professional (professional aspirations and hopes) self-concepts¹³. The phenomenon of the professional self-concept is studied at three levels: (a) individual – implies that self-perception is "derived" solely from perceived differences and similarities with other people; (b) relative – based on self-perception, but in this case on the basis of dyadic connections and role relationships with significant Others; (c) collective – based on self-perception associated with membership in social groups and with the opposition of one's own and "outside" groups¹⁴.

In the structure of the professional self-concept, there are cognitive (ideas about their professionally relevant qualities, about career orientations, professional self-efficacy, about career and work, about professional relevance) and emotional (self-esteem and professional self-esteem, a sense of professional relevance) components [67]. Self-esteem acts as a basic "emotional" variable in the context of the self-concept [68]. Individuals find it difficult to cope with

¹² Burns R.B. Self-Concept Development and Education. Holt, Rinehart & Winston; 1986. Available at: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/burns0.htm> (accessed 26.07.2021). (In Eng.)

¹³ Ibid.

¹⁴ Rean A.A. [Human Psychology from Birth to Death]. St. Petersburg: Praym-Yevrozna; 2002. 2002. Available at: <https://b-ok.cc/book/728058/97026e?id=728058&secret=97026e> (accessed 26.07.2021). (In Russ.)



a professional role in a situation of low assessment of themselves and their capabilities [69]. Self-esteem, being a dynamic feature, is constantly developing, differentiating and being adjusted. The process of its development is contradictory and uneven. The integral self-esteem of a person is made up of self-assessments of individual personality subsystems with different levels of adequacy, maturity, stability and awareness¹⁵. There is no doubt that the self-esteem of the individual is prone to his self: an individual, as a rule, is sure that his contribution to the activity efficiency is above the average level. And the values and qualities prevailing in the positive self-esteem of the individual are obscured by the main criterion in assessing others: for example, if the individual values himself most of all, this parameter will take the leading place in assessing the professionalism of others [67].

According to A. A. Rean, professional self-esteem in the structure of the professional self-concept includes operational and activity (expressed in assessing one's professional level and level of competence) and personal (expressed in assessing one's personal qualities in connection with the ideal of a "professional self" image) aspects. In professional self-assessment, self-assessment of the result and potential is distinguished (that is, the assessment of the achieved and the belief in the possibilities)¹⁶.

Another psychological construct closely related to the professional self-concept is professional identity. Professional identity substantiates the identification of an individual with a specific professional community, the adoption by him at the social and psychological levels of professional value positions that are normative for a given professional space. P. Ermolaeva studies this psychosocial

construct in the context of the "person-profession-society" system. She interprets professional identity not only as a characteristic of the professional values acceptance, but as a harmonious identification with activity (instrumental identity), society (external identity) and oneself (internal identity)¹⁷.

The sources of the professional identity construct are the following factors: an objectively existing educational and professional component; a subjectively expressed system of expectations and preferences, ideal images of the profession; recognition by the Significant Others of you as a professional; professional self-presentation; professional norms (values) and attributes (lexis, myths, stereotypes); an emotionally positive background against which primary information about one's profession was obtained; a positive perception of oneself as a subject of professional activity; emotionally positive acceptance of one's belonging to the professional community; successful mastering of the rules and norms of professional activity; the measure of responsibility that an individual can take on; the level of personal development; motivational readiness for self-realization in the chosen professional field¹⁸. In terms of the dynamics and stages of professional identity construction, most researchers agree that achieving it is the essence of the transition process from external sources of professional activity motivation to internal ones¹⁹, which implies movement from obtaining vocational education to obtaining real professional activity experience.

The professional self-concept is a combined set of clearly operationalized and specific characteristics of professional self-awareness. The image of the profession and specific professional goals are exactly formed within the framework of the professional self-concept²⁰.

¹⁵ Derkach A.A. [Acmeological Foundations of Professional Development]. Moscow: Moscow Psychological-Social Institute Publ.; Voronezh: MODEK; 2004. Available at: https://www.studmed.ru/derkach-aa-akmeologicheskie-osnovy-razvitiya-professionala_19597910eb1.html (accessed 26.07.2021). (In Russ.)

¹⁶ Rean A.A. [Human Psychology from Birth to Death].

¹⁷ Yermolaeva Ye.P. [Psychology of Social Realization of the Professional]. Moscow: IP RAN; 2008. Available at: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=87221> (accessed 26.07.2021). (In Russ.)

¹⁸ Shneyder L.B. [Personal, Gender, and Professional Identity: Theory and Diagnostic Methods]. Moscow: Moscow Psychological-Social Institute Publ.; 2007. Available at: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:49903/Source:default> (accessed 26.07.2021). (In Russ.)

¹⁹ Derkach A.A. [Acmeological Foundations of Professional Development].

²⁰ Shneyder L.B. [Personal, Gender, and Professional Identity: Theory and Diagnostic Methods].

The professional self-concept is a complex integrative construct that includes a large number of variables and scales, each of which contributes to the idea of a person's self-awareness. Professional identity itself is an integral variable in any of the concepts and is not subject to further "fragmentation" [67]. Both constructs being dynamic features most of the professional life are in the process of modification under the influence of various external and internal variables.

The structure of stigma of primary professionalization. In the structure of public and self-stigma, it is usual to distinguish the following components as stereotype, prejudice and discrimination. The conducted research indicates the possibility of stigmatizing primary professionalization under the influence of social identity threat and social stigma. Stigma of primary professionalization can have a most destructive effect on the construction of a professional self-concept and professional identification, which requires its careful study and developing mechanisms for its prevention and overcoming.

Analysis of the barriers to primary professionalization identified by the research participants allows us to conclude that the main difficulties for foreign students appear at (1) the level of society (whether society consider a representative of this stigmatized minority group potentially appropriate within a specific professional track, what way it affects devalued individuals), (2) the personality level (whether I can become more successful in a job in the context of this profession, based on my personal potential, whether I have / master all the necessary general and professional skills for self-realization), (3) the level of educational structures (whether the educational landscape of this particular educational institution allows to construct necessary primary professional identity for the successful construction of a secondary professional identity; how demanding the teachers are, whether the university works in a conglomerate with business partners and government agencies). Hence, it seems reasonable to consider the potential mechanisms for the development of stigma of primary professionalization, ranked according to the indicated levels and,

on their basis, to construct a model of stigma of primary professionalization.

Discussion and Conclusion

The presence of a correlation between the level of stigma and self-esteem of an individual leads to the extending of the difficulties of primary professionalization.

The basic factors identified as a result of work with focus groups determine the perception of foreign students of their status as "minorities" in the host country and can be quite clearly distributed according to the following grounds: collective representations, situational cues and personal characteristics. Which in turn, indicates the presence of social identity threat among the research participants. The severity of these criteria as a characteristic of social identity threat is justified in some research [20; 41].

Collective Representations. Analysis of the results of focus groups interviewing allowed us to conclude that, based on their experiences and exposure to the dominant culture, members of minority groups develop collective understandings of the dominant view of their stigmatized and devalued status in society (95% of respondents definitely stated that they were aware of this fact). Moreover, students realise that members of the host society and their study group are also familiar with the stereotypes underlying the stigmatization of their social group. At the same time, according to the research participants' opinion, the awareness of existing stereotypes both within the stigmatized group (70%) and by members of the host society (76%) does not mean that each member of the group personally endorse them. A significant number of respondents (from 86 to 91%) noted that they do not share stereotypes about their group or do not match this collective perception of the majority with their personality. The results are consistent with the views of the surveyed members of stigmatized groups from around the world [34; 40; 53].

It is expected that the greatest fears about their status as stigmatized were recorded by first and second year students (90%), and the least fears were expressed by master students. The third- and fourth-year students, however, showed the greatest anxiety about



their ability to match the chosen profession, stating that the host society “does not always see” their potential in this profession and this undermines their confidence in the success of their future careers. Such results can be explained by the period of time the study participants’ spend in the host country and the degree of their relationship with the host society. First-year students also showed concern about the right choice of their future profession. They were mostly worried about not the way they were seen as professionals by the members of the host society, but about the adequacy of their choice of profession (64%). E. Tikhonova recorded a similar distribution of students’ views, conditioned by the year of their study and personal experience having gained by the period of study on the specified course [44].

There is no doubt that collective representations influence how the stigmatized perceive and appraise stigma-relevant situations. Even if obvious discriminatory behavior on the part of others is absent, collective representations do affect the behavior of the stigmatized [41]. The vast majority of the study participants did not notice direct stereotypical attitudes on the part of representatives of their study group or the university community. At the same time, more than 80% of the respondents indicated that they maximally seek to avoid any situations that potentially provoke discrimination against them and to prove that they do not match up the established stereotype of their group perception. This feedback is inherent in individuals who already experienced social identity threat and negative stereotype threat about one’s group and can elicit an extra pressure not to fail. This might lead to cognitive underperformance [53].

Situational Cues. Situations differ in the extent to which they signal that an individual is a potential target of stereotype threat [40]. Threatening situations include taking an ability/knowledge diagnostic test, necessity

to respond at class, being invited for a job interview, having to apply for a grant, and being invited to participate in a startup. It is interesting that the offer to take part in cultural events (concerts, festivals, etc.) was not considered as a situation that could provoke a devaluation of the individual’s self.

79% of the study participants indicated the collective representations that individuals bring to a situation shape its meaning, and therefore the same situation may be perceived and appraised differently by different individuals. The respondents’ understanding that non-stigmatized and stigmatized groups usually react very differently to the same local situation was confirmed in the study by B. Major & L. O’Brien [20]. The conclusion of the study participants that perceptions of situational cues do not always correspond to objective events, and a variety of situational factors determine whether people perceive themselves as harmed by social stigma has been already discussed in implemented studies²¹.

Personal Characteristics. Individual characteristics also influence the perception of situational clues. Some people expect to be treated either on the basis of their group membership or their personal identity. Some people treat themselves as targets of personal and group discrimination because they regard their stigmatized social identity as a central part of their self-identity. Those who identified themselves with a negatively stereotyped group are more likely to regard performance feedback in those domains as self-relevant. Individuals’ goals and motives also shape how they perceive and appraise situations. If members of stigmatized ethnic groups believe in their ability to get ahead without their group assistance, they are not likely to report themselves as being discriminated against and blame a member of a higher status group having failed to get a desirable role²².

²¹ Stangor C., Swim J.K., Sechrist G.B., DeCoster J., Van Allen K.L., Ottenbreit A. Ask, Answer, and Announce: Three Stages in Perceiving and Responding to Discrimination. In: Stroebe W., Hewstone M. (eds.). *European Review of Social Psychology*. Chichester, UK: Wiley; 2003. Vol. 14. p. 277-311. Available at: <https://psycnet.apa.org/record/2005-02101-009> (accessed 26.07.2021). (In Eng.)

²² Major B., Quinton W.J., McCoy S.K. Antecedents and Consequences of Attributions to Discrimination: Theoretical and Empirical Advances. In: Zanna M.P. (ed.). *Advances in Experimental Social Psychology* San Diego, CA: Academic Press; 2002. Vol. 34. p. 251-330. Available at: <https://equity.ucla.edu/wp-content/uploads/2016/11/Major-Quinton-McCoy-2002.pdf> (accessed 26.07.2021). (In Eng.)

According to the data obtained, regardless of their personal characteristics, foreign students are more likely to perceive discrimination against their group as a whole than against themselves personally, which is typical not only of foreign students, but also of most minority groups [70]. Hence, it is logical that foreign students, both from among the research participants and in a global context, are unlikely to seek help for their challenges [64] perceiving the very fact of seeking help as discriminatory and degrading in the perception of the host society.

At the same time, many foreign students more and more often do not associate stereotypes in relation to their group with themselves. Moreover, some of them deliberately distance themselves from close ties with the group. The group provides an opportunity to satisfy both social (communication) and psychological (empathy) needs being a barrier against stigma and discrimination. When the identification with a previously associated social group even from the point of view of the alleged inferiority is lost, the social support as the main resource of adaptation is lost as well. The latter happens only in the context of belonging to a particular social group [28; 34; 53]. If the stigmatized person is not provided with psychological assistance at this moment, the level of devaluation of his own life devoid of a social context turns out to be very high, resulting in the risk of suicidal behavior [20].

All study participants reported the presence of enacted stigma. The fixed correlation between the severity of the stigmatization of consciousness and self-esteem of the individual is also confirmed in the social identity threat among the research participants. It results in a significant decrease in self-esteem [20; 26; 71]. Hence, it is inevitable that the primary professionalization being the main aspect of higher education, is associated with the level of the individual's self-esteem, his devalued or minority status. In a situation of a special set of personality traits, the stigmatization of an individual's consciousness and his experience of social identity in the form of barriers to primary professionalization can also lead to stigma of primary professionalization.

Primary professionalization barriers and professional self-concept. Migrant students face confusion about role expectations and self-identity, feelings of alienation, rejection and discrimination by members of the new culture, a loss of social support, and anxiety over their inability to fit into the new culture [53]. They need not only to adapt to the educational process in the host society and the status of a minority, resist social stigma, but also overcome the primary professionalization. The latter cannot be implemented absolutely smoothly.

Most of the barriers categorized as a result of focus group work are presented in studies characterizing the adaptation process of foreign students²³ [1; 5; 7]. Obviously, they cannot but influence the nature of the primary professionalization of students in the conditions of the host university. It seems appropriate to rank them as follows [72]: Social Adjustment Concerns: problems with food, accommodation, transportation, etc.; Academic Adjustment Concerns: problems with the educational system; Cultural Adjustment Concerns: adjusting to norms and values of the new culture while maintaining their own; Psychological Adjustment Concerns: How to cope and maintain their identity. According to the barriers highlighted in this study, the list should be expanded by the categories – Professional adjustment and Personality traits.

The professional self-concept and professional identity appear to be closely interrelated. The factors that determine their construction and development are strongly related to the period of primary professionalization. And self-esteem, being a structural component of the professional self-concept [68], acts as a trigger for social identity threat and is capable of stigmatizing primary professionalization.

As with most studies, the present one has some limitations. Due to heterogeneity in stereotype valence and content, it is difficult to draw a coherent picture of the influence of stigma and social identity threat on migrant students in general. A further challenge for research is that academic migration status is

²³ Stevens L.P. Immigrant Populations: Teacher Preparation for Diversity.



a more complex category than other more visible and stable stereotype-relevant characteristics (gender, physical peculiarities, skin colour).

The process of constructing a new identity in a person has a certain development mechanism and includes a number of successive stages that ultimately lead to the adoption of a new role. Depending on the situation, individuals who are targets for social stigma could respond to stigma with low self-esteem, righteous anger or indifference. A discriminatory attitude on the part of the majority of the population may cause social identity threat and self-stigmatization. From a psychological point of view, self-stigmatization is a structurally inhomogeneous phenomenon that includes both frustrating and protective components.

Experience of inadequacy and negative perceptions of the stigmatized group

destabilize self-esteem. Self-esteem of an individual is most directly correlated with the severity of social stigma, while serving as the core of the professional self-concept, which, in turn, constructs professional identification. Hence, it seems possible to stigmatize primary professionalization among stigmatized minority groups, which include foreign students in the context of the host society. The authors proposed a three-level structure of stigma of primary professionalization. To overcome the negative consequences associated with the stigma of the primary professionalization that might occur in the consciousness of a foreign student, it is necessary to specify its structure, create and validate a questionnaire that allows to diagnose it at an early stage. An important area of further research is the design of a system for overcoming the stigma of primary professionalization.

REFERENCES

1. Gonta I., Bulgac A. The Adaptation of Students to the Academic Environment in University. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2019; 11(3):34-44. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.18662/rrem/137>
2. Ertl B., Luttenberger S., Paechter M. The Impact of Gender Stereotypes on the Self-Concept of Female Students in Stem Subjects with an Under-Representation of Females. *Frontiers in Psychology*. 2017; 8:703. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00703>
3. Badelina M.V. Process of Adaptation of First-Year Students to Study at University as Pedagogical Phenomenon: Structure and Characteristics. *Amazonia Investiga*. 2020; 9(27):460-477. (In Eng.) doi: <http://dx.doi.org/10.34069/AI/2020.27.03.50>
4. OECD. Education at a Glance 2019: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris.; 2019. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
5. Tikhonova E.V., Efremova G.I., Koycheva M.A. Computer Simulation as a Tool of Psychological Readiness for Employment Process for Migrant Students. In: 2021 5th International Conference on Education and Multimedia Technology (ICEMT 2021). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA; 2021. p. 95-105. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1145/3481056.3481112>
6. Bello V. Normalizing the Exception: Prejudice and Discriminations in Detention and Extraordinary Reception Centres in Italy. *International Politics*. 2021. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1057/s41311-021-00290-8>
7. Karim S., Hue M.T., Ullah R. Acculturative Challenges among Pakistani Secondary School Students in Hong Kong. *International Journal of Intercultural Relations*. 2021; 82:1-11. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.02.006>
8. Samnani A.-K., Boekhorst A.J., Harrison J.A. The Acculturation Process: Antecedents, Strategies, and Outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2013; 86(2):166-183. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1111/joop.12012>
9. Balante J., van den Broek D., White K. How Does Culture Influence Work Experience in a Foreign Country? An Umbrella Review of the Cultural Challenges Faced by Internationally Educated Nurses. *International Journal of Nursing Studies*. 2021; 118:103930. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2021.103930>
10. IseOlorunkanmi J.O., Rotimi M.E., Adebola G.O., Lawal A.I., Henry N.-L.C., Adebisi T. Challenges in Nigeria's Education Sector and the Migration of Nigerian Postgraduate Students to South African Universities. *Cogent Social Sciences*. 2021; 7(1):1890897. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/23311886.2021.1890897>

11. Chaiyasat C. Overseas Students in Thailand: A Qualitative Study of Cross-Cultural Adjustment of French Exchange Students in a Thai University Context. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*. 2020; 30(8):1060-1081. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/10911359.2020.1792386>
12. Gaytan F., Carhill A., Suarez-Orozco S. Understanding and Responding to the Needs of Newcomer Immigrant Youth and Families. *The Prevention Researcher*. 2007; 14(4):11-13. Available at: <https://clck.ru/YYUbu> (accessed 26.07.2021). (In Eng.)
13. Kamalova L.A., Umbetova M.Zh., Putulyan N.S. Technologies and Practices of Linguistic and Sociocultural Adaptation of Foreign Students during Their Studies at the University. *Contemporary Educational Technology*. 2021; 13(1):288. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.30935/cedtech/9312>
14. Baker S., Due C., Rose M. Transitions from Education to Employment for Culturally and Linguistically Diverse Migrants and Refugees in Settlement Contexts: What Do We Know? *Studies in Continuing Education*. 2021; 43(1):1-15. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1683533>
15. Pitman T., Roberts L., Bennett D., Richardson S. An Australian Study of Graduate Outcomes for Disadvantaged Students. *Journal of Further and Higher Education*. 2019; 43(1):45-57. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1349895>
16. Bos A.E.R., Pryor J.B., Reeder G.D., Stutterheim S.E. Stigma: Advances in Theory and Research. *Basic and Applied Social Psychology*. 2013; 35(1):1-9. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/01973533.2012.746147>
17. King M., Dinos S., Shaw J., Watson R., Stevens S., Passetin F., Weich S., Serfaty M. The Stigma Scale: Development of a Standardised Measure of The Stigma of Mental Illness. *The British Journal of Psychiatry*. 2007; 190(3):248-254. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.106.024638>
18. Bathje G.J., Marston H.N. Self-Stigmatization. In: Teo T. (eds.) *Encyclopedia of Critical Psychology*. Springer, New York, NY; 2014. (In Eng.) doi: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_395
19. Glace A.M., Dover T.L., Major B. Latinx Identity and Intersectional Responses to Stigma. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. 2021; 27(4):593-601. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1037/cdp0000456>
20. Major B., O'Brien L.T. The Social Psychology of Stigma. *Annual Review of Psychology*. 2005; 56:393-421. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070137>
21. Harvey R.D. Individual Differences in the Phenomenological Impact of Social Stigma. *The Journal of Social Psychology*. 2001; 141(2):174-189. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/00224540109600545>
22. Anderson D.A., Lavender J.M., De Young K.P. The Assessment Process: Refining the Clinical Evaluation of Patients with Eating Disorders (Chapter 5). In: Maine M., Hartman McGilley B., Bunnell D.W. (eds.). *Treatment of Eating Disorders*. Academic Press; 2010. p. 71-87. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375668-8.10005-1>
23. Atkinson R.L. Obesity: Complications. In: Benjamin Caballero. *Encyclopedia of Human Nutrition* (3rd ed.). Academic Press; 2013. p. 343-349. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375083-9.00210-5>
24. Michael-Titus A., Revest P., Shortland P. 13 – EPILEPSY. In: Michael-Titus A., Revest P., Shortland P. *The Nervous System* (2nd ed.). Churchill Livingstone; 2010. p. 237-250. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-7020-3373-5.00013-7>
25. Solomon S., Venkatesh K.K. Structural Interventions in Societal Contexts (Chapter 20). In: Mayer K.H., Pizer H.F. *HIV Prevention*, Academic Press; 2009. p. 550-570. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-374235-3.00020-0>
26. Horsselenberg E.M.A., van Busschbach J.T., Aleman A., Pijnenborg G.H.M. Self-Stigma and Its Relationship with Victimization, Psychotic Symptoms and Self-Esteem among People with Schizophrenia Spectrum Disorders. *PLoS ONE*. 2016; 11(10):e0149763. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149763>
27. Corrigan P., Thompson V., Lambert D., Sangster Y., Noel J.G., Campbell J. Perceptions of Discrimination Among Persons with Serious Mental Illness. *Psychiatry Services*. 2003; 54(8):1105-1110. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1176/appi.ps.54.8.1105>
28. Corrigan P.W., Watson A.C. The Paradox of Self-Stigma and Mental Illness. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 2002; 9(1):35-53. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1093/clipsy.9.1.35>
29. Aldossari A.S. Vision 2030 and Reducing the Stigma of Vocational and Technical Training Among Saudi Arabian Students. *Empirical Research in Vocational Education and Training*. 2020; 12:3. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00089-6>
30. Doldor E., Atewologun D. Why Work It When You Can Dodge It? Identity Responses to Ethnic Stigma Among Professionals. *Human Relations*. 2021; 74(6):892-921. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/0018726719895552>
31. Brower K.J. Professional Stigma of Mental Health Issues: Physicians Are Both the Cause and Solution. *Academic Medicine*. 2021; 96(5):635-640. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003998>



32. Shantz A., Booth J.E. Service Employees and Self-Verification: The Roles of Occupational Stigma Consciousness and Core Self-Evaluations. *Human Relations*. 2014; 67(12):1439-1465. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/0018726713519280>
33. Pratt M.G., Rockmann K.W., Kaufmann J.B. Constructing Professional Identity: The Role of Work and Identity Learning Cycles in the Customization of Identity among Medical Residents. *Academy of Management Journal*. 2006; 49(2):235-262. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.5465/amj.2006.20786060>
34. Crocker J., Major B. Social Stigma and Self-Esteem: The Self-Protective Properties of Stigma. *Psychological Review*. 1989; 96(4):608-630. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.4.608>
35. Stewart M.M., Shapiro D.L. Selection Based on Merit Versus Demography: Implications Across Race and Gender Lines. *The Journal of Applied Psychology*. 2000; 85(2):219-231. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.2.219>
36. Van Buren H.J. Boundaryless Careers and Employability Obligations. *Business Ethics Quarterly*. 2003; 13(2):131-149. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.5840/beq20031329>
37. Slay H.S., Smith D.A. Professional Identity Construction: Using Narrative to Understand the Negotiation of Professional and Stigmatized Cultural Identities. *Human Relations*. 2011; 64(1):85-107. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/0018726710384290>
38. Bridges S.J. Professional Identity Development: Learning and Journeying Together. *Research in Social and Administrative Pharmacy*. 2018; 14(3):290-294. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2017.03.054>
39. Matthews J., Bialocerkowski A., Molineux M. Professional Identity Measures for Student Health Professionals – A Systematic Review of Psychometric Properties. *BMC Medical Education*. 2019; 19:308. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1660-5>
40. Steele C.M. A Threat in the Air: How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance. *American Psychologist*. 1997; 52(6):613-629. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.6.613>
41. Major B., Schmader T. Stigma, Social Identity Threat, and Health. In: Major B., Dovidio J.F., Link B.G. (eds.). *The Oxford Handbook of Stigma, Discrimination and Health*. New York, NY: Oxford University Press; 2018. p. 85-103. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190243470.001.0001>
42. Wooten D., Rank-Christman T. Stigmatized-Identity Cues: Threats as Opportunities for Consumer Psychology. *Journal of Consumer Psychology*. 2019; 29(1):142-151. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1002/jcpy.1076>
43. Brown A.D. Identity Work and Organizational Identification. *International Journal of Management Reviews*. 2017; 19(3):296-317. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1111/ijmr.12152>
44. Tikhonova E.V. The Professional Socialization of Students in Today's Russian Institution of Higher Learning. *Russian Education & Society*. 2013; 55(4):38-57. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.2753/RES1060-9393550403>
45. Angelovsky A.A. Personalization of the Personality. Social Agents of Primary and Secondary Professionalization. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*. 2011; (7):70-80. Available at: <http://sp-journal.ru/journal/2011-7> (accessed 26.07.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
46. Sonnenschein K., Ferguson J. Developing Professional Communication Skills: Perceptions and Reflections of Domestic and International Graduates. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. 2020; 17(3). Available at: <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol17/iss3/5> (accessed 26.07.2021). (In Eng.)
47. Clarke C.A., Brown A.D., Hailey V. Working Identities? Antagonistic Discursive Resources and Managerial Identity. *Human Relations*. 2009; 62(3):323-352. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/0018726708101040>
48. Arthur M.B. Examining Contemporary Careers: A Call for Interdisciplinary Inquiry. *Human Relations*. 2008; 61(2):163-186. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/0018726707087783>
49. Abessolo M., Rossier J., Hirschi A. Basic Values, Career Orientations, and Career Anchors: Empirical Investigation of Relationships. *Frontiers in Psychology*. 2017; 8:1556. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01556>
50. Nkomo S.M. The Emperor Has No Clothes: Rewriting "Race in Organization". *The Academy of Management Review*. 1992; 17(3):487-513. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.2307/258720>
51. Toyoki S., Brown A.D. Stigma, Identity and Power: Managing Stigmatized Identities through Discourse. *Human Relations*. 2014; 67(6):715-737. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/0018726713503024>
52. Ngwayuh E.N., Croucher S. Perceived Threat and Prejudice Towards Immigrants in Finland: A Study among Early, Middle, and Late Finnish Adolescents. *Journal of International and Intercultural Communication*. 2017; 10(4):309-323. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/17513057.2017.1312489>
53. Appel M., Weber S., Kronberger N. The Influence of Stereotype Threat on Immigrants: Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*. 2015; 6:900. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00900>
54. Link B.G., Phelan J.C. Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology*. 2001; 27:363-385. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>

55. Mak W.W., Cheung R.Y. Self-Stigma Among Concealable Minorities in Hong Kong: Conceptualization and Unified Measurement. *The American Journal of Orthopsychiatry*. 2010; 80(2):267-281. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01030.x>
56. Beilock S.L., Rydell R.J., McConnell A.R. Stereotype Threat and Working Memory: Mechanisms, Alleviation, and Spill Over. *Journal of Experimental Psychology: General*. 2007; 136(2):256-276. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1037/0096-3445.136.2.256>
57. Appel M., Kronberger N. Stereotype Threat and the Achievement Gap: Stereotype Threat Prior to Test Taking. *Educational Psychology Review*. 2012; 24:609-635. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9200-4>
58. Lucksted A., Drapalski A.L. Self-Stigma Regarding Mental Illness: Definition, Impact, and Relationship to Societal Stigma [Editorial]. *Psychiatric Rehabilitation Journal*. 2015; 38(2):99-102. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1037/prj0000152>
59. Tanabe Y., Hayashi K., Ideno Y. The Internalized Stigma of Mental Illness (ISMI) Scale: Validation of the Japanese Version. *BMC Psychiatry*. 2016; 16:116. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1186/s12888-016-0825-6>
60. Prasad P., D'Abate C., Prasad A. Chapter 10: Organizational Challenges at the Periphery. In: Gunz H., Pejperl M. (eds.) *Handbook of Career Studies*. Los Angeles, CA: SAGE; 2007. p. 169-187. (In Eng.) doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412976107.n10>
61. Link B., Struening E.L., Neese-Todd S., Asmussen S., Phelan J.C. Stigma as a Barrier to Recovery: The Consequences of Stigma for the Self-Esteem of the People with Mental Illnesses. *Psychiatry Services*. 2001; 52(12):1621-1626. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1176/appi.ps.52.12.1621>
62. Mak W.W.S., Cheung R.Y.M. Self-Stigma Among Concealable Minorities in Hong Kong: Conceptualization and Unified Measurement. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2010; 80(2):267-281. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01030.x>
63. Golay P., Moga M., Devas C., Staecheli M., Poisat Y., Israël M., Suter C., Silva B., Morandi S., Ferrari P., Favrod J., Bonsack C. Measuring the Paradox of Self-Stigma: Psychometric Properties of a Brief Scale. *Annals of General Psychiatry*. 2021; 20:5. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1186/s12991-021-00325-7>
64. Boafó-Arthur S., Boafó-Arthur A. Help Seeking Behaviors of International Students: Stigma, Acculturation, and Attitudes towards Counseling. In: Bista K., Foster C. (ed.) *Global Perspectives and Local Challenges Surrounding International Student Mobility*. IGI Global; 2016. p. 262-280. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9746-1.ch014>
65. Vogel D.L., Wade N.G., Haake S. Measuring Self-Stigma Associated with Seeking Psychological Help. *Journal of Counseling Psychology*. 2006; 53(3):325-337. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.3.325>
66. Markus H., Nurius P. Possible Selves. *American Psychologist*. 1986; 41(9):954-969. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
67. Rikel A.M. Professional Self-Concept and Professional Identity in Self-Consciousness Structure Part 1. *Psikhologicheskoye issledovaniya = Psychological Studies*. 2011; (2). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/eng/2011n2-16/468-rikel16e.html> (accessed 26.07.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
68. Super D. A Theory of Vocational Development. *American Psychologist*. 1953; 8(5):185-190. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1037/h0056046>
69. Betz N. Self-Concept Theory in Career Development and Counseling. *Career Development Quarterly*. 1994; 43(1):32-42. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ490633> (accessed 26.07.2021). (In Eng.)
70. Taylor S.E., Brown J.D. Positive Illusions and Well-Being Revisited: Separating Fact from Fiction. *Psychological Bulletin*. 1994; 116(1):21-27. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.1.21>
71. Corrigan P.W., Bink A.B., Schmidt A., Jones N., Rüschi N. What Is the Impact of Self-Stigma? Loss of Self-Respect and the “Why Try” Effect. *Journal of Mental Health*. 2016; 25(1):10-15. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.3109/09638237.2015.1021902>
72. Tseng W.-C., Newton F.B. International Students' Strategies for Well-Being. *College Student Journal*. 2002; 36(4):591-597. Available at: <https://psycnet.apa.org/record/2003-01175-009> (accessed 26.07.2021). (In Eng.)

Submitted 22.07.2021; approved after reviewing 03.09.2021; accepted for publication 10.09.2021.
 Поступила 22.07.2021; одобрена после рецензирования 03.09.2021; принята к публикации 10.09.2021.



About the authors:

Elena V. Tikhonova, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages, MGIMO University (76 Vernadsky Avenue, Moscow 119454, Russian Federation), Associate Professor of Chair of Foreign Languages, RUDN University (6 Miklukho-Maklay St., Moscow 117198, Russian Federation), Cand.Sci. (History), Associate Professor, Master degree in Psychology, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8252-6150>, Scopus ID: 57208387246, Researcher ID: B-1951-2015**, etihonova@gmail.com

Marina A. Kosycheva, Associate Professor of the Chair of Linguistics and Professional Communication, Moscow State University of Food Production (11 Volokolamskoe Shosse, Moscow 125080, Russian Federation), Cand.Sci. (Philol.), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0328-3109>, Scopus ID: 57219614422, Researcher ID: ABB-3567-2020**, kosychevama@mgupp.ru

Galina I. Efremova, Head of the Department for Coordination of Activities for Training Highly Qualified Personnel, Head of the Training Center of the Russian Academy of Education (8 Pogodinskaya St., Moscow 119121, Russian Federation), Dr.Sci. (Psychol.), Professor, Professor of the Russian Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4648-7104>, Scopus ID: 56398147200, Researcher ID: AAJ-9514-2021**, efremova_rao@mail.ru

Contribution of the authors:

E. V. Tikhonova – development of the research concept and the methodological basis of the study; literature review; preparation of a text version of the article; collection and processing of research results; data analysis.

M. A. Kosycheva – analysis of the literature; approbation of the methodological basis of the article; collection and processing of research results; data analysis; preparation of a text version of the article.

Galina I. Efremova – data curation; preparation of the text version of the article; development of the concept of the article.

All authors read and approved the final manuscript.

Об авторах:

Тихонова Елена Викторовна, доцент кафедры иностранных языков МГИМО МИД России (119454, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 76), доцент кафедры иностранных языков Российского университета дружбы народов (117198, Российская Федерация, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6), кандидат исторических наук, доцент, магистр психологии, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8252-6150>, Scopus ID: 57208387246, Researcher ID: B-1951-2015**, etihonova@gmail.com

Косычева Марина Александровна, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации Московского государственного университета пищевых производств (125080, Российская Федерация, г. Москва, Волоколамское шоссе, д. 11), кандидат филологических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0328-3109>, Scopus ID: 57219614422, Researcher ID: ABB-3567-2020**, kosychevama@mgupp.ru

Ефремова Галина Ивановна, начальник отдела координации деятельности по подготовке кадров высшей квалификации, руководитель учебного центра Российской академии образования (119121, Российская Федерация, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8), доктор психологических наук, профессор, профессор РАО, член-корреспондент РАО, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4648-7104>, Scopus ID: 56398147200, Researcher ID: AAJ-9514-2021**, efremova_rao@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Е. В. Тихонова – разработка концепции статьи и методологической базы исследования; обзор литературы; подготовка текстовой версии статьи; сбор и обработка результатов исследования.

М. А. Косычева – анализ литературы по заявленной проблеме; апробация методологической базы статьи; сбор и обработка результатов исследования; подготовка текстовой версии статьи.

Г. И. Ефремова – курирование данных; подготовка текстовой версии статьи; разработка концепции статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



Научная статья

Российские и международные практики работы с образовательными запросами

П. Д. Рабинович^{1*}, М. Э. Кушнир¹,
К. Е. Заведенский¹, Л. В. Кремнева¹, И. С. Царьков²

¹ Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация,

* pavel@rabinovitch.ru

² Средняя общеобразовательная школа № 29 им. П. И. Забродина,
г. Подольск, Российская Федерация

Аннотация

Введение. Ответ на вызовы современного массового запроса на персонализацию образования невозможен без конкретизации представлений, моделей и механизмов использования «образовательного запроса», который детерминируется региональной, культурной, социальной и исторической спецификой общества. Актуальность исследования состоит в необходимости уточнения понятия «образовательный запрос» для внедрения в практику механизмов персональной образовательной логистики, реализуемой в цифровой среде. Цель статьи – представить результаты анализа отечественных и международных трактовок понятия «образовательный запрос» (или эквивалент), практик его формирования и использования.

Материалы и методы. В ходе кабинетного исследования отечественных и зарубежных источников с глубиной поиска 5–8 лет анализировались понятия «образовательный запрос», «образовательная субъектность», «персонализация образования» и сходные с ними, соответствующие проблематике статьи отечественные и зарубежные научные школы и образовательные практики.

Результаты исследования. Выявлены и описаны особенности терминологии, связанной с персонализированным образованием. Введено предпонятие «образовательный запрос» через систему опорных принципов для формирования модели «образовательного запроса». Показано, что «образовательный запрос» реализуется в различных образовательных институциях. В цифровой образовательной среде «образовательный запрос» становится импульсом к переходу к персональной образовательной логистике.

Обсуждение и заключение. Полученные результаты вносят вклад в развитие практик конструирования позиции участниками образовательной деятельности, в практики работы с «образовательным запросом», а также позволяют разработать механизмы перехода к персональной образовательной логистике и тем самым содействовать готовности системы образования к реализации персонализированного образования.

Ключевые слова: образовательный запрос, субъектность, антропопрактика, цифровая образовательная среда, персонализация образования, образовательная логистика, образовательная экосистема, инновационная деятельность

Финансирование: статья подготовлена авторами П. Д. Рабиновичем, М. Э. Кушниром, К. Е. Заведенским и Л. В. Кремневой в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС, автором И. С. Царьковым при финансовой поддержке гранта РФФИ (проект № 19-29-14180).

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Российские и международные практики работы с образовательными запросами / П. Д. Рабинович [и др.] // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 4. С. 629–645. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.629-645>

© Рабинович П. Д., Кушнир М. Э., Заведенский К. Е., Кремнева Л. В., Царьков И. С., 2021



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



Original article

Russian and International Experience of Working with Personality Developing Inquiry

P. D. Rabinovich^{a*}, M. E. Kushnir^a, K. E. Zavedensky^a,
L. V. Kremneva^a, I. S. Tsarkov^b

^a The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation,

* pavel@rabinovitch.ru

^b P. I. Zabrodin Secondary General Education School No. 29, Podolsk, Russian Federation

Abstract

Introduction. Response to challenges of actual mass demand for personalisation of education is not feasible without specification of idea, models and mechanisms of usage of “learning inquiry”, which are determined by regional, cultural, social, and historical specifics of society. Relevance of the research is based on the necessity to clarify the term “learning inquiry” to facilitate practical implementation of mechanisms of personal educational logistic realised in digital environment. The article’s objective is to present results of analysis of local and international interpretations of the term “learning inquiry” (or its equivalent) as well as practices of its formation and usage.

Materials and Methods. Local and global practices (formalised education, family education, “alternative” education) have been analysed with a searching depth of 5-8 years. Searching requests: educational inquiry, personal(sized) learning inquiry, personalized education, personalized learning, student-initiated learning, self-learning, etc. The following concepts have been reviewed: subjectivity, individualisation, personalization, personification, choice theories by D. Leontiev, intermediate action theory by B. Elkonin, theory of complicated systems and personality by K. Rogers, field theory by K. Levin, concept of deep knowledge by K. Dweck, etc.; models and practices of active learning based on subjective position of a student.

Results. Specifics of terminology related to personalized education are determined and described. A preterm “learning request” has been introduced via system of basic principles of creation of “learning inquiry” model. It has been shown that “learning inquiry” is realized via various educational institutions. In digital environment “learning inquiry” becomes a trigger for transformation towards educational logistic.

Discussion and Conclusion. Research results contribute to development of practices of construction of position by participants of educational activity, to practices of work with learning inquiry, to enable to develop mechanisms of transformation towards personal educational logistic and, therefore, to facilitate readiness of educational systems to realisation of personalized education.

Keywords: learning inquiry, subjectivity, anthropopractice (anthological practice), digital educational environment, personalization of education, educational logistic, educational ecosystem, innovative activity

Funding: The article was created by P. Rabinovich, M. Kushnir, K. Zavedensky, and L. Kremneva in frames of scientific research of state assignment by RANEPА, as well as I. Tsarkov with financial support of the Russian Foundation for Basic Research grant per project No. 19-29-14180.

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Rabinovich P.D., Kushnir M.E., Zavedensky K.E., Kremneva L.V., Tsarkov I.S. Russian and International Experience of Working with Personality Developing Inquiry. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(4):629-645. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.629-645>

Введение

Настоящая статья продолжает исследование авторов в области модели цифровой трансформации образования и подходов к ней [1; 2], в соответствии с которыми цифровая трансформация представляется как комплексное переосмысление образовательной деятельности на основе

уникальных возможностей цифровых технологий. Главными акторами трансформации становятся субъекты образовательной деятельности (ученик, учитель, родитель и др.), осуществляющие переосмысление и преобразование деятельности, отношений и коммуникации по поводу этой деятельности, ее ценностей и норм,

продуктивно использующие нужные институты и ресурсы, а при необходимости способные создавать новые (например, user generated content).

Понятие «образование» авторы рассматривают в качестве процесса построения субъектом образовательной деятельности собственной картины мира как совокупность концептов и представлений о мире и размещение себя в нем, что коррелирует с конструктом А. Г. Асмолова «лично-порождающее образование» (далее – образование) [3; 4]. Основой такого образования является активная образовательная позиция как совокупность образовательных целей, привлекаемых для ее реализации средств, а также ситуации практического применения образовательных продуктов и результатов (приобретаемых средств мышления и деятельности). Образование представляет собой систему процессов целеполагания, проектирования продуктивного действия [5], с выходом в мышление с использованием материала культуры, осуществление действия, рефлексивный анализ и присвоение средств деятельности и мышления¹. Такое образование реализуется различными институтами (не только в образовательных организациях), в частности в цифровой образовательной среде (современный тренд «расшкваливания»).

Ключевым механизмом обеспечения образования в цифровой образовательной среде становится персональная образовательная логистика, позволяющая обеспечить в логике Just-in-Time (точно вовремя) и(или) OnDemand (по требованию) каждого субъекта выбранными им самим средствами и ресурсами, необходимыми для сконструированного образовательного маршрута, в том числе коммуникациями, образовательным контентом, психолого-педагогическим сопровожде-

нием, инфраструктурой и др. [2]. При этом базовым условием функционирования персональной логистики выступает осознание субъектом образовательных потребностей в средствах и ресурсах в соответствии с образовательными целями и ситуациями, их формализация и предъявление². Для этого наиболее семантически близким может рассматриваться понятие «образовательный запрос», которое не является общепринятым для массового образования, встречается в различных трактовках, преимущественно в теоретических рассуждениях. В настоящее время опыт осознанного выбора, обусловленный познанием себя, своих потребностей, дефицитов и возможностей, фрагментарен. Одновременно наблюдается массовый запрос на персонализацию. Операционализация работы с образовательными потребностями в условиях роста сложности, неопределенности и разнообразия определяет актуальность исследований авторов.

Цель статьи – представить результаты исследования отечественного и международного поля трактовок понятия «образовательный запрос» (или эквивалент), а также практик и институтов, в которых возможно его появление, развитие и употребление; предложить систему принципов для уточнения предпонятия «образовательный запрос»³.

Обзор литературы

Зарубежный опыт. Буквальный перевод в виде *educational request* не дает осмысленных результатов. В англоязычной среде чаще используются словосочетания *educational demand, demand for education, educational needs. Educational demand* (согласно официальному переводу ЮНЕСКО) обозначает «спрос на образование»⁴ и в этом контексте рассматриваются требования к системе образования

¹ Щедровицкий П. Г. Открытый курс лекций «Продуктивное действие в образовании» [Электронный ресурс]. URL: <https://ioe.hse.ru/pshchedrovitskiy> (дата обращения: 31.08.2021).

² Щедровицкий П. Образование как объект культурной политики // Образовательная политика. 2011. № 1 (51). С. 11–16.

³ Здесь и далее словосочетание «образовательный запрос» выделяется кавычками и используется не строго понятийно, поскольку задачей статьи является не методологическое введение понятия, а разметка пространства, в которое это понятие будет вводиться.

⁴ UNESCO Thesaurus : офиц. сайт [Электронный ресурс]. 2019. URL: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/page/concept7587> (дата обращения: 31.08.2021).



в целом или к конкретным школам с целью предоставления всем доступа к образованию независимо от типа школ, качества преподавателей, учета повышенных требований более состоятельных людей⁵. *Demand for education* по значению очень близко *educational demand*⁶. Требования к образованию рассматриваются с позиций индивида, семьи, общества и школы. В текстах *Educational demand* и *Demand for education* синонимичны. В основе данных сочетаний лежит прямая ассоциация слова *demand* с ценой (несмотря на социально-экономический вектор анализа): количество лет обучения, доля посещающих школы, общие затраты школы (с учетом доставки и др.), в том числе с детализацией на основные и дополнительные (по желанию). *Educational needs* по официальному переводу ЮНЕСКО обозначает «потребности в образовании»⁷, что чаще соотносится с людьми со специальными потребностями (в России – люди с ограниченными возможностями здоровья). Значение этого понятия в зарубежной научной среде отличается от российского пониманием существенных дефицитов в образовании, что является основой формирования осознанного образовательного запроса в контексте нашего анализа.

Отсутствие прямых аналогов понятия «образовательный запрос» в англоязычной среде связано с отнесением слова *education* к организационной форме – размещение в системе образования (*pre-school education, primary, secondary, higher education*). Авторское понимание образования отражается словом *learning* и связано

с понятиями *personal/collective learning inquiry* или *learning request*. Различие между терминами *inquiry* и *request* заключается в степени субъектности актора и его участия в реализации запроса [6]. Термин *inquiry* связан с понятием *to question* (спрашивать о чем-либо, интересоваться) и предполагает, что автор в состоянии действовать самостоятельно и(или) при наличии небольшой помощи⁸ [7]. *Request* в большей степени соотносится с понятием *desire/expectation* и предусматривает значительное участие других лиц или принятие за человека отдельных решений⁹.

В западной культуре деятельностная позиция личности относительно собственного развития достаточно выражена: «учащий-СЯ» в процессе обучения несет ответственность за локальные выборы и их последствия. У зарубежных коллег «образовательный запрос» выявляется и встраивается в систему образования как ориентация образовательных процессов на внутреннюю инициативу ученика [8]. Например, достаточно давно образовательные программы предусматривают индивидуализацию с выбором как минимум из трех уровней освоения любого курса (А, В, С). Однако при индивидуализации не учитываются кроссконтекстные, экзистенциальные навыки, личностные качества и таланты учеников. Вариативность ограничена и полностью определяется учителем или администрацией школы в рамках принятой образовательной программы¹⁰.

В качестве основного направления практик работы с «образовательным запросом» в международном дискурсе активно

⁵ Education and Social Demands on the Schools [Электронный ресурс]. 1970. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED043110.pdf> (дата обращения: 31.08.2021); Prince C. Innovating Toward a Vibrant Learning Ecosystem: Ten Pathways for Transforming Learning [Электронный ресурс] // KnowledgeWorks Forecast 3.0. 2014. P. 2–6. URL: http://educationdocbox.com/Homework_and_Study_Tips/65527027-Innovating-toward-a-vibrant-learning-ecosystem.html (дата обращения: 04.10.2020).

⁶ Panchamukhi P. R. Demand for Education: A Socio-Economic Analysis [Электронный ресурс] / ed. by J. Srinivasan. Centre for Educational Studies Indian Institute of Education, 1991. URL: <http://lib.unipune.ac.in:8080/jspui/handle/123456789/7169> (дата обращения: 31.08.2021).

⁷ UNESCO Thesaurus : офиц. сайт [Электронный ресурс]. 2019. URL: <http://vocabularies.unesco.org/brower/thesaurus/en/page/concept7587> (дата обращения: 31.08.2021).

⁸ Например, ученик заявляет о своем интересе к какой-либо теме или области знаний. Соответственно нужно не препятствовать ему, а рекомендовать (при запросе) нужные ресурсы или способы движения.

⁹ Например, ученик запрашивает перевод в другое учебное заведение / класс, что требует принятия решения о возможности его зачисления другими лицами.

¹⁰ Inayatullah S. Futures Studies: Theories and Methods // There's a Future: Visions for a Better World. 2013. P. 36–66. URL: https://www.researchgate.net/publication/281595208_Futures_Studies_Theories_and_Methods (дата обращения: 04.12.2020).

используется «персонализация» и связанные с этим категории *personal/personalized learning* (персональное/персонализированное образование), *student initiated/driven learning*¹¹ [9], *self (directed) learning* [10; 11] и их аналоги [12; 13]. Концепция персонализированного образования, базирующаяся на работах Д. Дьюи¹², предполагает трансформацию образовательного процесса от концентрации на программе (*curriculum-based approach*) к образовательному опыту каждого ученика (*learner-centered approach*). Это означает переход от длительных монолитных курсов к базе знаний и практик (микромодулей), что позволяет каждому ученику выбирать те темы, которые сейчас имеют для него наибольшую важность, двигаться в своем темпе и получать разнообразный образовательный опыт и многофакторную обратную связь. Учащиеся действуют совместно в малых группах, прототипируют социальные системы, определяются со своими жизненными целями, местом в макросистемах, встраивают новые знания в систему представлений о реальном мире. Автор термина «персонализированное образование» В. Гарсия Хоз определил его как «путешествие к становлению свободы выбора (субъектности)» и указывал, что «образовательная среда должна быть сконструирована таким образом, чтобы учитывать и сопровождать когнитивное, эмоциональное и социальное развитие каждого учащегося»¹³. С учетом проведенных исследований [1; 14] было выявлено, что цифровая трансформация образования создает все возможности для ее персонализации.

Современные подходы персонализации образования *personal/personalized education* или *personal/personalized learning* позволяют формулировать цели и определять содержание образования непосредственно

субъектами образовательной деятельности. Б. Брей и К. МакКласки вводят различия в дифференциации, индивидуализации и персонализации¹⁴. Они подчеркнули разницу в ориентации подходов: персонализация опирается на ученика (ученик сам управляет своим обучением), дифференциация и индивидуализация – на учителя (учитель инструктирует учеников в группе или индивидуально).

С точки зрения «образовательного запроса» основной интерес представляют практики работы по развитию и поддержке образовательной субъектности учеников. Личностно-порождающее образование [3] в качестве модели образования, заинтересованной в росте персонального могущества учащегося, может сначала строиться как персонализация (возможность самостоятельного выбора изучаемого), а затем использовать индивидуализацию (помощь в структурировании ресурсов и материалов по релевантности и сложности, выбору того, что соответствует его задачам и уровню подготовки).

Маркерами наличия в образовательной организации персонализированного образования, согласно исследованию RAND Corporation, проведенному при содействии Bill and Melinda Gates Foundation [15], будут выступать следующие составляющие организации образовательной деятельности:

- база профилей учащихся, позволяющая отслеживать динамику запросов и интересов каждого учащегося и оказывать оптимальную поддержку;
- образовательные маршруты для каждого учащегося, которые при этом насыщены различными видами коммуникации и взаимодействия;
- непрерывный мониторинг каждого учащегося на основе целевых компетенций, где ситуации проверки уровня

¹¹ Patrick S., Kennedy K., Powell A. Mean What You Say: Defining and Integrating Personalized, Blended and Competency Education [Электронный ресурс]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561301.pdf> (дата обращения: 04.12.2020).

¹² Dewey J. Democracy and Education, a Penn State Electronic Classics Series Publication. The Pennsylvania State University, 2001. URL: https://www.academia.edu/24704521/Democracy_and_Education_A_Penn_State_Electronic_Classics_Series_Publication (дата обращения: 31.08.2021).

¹³ Parkhurst H. Education on the Dalton Plan. New York: E. P. DUTTON & COMPANY, 1922. 303 p.

¹⁴ Bray B. Personalize Learning [Электронный ресурс]. URL: <http://www.personalizelearning.com/>; K. McClaskey. Make Learning Personal. URL: <http://kathleenmcclaskey.com> (дата обращения: 31.08.2021).



овладения той или иной компетенцией инициирует учащийся самостоятельно по мере готовности;

– гибкая образовательная среда, предполагающая не только разнообразие способов освоения той или иной компетенции, но и активно «выходящая» за пределы образовательных организаций, в целом являясь способом развития у учащихся «глобальной грамотности» (понимания, как устроена и функционирует окружающая их реальность);

– работа с послешкольными учебными и карьерными траекториями, направленная на выстраивание непрерывной связности различных этапов пути самореализации каждого учащегося.

В современной зарубежной педагогике существуют методологические центры и платформы, предлагающие практические модели и подходы персонализированного образования: LEAP Innovations¹⁵, Knowledge Works¹⁶, Education Elements¹⁷ и др. При этом не существует понятия единого образовательного пространства¹⁸, принципы *personal/personalized learning* реализуются в рамках четырех типовых моделей школ: использующие профиль ученика, осуществляющие индивидуальные образовательные маршруты, развивающие навыки (*competency-based progression*), применяющие гибкую образовательную среду.

Большую популярность приобрела теория самоопределения (SDT-Self-Determination Theory): «... это теория мотивации.

Она основана на естественных привычках развиваться здоровыми и эффективными способами» [16]. В отечественной литературе SDT может упоминаться как теория самодетерминации. Важным элементом персонализации является оценка готовности ученика к самостоятельности. В частности, в University of Waterloo для *Self-Directed Learning* выделяют четыре этапа: оценка готовности к самостоятельному учению, установка целей обучения, вовлеченность в учебный процесс и оценка прогресса обучения¹⁹.

Российский опыт. В отечественной литературе понятие «образовательный запрос» обучающихся представлено на разных ступенях образования: общего образования [17], образования взрослых [18], старшей и младшей школы, дошкольников и др. [19], при этом запросам семей уделено меньше внимания²⁰. Согласованное понимание терминологии «образовательный запрос» отсутствует. В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования²¹ понятие «запрос» фигурирует лишь в п. 33.2.

По мнению И. А. Хоменко, под образовательным запросом семьи понимаются «ожидания родителей (членов семьи), связанные с образовательной деятельностью их ребенка и адресованные конкретному субъекту»²². Автор отмечает типичные свойства образовательного запроса семьи – слабую структурированность, отсутствие четких критериев, необходимость

¹⁵ LEAP Learning Framework for Personalized Learning, 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://leapinnovations.org/leap-learning-framework> (дата обращения: 31.08.2021).

¹⁶ Finding Your Path. A Navigation Tool for Scaling Personalized, Competency-Based Learning [Электронный ресурс]. KnowledgeWorks Foundation, 2021. URL: <https://knowledgeworks.org/resources/navigation-tool-finding-your-path-scaling-personalized-learning/> (дата обращения: 31.08.2021).

¹⁷ Education Elements [Электронный ресурс]. URL: <https://www.edelements.com> (дата обращения: 31.08.2021).

¹⁸ Общая для всей страны программа обучения, позволяющая прозрачно переходить из школы в школу.

¹⁹ Self-Directed Learning: A Four-Step Process [Электронный ресурс]. URL: <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/teaching-tips/tips-students/self-directed-learning/self-directed-learning-four-step-process> (дата обращения: 31.08.2021).

²⁰ Андреева Ю. В., Хоменко И. А. Современные образовательные запросы родителей детей дошкольного возраста // Образование и семья: проблемы приемных родителей. Материалы Междунар. науч.-практ. конф. ; под общ. ред. И. А. Хоменко. 2009. С. 139–147.

²¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 (с изменениями от 11.12.2020 г.) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (дата обращения: 31.08.2021).

²² Хоменко И. А. Образовательные запросы современной семьи // Образование и семья: проблемы индивидуализации. Материалы Междунар. науч.-практ. конф. 20–21 апреля 2006 г. ; под общ. ред. И. А. Хоменко. СПб. : Борей АРТ, 2006. С. 6–13.

уточнения содержания и формулировок запроса, полярность, несогласованность в семье, несформированность, неадекватность, конъюнктурность, критичность. Образовательные запросы семей (родителей) И. А. Хоменко классифицирует по степеням осознанности и согласованности: осознанные (запросы на основе сформулированных целей с пониманием реальных возможностей семьи и школы); неосознанные (запросы на основе спонтанных/“жизненных” задач (псевдо-целей), контекстного/ситуационного выбора школы и/или без внимания к ребенку); консолидированные (запросы на основе глубокого продумывания образовательной стратегии и учета интересов ребенка); несогласованные (запросы на фоне непоследовательности, разнонаправленности, в том числе неадекватности родительских ожиданий от школы и ребенка).

Опираясь на данную классификацию, наиболее массовый «образовательный запрос» в России – неосознанный, спонтанный, часто несогласованный и даже навязанный родителями, предотвращающий социальное расслоение. Различные исследования показывают, что под «образовательным запросом» чаще фигурируют пожелания к школе, которые носят в большей степени бытовой характер, чем образовательный: выбор ближайшей к дому школы, выбор педагога по простоте объяснения материала, статистика поступления в вузы на бюджетные места и т. д. [20]. Все это отражает традиционное восприятие учителя как носителя знаний, а не как организатора процесса, ориентацию семей на успешную сдачу экзаменов, а не на комплексное развитие личности ребенка.

Л. Шпаковская отмечает зависимость образовательной мотивации и направленности запроса от уровня образования, социального статуса, экономического положения и культурного капитала родителей²³.

«Образовательный запрос» подразумевает проявление образовательной субъек-

ности [21]. Гармонизация образовательного запроса с субъектностью позволяет использовать в качестве оснований для анализа и построения понятий теории и концепты культурно-исторического и системодетельностного подходов, изложенные в работах К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, А. И. Герцена, В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского, Л. Н. Толстого, Н. А. Добролюбова, С. Т. Шацкого, П. П. Блонского, А. С. Макаренко, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, В. А. Сухомлинского, А. Н., А. А. и Д. А. Леонтьевых, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова и Д. Б. Эльконина, Ш. А. Амонашвили.

В результате утверждения в 1992 г. закона «Об образовании в Российской Федерации» наступил расцвет образовательных практик, авторских школ, новых теоретических разработок, направленных на формирование образовательной субъектности, ученика как разносторонней личности. Эти разработки получили название «лично ориентированное обучение», а в начале 2000-х развивались под названием «лично-развивающее образование». Личностно ориентированное обучение – «обучение, выявляющее особенности ученика-субъекта, признающее самобытность и самооценность субъектного опыта ребенка, выстраивающее педагогические воздействия на основе субъектного опыта учащегося»²⁴.

Личностно-порождающее и личностно-развивающее образование могут быть более удачным по смыслу переводом английской кальки «персонализация образования». Свой вклад в практизацию идей личностно-развивающего образования внесли В. В. Сериков, Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская, А. В. Хуторской и др. В частности, разработки В. В. Серикова опираются на исследования В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и формируют опыт эмоционально-ценностного отношения ученика к миру. Основное направление исследований – «...приемы создания

²³ Шпаковская Л. Социальное расслоение воспроизводится в образовании [Электронный ресурс]. URL: <https://iq.hse.ru/news/177664684.html> (дата обращения: 31.08.2021).

²⁴ Новые педагогические и информационные технологии в образовании : учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. М. : Академия, 2002. 272 с.



образовательных ситуаций, развивающих способность занимать и выражать свою позицию; дающих опыт решения задачи с этическим подтекстом, выбора поступка, линии поведения, партнера в групповой работе. Ситуации формируют опыт избирательности, самооценки, смыслоопределения, принятия ответственных решений, волевой саморегуляции как необходимого условия достижения поставленных целей, субъектности как внутренней детерминации поведения...» [22], при этом дистанцируясь от «развивающего обучения» Эльколина – Давыдова.

А. В. Хуторской сформулировал следующие принципы личностно ориентированного обучения: «личностное целеполагание ученика, выбор индивидуальной образовательной траектории, метапредметные основы образовательного процесса, продуктивность обучения, первичность образовательной продукции учащегося, ситуативность обучения, образовательная рефлексия»²⁵.

Глубокий уровень индивидуализации/персонализации образования можно наблюдать у практик альтернативного образования. Помимо семейного образования в законе об образовании предусмотрено «самообразование» и «дополнительное образование». Сама ситуация альтернативности ставит семьи в ситуацию самостоятельного образовательного поведения. В связи с этим они вынуждены быть субъектными в вопросах образования и сами формировать осознанный образовательный запрос. Ценным является заметно отличающийся уровень мотивации всех его участников независимо от взглядов на образование. Это дает основание ожидать интересные проявления индивидуализации/персонализации, новых норм формулирования и использования «образовательного запроса», несмотря на формы его выражения. Именно многообразие и образовательная активность приверженцев семейного образования может обеспечить выход на наиболее продуктивные

модели организации обучения, работы с образовательной субъектностью.

А. А. Попов подчеркивает, что одним из важных условий возникновения «образовательного запроса» является работа с самоопределением человека [23]. Для организации этого процесса требуется переход к задачам открытого типа, проблемным и парадоксальным задачам, к совместной постановке целей в системе взрослый – ребенок, к непредзаданному и порождаемому содержанию и равному совместному с ребенком конструированию социокультурных объектов, обеспечивающих перспективу и «онтологический статус» самоопределения. Практики, которые разворачивают такую деятельность, принципиально расположены в открытом образовательном пространстве и существуют по другим методологическим, дидактическим и технологическим принципам [24]. Примерами таких антропопрактик являются компетентностные олимпиады, летние стратегические игры, сессии data-campus²⁶. При этом сами практики напрямую нацелены не на работу с «образовательным запросом», а на потенциал и ресурс для его формирования [25].

Несмотря на значительное количество публикаций по данной проблематике, практически отсутствуют исследования по сопоставлению подходов и представлений индивидуализации, персонализации и индивидуального подхода в контексте развития теорий и концептов российской и западноевропейской традиции. Авторы сопоставили подходы к работе с понятием «образовательный запрос» и близким к нему по смыслу сущностям в России и за рубежом и продемонстрировали существенно различающееся отношение к нему.

Материалы и методы

Проанализированы отечественные и мировые практики (формальное, семейное, «альтернативное» образование) с глубиной поиска 5–8 лет.

²⁵ Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? пособие для учителя. М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.

²⁶ Попов А. А. Образовательные программы и элективные курсы компетентностного подхода. Изд. 6-е. М. : ЛЕНАНД, 2019. 344 с.

Применялись поисковые запросы: *education inquiry, personal(ized) learning inquiry, personalized education, personalized learning, student initiated learning, selflearning, competency-based learning, dynamic organizational design, Targeted Instruction, Data Driven Decisions, Student Reflection and Ownership, Flexible Content and Tools, design thinking, Self-Directed Theory/Learning/Education* и др.

Область теоретического исследования включала понятия «субъектность», «индивидуализация», «персонализация», «персонификация», «образовательный запрос»; теории выбора Д. А. Леонтьева, посреднического действия Б. Д. Эльконина, сложных систем и личности К. Роджерса, поля К. Левина, концепцию гибкого сознания К. Дуэк и др.; модели и практики активного образования, опирающегося на субъектную позицию ученика.

Результаты исследования

В результате сопоставления подходов к работе с понятием «образовательный запрос» показано, что за рубежом наблюдается множественное представление близких по сути подходов, различающихся по способам формализации, реализации, целеполагания. При этом за рамками рассмотрения остаются вопросы собственно возникновения субъектности, ее становления и развития. Предположим, что индивидуальный запрос в любой сфере для западноевропейской традиции – самоочевидное явление, поэтому усилия в области образования нацелены на процессы и способы формулирования запросов и их содержательную направленность. Отсюда и разброс практик, ресурсов и задач по их брендированию и продвижению.

Современные отечественные традиционные образовательные институты ставят вопрос об уместности в них формулирования учеником и его семьей содержательных «образовательных запросов» в силу патернализма и внешней предзаданности образовательных программ. Запросы к системе образования в основном носят социально-бытовой характер: «как все»

(полная доверительность общей программе с минимизацией трудозатрат родителя в образовательном направлении), «поступить в вуз» (или в другое образовательное учреждение), а также часто выглядят как претензии (объем домашних заданий, качество и режим питания, стиль отношений между различными участниками учебного процесса) или невыполнимые пожелания, исключающие деятельностную позицию. Большинство не готово формализовать «образовательный запрос», не принимает ответственность и избегает проявления инициативы по конструированию образовательной программы даже на уровне простого выбора. В классификации Д. А. Леонтьева речь чаще всего идет о простом выборе, хотя иногда возможен смысловой²⁷.

В англоязычной литературе не обнаружено прямого аналога понятию «образовательный запрос». При этом прямой перенос зарубежного терминологического аппарата и методико-технологических решений (рассмотренных выше) без осознания методологических оснований оказывается непродуктивен. Для цифровой трансформации образования с использованием осознанного «образовательного запроса» необходима популяризация ценностей многообразия и культуры осознанного выбора, а также готовность системы образования поддерживать заявленный субъектами образовательной деятельности «образовательный запрос», если он отвечает декларируемым условиям.

Для обеспечения баланса между работой с порождением «образовательного запроса» и управлением его реализацией авторы в качестве рабочей версии предлагают следующую систему принципов:

- субъектность как условие запроса (в том числе установка на работу «собой» и «с собой»);
- ценность преадаптации как эффекта образования (особенная трактовка категории будущего);
- способность включаться в процессы смыслопорождения, смыслообразования и быть источником собственных смыслов;

²⁷ Психология выбора / Д. А. Леонтьев, А. Фам, Е. И. Рассказова, Е. Овчинникова. М. : Смысл, 2015. 464 с.



– установка на формирование собственной картины мира (в том числе в предельном случае – онтологической работы);

– появление квалифицированного заказа и потребности на собственное развитие (одновременное построение из себя позиции заказчика и позиции потребителя результата);

– ориентация на включение в продуктивное коллективное действие и деятельность как преобразование сложившейся реальности;

– нацеленность на личностное становление в сложной социокультурной полисистеме (сообщества, движения, школы и др.), в которых человек выступает как участник субъект-субъектных отношений (в отличии от, например, рассмотрения человека как самостоятельной индивидуальности, способной абстрагироваться от всех типов воздействия)

Развивать и поддерживать образовательную субъектность (индивидуальную и коллективную) помогают основные ценности «нешкол» (представителей «альтернативного образования»):

– осознанная педагогика: умение развивать таланты и навыки ребенка, не разрушая его внутренний мир, приумножая и формируя его самостоятельность, тягу к познанию, чуткость к себе и уважение к окружающему миру;

– уважение к личности ребенка и его интересам, талантам, потребностям;

– образовательный маршрут ребенка определяет семья, ориентируясь на его потребности и способности;

– взрослые для детей, союз взрослых и детей, совместная согласованная работа, «значимый другой»;

– готовность учителей давать практические знания через погружение в природу и прикладные занятия;

– развитие мышления детей, индивидуальных способностей, учитывая их физиологические и психологические особенности;

– гуманная педагогика, атмосфера творчества, высокие стандарты качества образования.

К числу практик, развивающих и поддерживающих образовательную субъект-

ность, порождение и употребление содержательных «образовательных запросов», можно отнести Вальдорфскую педагогику (Р. Штайнер), педагогику М. Монтессори, Реджио-подход (Л. Малагуцци), педагогическую систему С. Френе («Класс Центр» С. З. Казарновский), развивающее образование Эльконина – Давыдова, вероятностное образование (А. Лобок), ТРИЗ-педагогику (А. Гин), тьюторскую модель («Новая школа», Москва), школу-парк (М. Балабан), школу Саммерхилл (А. Нилл), школу С. Вэлли, проектное сообщество КосмОдис, трансформационные программы «Проектная и цифровая трансформация школы», «Родитель – учитель» и др. Также интерес представляют родительские кооперации и ресурсные центры семейного образования (homeschooler), игровые площадки и встречи в парках, программы раннего развития на основе свободной игры, творческие центры и мастерские (makerspace), поселения и экодеревни, летние лагеря, WorldSchooling (познание мира через собственный опыт, знакомство с другими странами и культурами), Agile learning center, центры для подростков Liberated learners (на основе модели North Star) и др.

Обсуждение и заключение

В контексте введения понятия «образовательный запрос» на первом уровне классификации отношений учитель-ученик можно применить ставшую популярной модель Б. Брей / К. МакКласки и отечественные понятия, используемые в российском научном сообществе:

– *individualization* («индивидуализация» в фонетической кальке) – в отечественной традиции соответствует индивидуальному подходу, т. е. учет особенностей ученика с целью освоения им программы;

– *differentiation* («дифференциация») – в отечественной традиции соответствует дифференциации, профильным группам, т. е. формирование учебных групп с более однородным по интересам и возможностям составом;

– *personalization* («персонализация» в фонетической кальке) – высокий уровень образовательной субъектности ученика

вплоть до самостоятельного формирования своей программы обучения.

Однако в этой классификации охватывается важное в контексте «образовательного запроса» различие. Персонализированное образование – не индивидуальное (человек учится сам, по своей личной траектории, где ему никто не нужен, а нужно только вовремя пополнять ресурсы), а личностное становление в сообществе среди других и в совместной деятельности с ними, т. е. человек выступает не потребителем готового знания, а соавтором порождения нового знания и новых интеллектуальных сущностей. Именно это различие сближает зарубежные трактовки «персонализированного образования» с отечественным подходом «личностно-порождающего образования».

Такое понимание персонализированного образования создает предпосылки для непрерывного порождения новых «образовательных запросов» (личность во взаимодействии с другими трансформирует знаниевую реальность вокруг себя, в связи с этим меняется сама, создает новые запросы на новые знания, и далее по спирали). В итоге персонализированное образование важно не столько для удовлетворения эгоистических потребностей человека в развитии, сколько для создания условий с целью интеграции человека в макроконтекст в его порождающей, созидательной ипостаси как конструктора новых уровней реальности, а не как потребителя накопленных.

«Персональный образовательный запрос» возникает именно в среде «персонализации», так как предложения, рекомендации, задачи и образовательные ситуации опираются на зону ближайшего развития ученика между зонами комфорта и фрустрации. Если учащийся управляет своим образовательным опытом самостоятельно и знает свои сильные и слабые стороны, осознает текущие границы собственной компетентности и заинтересован в их расширении, возможности деятельности обширны. В противном случае зона фрустрации начинается сразу за зоной комфорта, и таким образом сам факт

возникновения образовательного запроса маловероятен.

Важно обратить внимание на то, что в категории «персонализация» по классификации Б. Брей / К. МакКласки находится широкий спектр образовательных практик. К ним можно отнести самообучение, индивидуальное и коллективное обучение, построенное с разной степенью личного участия в формировании программы. Нас интересуют прежде всего варианты, способствующие развитию личности и активному взаимодействию, коммуникации с социумом, согласованию ценностей общества и ученика. Слово «персонализация» в традиции психологии личности означает развитие личности. Таким образом, калька «персонализация образования» переключается с вариантами «личностно-порождающее образование» А. Г. Асмолова и «личностно-развивающее образование» Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Данные русскоязычные конструкции были бы более точным переводом английских описаний.

Для системного формирования осознанного «образовательного запроса» полезно опереться на многолетние разработки Д. А. Леонтьева в классификации выбора²⁸:

– простой – в ситуации априори даны имеющиеся альтернативы и критерии их сравнения;

– смысловой – альтернативы даны, но критерии сравнения неоднозначны;

– неявный (в оригинале экзистенциальный) – не определены критерии для сравнения, нет фиксированного набора альтернатив.

Такая триада может стать операциональной основой развития умения делать выбор, без которого невозможно анализировать «образовательный запрос». Для запроса необходимо предоставить пространство выбора и соотнести его со своими ценностями. При этом «образовательный запрос» может становиться как продвигающим, так и замедляющим внешне по отношению к человеку процессы в зависимости от контекста: в традиционной школе, где процесс задается программой и педагогами, фрустрированы ученики

²⁸ Там же.



с субъектной образовательной позицией; в субъектной модели образования – ученики с отсутствием «образовательного запроса».

В логике «образовательного запроса» многие родители создают возможности образования своих детей и их комплексного развития в разных формах «школ» и «не школ». Они уверены, что прикладные навыки неизбежно появятся в той деятельности, которой они будут заниматься при умении коммуникации, взаимодействии в коллективе, решении проблемных ситуаций и навыках сотворчества²⁹.

В отношении прогноза лексики, описывающей образовательные запросы, можно опереться на публикации материалов по вопросам активного образования и отметить «гибкие/деловые навыки» (soft skills) и «навыки саморегуляции» (self skills), рассматриваемые как понятная сфера развития для проявления интереса. Родители в активном образовании чаще доверяют самим детям выбор сферы деятельности, в противовес типичным вопросам типа «кем хочешь быть?» субъектным родителям важнее осознанность и собственный выбор ребенка, его субъектность. Можно вслед за М. М. Миркес и коллегами сформулировать универсальный «образовательный запрос»: «субъектность как образовательный результат»³⁰. Для этого запрос должен быть сделан на образовательный процесс как на интересную разнообразную деятельность. Лексические конструкции могут быть выражены привычными «знать» и «уметь», расширенные глаголами «понять», «выбрать», «предложить», «(с)делать», «доверить(ся)», «попробовать/проверить», «оценить (свой) удачу/неудачи» и др. Чтобы применение подобных глаголов в методических материалах стало нормой, они должны попасть в образовательные программы как обязательный компонент описания всех видов деятельности.

Отечественная система образования сложнее воспринимает «образовательные

запросы», отличные от предусмотренных образовательными программами, что и объясняет быстрый рост «альтернативных» практик образования, где поддерживаются вариативные образовательные форматы. Поэтому понятие «образовательный запрос» как стандартное требование к системе образования от ученика и его семьи должно стать нормой. При этом очевидно, что даже готовность системы образования поддержать нестандартный запрос одновременно не превратит всех учеников и их семьи в носителей содержательного запроса и не научит всех учителей его развивать и поддерживать. Отдача от таких изменений не может быть быстрой, но она создаст условия для продуктивного развития.

Исследования авторов показали, что понятие «образовательный запрос» не встречается в зарубежной педагогической практике. Более того, смысл этого понятия сложно изложить на английском языке. По конструкции это персональный запрос к системе образования, являющийся органичным для их культуры. В системе образования используются практики активизации образовательного поведения и развития образовательной субъектности. Если она проявляется, система образования готова ее поддержать, отсюда нет смысла в специфических средствах и технологиях порождения запроса в сфере образования.

Сложно обнаружить «образовательный запрос» в практике иерархически организованной отечественной массовой школы в условиях предзаданности образовательных программ. Как правило, запрос редуцируется до форм практических пожеланий бытового характера, а вариативность реализуется через дополнительное образование и(или) внеурочную деятельность. Сформулированное И. А. Хоменко понятие «образовательный запрос» фиксирует ожидания семьи, а не проявление образовательной субъектности самого ученика.

²⁹ Острова. 16 проектов свободного образования [Электронный ресурс]. М., 2018. URL: https://kartaslov.ru/книги/Анна_Турчанинова_Острова_16_проектов_свободного_образования/1#content (дата обращения: 31.08.2021).

³⁰ Миркес М. М., Муха Н. В. Образовательное событие как тьюторская практика // Событийность в образовательной и педагогической практике. Серия научно-методических изданий «Новые ценности образования» / под ред. Н. Б. Крыловой, М. Ю. Жилиной. 2010. Вып. 1 (43). С. 101–109.

Активное образовательное поведение проявляется в области «альтернативного» (в частности семейного) образования. Наблюдается заимствование/калькирование зарубежных западных понятий и практик. Отсутствие понятия «образовательный запрос» сужает оптику рассмотрения реальных проблем образовательной системы и редуцирует возможность возникновения и развития практик работы с субъектностью и самоопределением детей.

Авторы считают, что для отечественного образования понятие «образовательный запрос» важно как системная задача обеспечения возможности удовлетворять нестандартные образовательные потребности, развивать способность и готовность учеников формировать «образовательные запросы», своевременно концентрировать и оптимально использовать ресурсы системы образования, оперативно и адекватно реагировать на запросы.

Кандидатом понятия «образовательный запрос» на английском языке можно считать парафраз к личностно-развивающему образованию *Personality developing education*, т. е. *Personality developing request*.

Таким образом, «образовательный запрос» рассматривается авторами в контексте активного (персонализированного) образования «от субъекта», поддержки разнообразия в сложных системах. Построение понятия и модели «образовательного запроса» выступает стержнем для развития практик персонализации, сопровождения и вариативных форм образования.

Для продуктивной работы с «образовательным запросом» и разработки/развития практик его реализации/употребления необходимо определить и решить комплекс задач:

1) Исследовательские:

– ввести понятие «образовательный запрос» в персонализированную образовательную деятельность (в части конструирования оснований, концептуальных основ и связанных понятий из той или иной мыслительной традиции);

– построить модель жизненного цикла «образовательного запроса» (в том числе в цифровой образовательной среде).

2) Институциональные:

– описать требования к пространству формирования «образовательного запроса» и особенности требований к его структуре для использования в персональной образовательной логистике (как в пространстве употребления и реализации «образовательного запроса»);

– выявить и спроектировать институциональную «клеточку» «образовательного запроса»

3) Практико-методические:

– построить систему требований к условиям персонализации образовательной деятельности в организациях общего и дополнительного образования;

– определить субъекты образовательных отношений и сконструировать способы формулирования запросов для каждого из них;

– разработать базовые принципы, схемы и критерии отнесения различия практик работы с «образовательным запросом»;

– подготовить методическое описание форматов, технологий, позиций работы с «образовательным запросом»;

– сформулировать требования для банка кейсов и развернутых проектов в проблематике «образовательного запроса».

Данное исследование впервые обозначило проблемы формирования персонализированного образования (в особенности путем так называемого переноса лучшего опыта и практик в российскую образовательную среду) через призму разрывов в выявлении и работе с представлением «образовательного запроса» на всем его жизненном цикле. Проблемы обуславливаются различным генезисом взглядов на «образовательный запрос» и разными сценариями становления субъектности в общественном организме в России и западноевропейской культуре.

Материалы статьи будут полезны сотрудникам органов управления образованием, руководителям образовательных организаций, педагогам, тьюторам, ведущим деятельность на любых организационных уровнях, при необходимости пересмотра образовательной модели в логике персонального образования.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Цифровая трансформация образования: от изменения средств к развитию деятельности / П. Д. Рабинович [и др.] // Информатика и образование. 2020. № 5. С. 4–14. doi: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2020-35-5-4-14>
2. Образовательная логистика в цифровой школе / М. Э. Кушнир, П. Д. Рабинович, Ю. Е. Храмов, К. Е. Заведенский // Информатика и образование. 2019. № 9. С. 5–11. doi: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2019-34-9-5-11>
3. Асмолов А. Г. Персонализация образования и антропология будущего // Народное образование. 2021. № 3 (1486). С. 75–82. URL: <http://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2021-3/personalizaciya-obrazovaniya-i-antropologiya-budushego/> (дата обращения: 25.08.2021).
4. Asmolov A. G. Anthropology of Everyday: Transformation of Human Behavior under Technological and Social Change // Lurian Journal. 2021. Vol. 2, no. 1. P. 6–18. URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/97197/1/lj-1-2021-01.pdf> (дата обращения: 25.08.2021).
5. Эльконин Б. Д. Продуктивное Действие // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 1. С. 116–122. URL: https://psyjournals.ru/files/97522/chp_2019_n1_Elkonin.pdf (дата обращения: 25.08.2021).
6. Motivational Power of Future Time Perspective: Meta-Analyses in Education, Work, and Health [Электронный ресурс] / L. Andre, A. E. M. van Vianen, T. T. D. Peetsma, F. J. Oort // PLoS ONE. 2018. Vol. 13, issue 1. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190492>
7. Herrera Paredes D. I. Future Time Perspective and its Motivational Relevance in Different Educational Contexts [Электронный ресурс] // Propósitos y Representaciones. 2019. Vol. 7. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7nSPE.348>
8. Emergent Learning: A Framework for Whole- System Strategy, Learning, and Adaptation / M. Darling, H. Guber, J. Smith, J. Stiles // The Foundation Review. 2016. Vol. 8, issue 1. P. 59–73. doi: <https://doi.org/10.9707/1944-5660.1284>
9. Panjaburee P., Srisawasdi N. An Integrated Learning Styles and Scientific Investigation-Based Personalized Web Approach: A Result on Conceptual Learning Achievements and Perceptions of High School Students // Journal of Computers in Education. 2016. Vol. 3, issue 3. P. 253–272. doi: <https://doi.org/10.1007/s40692-016-0066-1>
10. Alamri H. A., Watson S., Watson W. Learning Technology Models that Support Personalization within Blended Learning Environments in Higher Education // TechTrends. 2021. Vol. 65. P. 62–78. doi: <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00530-3>
11. Grant L. K., Spencer R. E. The Personalized System of Instruction: Review and Applications to Distance Education [Электронный ресурс] // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2003. Vol. 4, no. 2. doi: <https://doi.org/10.19173/irrold.v4i2.152>
12. Комаров Р. В., Ковалева Т. М. Персонализация образовательного процесса: 3D-пространство интерпретаций // Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 1. С. 8–22. doi: <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.55.1.01>
13. de Voider M. L., Lens W. Academic Achievement and Future Time Perspective as a Cognitive-Motivational Concept // Journal of Personality and Social Psychology. 1982. Vol. 42, issue 3. P. 566–571. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.3.566>
14. Преадаптация школьников к инновационной деятельности и образовательные практики работы с будущим / П. Д. Рабинович [и др.] // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 2. С. 39–70. doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-2-39-70>
15. Continued Progress. Promising Evidence on Personalized Learning / J. F. Pane, E. D. Steiner, M. D. Baird, L. S. Hamilton. RAND Corp., 2015. 56 p. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.7249/RR1365>
16. Deci E., Ryan R. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // American Psychologist. 2000. Vol. 55, no. 1. P. 68–78. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
17. Весманов Д. С., Весманов С. В., Шевченко П. В. Анализ образовательных запросов заказчиков образовательных услуг общего образования: границы и методика // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Экономика. 2015. № 4 (6). С. 89–105. URL: <https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2019/05/Statya-Analiz-obrazovatelnyh-zaprosov-1.pdf> (дата обращения: 25.08.2021).
18. Горнякова М. В. Структура и содержание модели психологического консультирования взрослых по образовательному запросу // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 192–195. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2014/10/22/1d44a51d7b2b6cbf1fb50f829ef9b1a4/vestnik-2014-3-29.pdf> (дата обращения: 25.08.2021).

19. Лупенко Н. В. Обеспечение качественного образования, учитывающего индивидуальные образовательные запросы и потребности обучающихся, в условиях уровневой системы обучения // Профессиональное образование и общество. 2015. № 3. С. 104–108.
20. Доступность качественного общего образования в России: возможности и ограничения / Д. Л. Константиновский, В. С. Вахштайн, Д. Ю. Куракин, Я. М. Рощина // Вопросы образования. 2006. № 2. С. 186–202. URL: <https://vo.hse.ru/data/2010/12/31/1208183510/16kon.pdf> (дата обращения: 31.08.2021).
21. Асмолов А. Г. Историко-эволюционная парадигма конструирования разнообразия миров: деятельность как существование // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 3–11.
22. Сериков В. В. Опыт научно-педагогической школы личностно-развивающего образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2018. № 2. С. 11–18. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2018/02/2018-02-02.pdf> (дата обращения: 31.08.2021).
23. Глухов П. П., Попов А. А., Аверков М. С. Контуры нового антропологического проекта образования // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2021. № 60. С. 45–54. URL: http://journals.tsu.ru/philosophy/&journal_page=archive&id=2087&article_id=47549 (дата обращения: 31.08.2021).
24. Глухов П. П., Ешматов Я. А., Попов А. А. Образование будущего. Освоение планет // Образовательная политика. 2019. № 4 (80). С. 118–126. URL: <https://w2f.ru/edpolicy/magazine/04/#120> (дата обращения: 31.08.2021).
25. Филатова М. Н., Шейнбаум В. С., Щедровицкий П. Г. Онтология компетенции «умение работать в команде» и подходы к ее развитию в инженерном вузе // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 6. С. 71–82. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1396/1146> (дата обращения: 31.08.2021).

Поступила 28.07.2021; одобрена после рецензирования 23.08.2021; принята к публикации 01.09.2021.

Об авторах:

Рабинович Павел Давидович, заместитель директора Школы антропологии будущего Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (119571, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 82), кандидат технических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2287-7239>, **Scopus ID:** 57188748346, **Researcher ID:** N-7024-2015, pavel@rabinovitch.ru

Кушнир Михаил Эдуардович, младший научный сотрудник Центра проектного и цифрового развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (119571, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 82), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8632-5241>, kushnir.me@gmail.com

Заведенский Кирилл Евгеньевич, заместитель директора Центра проектного и цифрового развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (119571, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 82), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7379-4639>, **Scopus ID:** 57197808231, kirillzav3@gmail.com

Кремнева Лидия Владимировна, младший научный сотрудник Центра проектного и цифрового развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (119571, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 82), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4886-9023>, **Scopus ID:** 57221378611, lika.chekalova@gmail.com

Царьков Игорь Сергеевич, председатель Центра научного творчества «Поиск» средней общеобразовательной школы № 29 им. П. И. Забродина (142117, Российская Федерация, г. Подольск, ул. Парковая, д. 16), кандидат технических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4947-5969>, tsar@school29.ru

Заявленный вклад авторов:

- П. Д. Рабинович – научное руководство; доработка начального варианта статьи.
 М. Э. Кушнир – сбор материалов по отечественным и зарубежным практикам; подготовка первоначального варианта статьи.
 К. Е. Заведенский – методологические основания статьи; доработка начального варианта текста.
 Л. В. Кремнева – сбор материалов по зарубежным практикам.
 И. С. Царьков – сбор материалов по отечественным практикам; критический анализ.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



REFERENCES

1. Rabinovich P.D., Zavedenskiy K.E., Kushnir M.E., Khramov Yu.E., Melik-Parsadanov A.R. Digital Transformation of Education: From Changing Funds to Developing Activities. *Informatika i obrazovanie = Informatics and Education*. 2020; (5):4-14. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2020-35-5-4-14>
2. Kushnir M.E., Rabinovich P.D., Khramov Yu.E., Zavedenskiy K.E. Educational Logistics in a Digital School. *Informatika i obrazovaniye = Informatics and Education*. 2019; (9):5-11. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2019-34-9-5-11>
3. Asmolov A.G. Pedagogy of Personalization as an Anthropological Project. *Narodnoye obrazovanie = Public Education*. 2021; (3):75-82. Available at: <http://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2021-3/personalizaciya-obrazovaniya-i-antropologiya-budushego-> (accessed 25.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
4. Asmolov A.G., Anthropology of Everyday: Transformation of Human Behavior under Technological and Social Change. *Lurian Journal*. 2021; 2(1):6-18. Available at: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/97197/1/lj-1-2021-01.pdf> (accessed 25.08.2021). (In Eng., abstract in Russ.)
5. Elkonin B.D. Productive Action. *Kulturno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*. 2019; 15(1):116-122. Available at: https://psyjournals.ru/files/97522/chp_2019_n1_Elkonin.pdf (accessed 25.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
6. Andre L., van Vianen A.E.M., Peetsma T.T.D., Oort F.J. Motivational Power of Future Time Perspective: Meta-Analyses in Education, Work, and Health. *PLoS ONE*. 2018; 13(1):e0190492. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190492>
7. Herrera Paredes D.I. Future Time Perspective and its Motivational Relevance in Different Educational Contexts. *Propósitos y Representaciones*. 2019; 7(SPE):e348. (In Eng.) doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7nSPE.348>
8. Darling M., Guber H., Smith J., Stiles J. Emergent Learning: A Framework for Whole- System Strategy, Learning, and Adaptation. *The Foundation Review*. 2016; 8(1):59-73. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.9707/1944-5660.1284>
9. Panjaburee P., Srisawasdi N. An Integrated Learning Styles and Scientific Investigation-Based Personalized Web Approach: A Result on Conceptual Learning Achievements and Perceptions of High School Students. *Journal of Computers in Education*. 2016; 3(3):253-272. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s40692-016-0066-1>
10. Alamri H.A., Watson S., Watson W. Learning Technology Models that Support Personalization within Blended Learning Environments in Higher Education. *TechTrends*. 2021; 65:62-78. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00530-3>
11. Grant L.K., Spencer R.E. The Personalized System of Instruction: Review and Applications to Distance Education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2003; 4(2). (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.152>
12. Komarov R.V., Kovaleva T.M. Personalization of the Educational Process: 3D Space of Interpretations. *Vestnik Moskovskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya = Vestnik Moscow City University. Series: Pedagogy and Psychology*. 2021; (1):8-22. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.55.1.01>
13. de Volder M.L., Lens W. Academic Achievement and Future Time Perspective as a Cognitive-Motivational Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982; 42(3):566-571. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.3.566>
14. Rabinovich P.D., Kremneva L.V., Zavedenskiy K.E., Shekhter E.D., Apenko S.N. Preadaptation of Students to Innovation Activity and Formation of Practices of Futures Scenario Building. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2021; 23(2):39-70. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-2-39-70>
15. Pane J.F., Steiner E.D., Baird M.D., Hamilton L.S. Continued Progress. Promising Evidence on Personalized Learning. RAND Corp.; 2015. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.7249/RR1365>
16. Deci E., Ryan R. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*; 2000; 55(1):68-78. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
17. Vesmanov D.S., Vesmanov S.V., Shevchenko P.V. Analysis of Educational Demands of the Customers of Educational Services in General Education: Limits and Methods. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta = Vestnik Moscow City University. Series: Economics*. 2015; (4):89-105. Available at: <https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2019/05/Statya-Analiz-obrazovatelnyh-zaprosov-1.pdf> (accessed 25.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
18. Gornyakova M.V. Structure and Content of the Model of Counseling of Adults on Educational Inquiry. *Vestnik Krasnoyarskogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astafieva = Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical*

University named after V.P. Astafiev. 2014; (3):192-195. Available at: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2014/10/22/1d44a51d7b2b6cbf1fb50f829ef9b1a4/vestnik-2014-3-29.pdf> (accessed 25.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

19. Lupenko N.V. Providing High Quality Education, Taking into Account Students' Personal Educational Needs and Requirements in the Context of Levelled Educational System. *Professionalnoye obrazovaniye i obshchestvo* = Professional Education and Society. 2015; (3):104-108. (In Russ., abstract in Eng.)

20. Konstantinovskiy D.L., Vakhshayn V.S., Kurakin D.Yu., Roshchina Ya.M. [Accessibility of Quality General Education in Russia: Opportunities and Limitations]. *Voprosy obrazovaniya* = Educational Issues. 2006; (2):186-202. Available at: <https://vo.hse.ru/data/2010/12/31/1208183510/16kon.pdf> (accessed 31.08.2021).

21. Asmolov A.G. [A Historical Evolutionary Paradigm for Designing a Variety of Worlds: Activity as Existence]. *Voprosy psikhologii* = Questions of Psychology. 2008; (5):3-11. (In Russ.)

22. Serikov V. V. [Experience of the Scientific and Pedagogical School of Personality Development Education]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya* = Voronezh State University Bulletin. Series: Problems of Higher Education. 2018; (2):11-18. Available at: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2018/02/2018-02-02.pdf> (accessed 31.08.2021). (In Russ.)

23. Glukhov P.P., Popov A.A., Averkov M.S. Outlines of a New Anthropological Education Project. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya* = Bulletin of the Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political Science. 2021; (60):45-54. Available at: http://journals.tsu.ru/philosophy/&journal_page=archive&id=2087&article_id=47549 (accessed 31.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

24. Glukhov P.P., Eshmatov Ya.A., Popov A.A. [Education of the Future. Mastering the Planets]. *Obrazovatel'naya politika* = Educational Policy. 2019; (4):118-126. Available at: <https://w2f.ru/edpolicy/magazine/04/#120> (accessed 31.08.2021). (In Russ.)

25. Filatova M.N., Sheinbaum V.S., Shchedrovitskiy P.G. Ontology of Teamwork Competency and Approaches to Its Development at Engineering University. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. 2018; 27(6):71-82. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1396/1146> (accessed 31.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 28.07.2021; approved after reviewing 23.08.2021; accepted for publication 01.09.2021.

About the authors:

Pavel D. Rabinovich, Deputy Director of the School of Future Anthropology, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82 Vernadskiy Avenue, Moscow 119571, Russian Federation), Cand.Sci. (Eng.), Associate Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2287-7239>, **Scopus ID:** [57188748346](https://orcid.org/57188748346), **Researcher ID:** [N-7024-2015](https://orcid.org/N-7024-2015), pavel@rabinovitch.ru

Mikhail E. Kushnir, Junior Researcher of the Center for Project and Digital Education Development, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82 Vernadskiy Avenue, Moscow 119571, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8632-5241>, kushnir.me@gmail.com

Kirill E. Zavedensky, Deputy Director of the Center for Project and Digital Education Development, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82 Vernadskiy Avenue, Moscow 119571, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7379-4639>, **Scopus ID:** [57197808231](https://orcid.org/57197808231), kirillzav3@gmail.com

Lidia V. Kremneva, Junior Researcher of the Center for Project and Digital Education Development, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (82 Vernadskiy Avenue, Moscow 119571, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4886-9023>, **Scopus ID:** [57221378611](https://orcid.org/57221378611), lika.chekalova@gmail.com

Igor S. Tsarkov, Chairman of the Centre for Technological Activity "Poisk", P. I. Zabrodin Secondary General Education School No. 29 (16 Parkovaya St., Podolsk 142117, Russian Federation), Cand.Sci. (Eng.), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4947-5969>, tsar@school29.ru

Contribution of the authors:

P. D. Rabinovich – scientific management; revision of the text.

M. E. Kushnir – gathering of information related to local and international practices; writing the draft.

K. E. Zavedensky – methodological basis of research; revision of the text.

L. V. Kremneva – gathering of information related to international practices.

I. S. Tsarkov – gathering of information related to local practices; critical analysis.

All authors have read and approved the final manuscript.

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ /
ACADEMIC INTEGRATION**

УДК 378:616-036.21-057.875

DOI: 10.15507/1991-9468.105.025.202104.646-660



Научная статья

**Год после вспышки COVID-19: восприятие
потенциальными студентами качества высшего
образования в контексте цифровизации
и смешанного обучения***Г. А. Агарков, Д. Г. Сандлер, А. Д. Сущенко***Уральский федеральный университет имени первого Президента России
Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Российская Федерация,
* a.d.sushchenko@urfu.ru**Аннотация*

Введение. Вынужденный переход в 2020 г. российских вузов на дистанционное обучение, ускорение темпов цифровой трансформации образовательных процессов высшей школы являются первыми эффектами пандемии COVID-19. Ключевым аспектом измерения качества высшего образования стало восприятие его форматов студентами как агентами университетских изменений. Цель исследования – выявить факторы, определяющие позитивное отношение потенциальных студентов к обучению с элементами онлайн в контексте перехода российских вузов к модели смешанного обучения.

Материалы и методы. Эмпирическая база исследования включает результаты социологического онлайн-опроса, проведенного среди абитуриентов бакалавриата, магистратуры 2021 г. крупного российского вуза. Применяются методы классификации, факторного анализа, коэффициенты парных корреляций. Дополнительно для сравнения используются данные 2015 г. по схожей выборке (первокурсники бакалавриата).

Результаты исследования. Позитивное отношение к онлайн и смешанному обучению постепенно растет. Факторный анализ, основанный на данных 2021 г., показал, что к сторонникам онлайн и смешанного обучения относятся потенциальные студенты, ориентированные на магистерское образование; мужчины, рационально выбирающие направление подготовки и претендующие на бюджетное место в любом российском вузе, в том числе участники олимпиад (на формирование первой и второй групп действуют в основном внешние факторы); женщины, нацеленные на самореализацию и выбирающие специальность на основе личных склонностей к будущей профессии (действуют внутренние факторы). Своевременная обратная связь от студентов, в том числе о восприятии ими новых цифровых технологий, может стать практическим инструментом для принятия обоснованных управленческих решений.

Обсуждение и заключение. Результаты исследования вносят вклад в развитие научных представлений о модели смешанного обучения и подчеркивают ценность институциональных исследований на основе обратной связи от студентов вузов для принятия обоснованных управленческих решений. Материалы статьи будут полезны для проектирования образовательного процесса при переходе к модели смешанного обучения в российских университетах.

Ключевые слова: ожидания потенциальных студентов, качество высшего образования, онлайн-обучение, смешанное обучение, традиционное обучение, определяющие факторы отношения потенциальных студентов к форматам обучения, цифровизация образования, COVID-19

© Агарков Г. А., Сандлер Д. Г., Сущенко А. Д., 2021

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

Финансирование: исследование поддержано программой 211 Правительства Российской Федерации, контракт № 02.А03.21.0006.

Благодарности: авторы выражают благодарность редакции и рецензентам за вдумчивое и глубокое прочтение работы и указанные замечания, которые позволили повысить ее качество.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Агарков Г. А., Сандлер Д. Г., Сущенко А. Д. Год после вспышки COVID-19: восприятие потенциальными студентами качества высшего образования в контексте цифровизации и смешанного обучения // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 4. С. 646–660. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.646-660>

Original article

A Year after the Outbreak of COVID-19: Applicants' Perception of Higher Education Quality in the Context of Digitalization and Blended Learning

*G. A. Agarkov, D. G. Sandler, A. D. Sushchenko**

*Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin,
Ekaterinburg, Russian Federation,*

** a.d.sushchenko@urfu.ru*

Abstract

Introduction. The forced transition of Russian universities to distance learning in 2020 and accelerated digital transformation of educational processes in higher education are the first effects of the COVID-19 pandemic. A key aspect of measuring higher education quality is the perception of its formats by students as university change agents. The aim of the study is to identify the factors that determine the applicants' positive attitude to learning that includes online elements in the context of the Russian universities' transition to the blended learning model.

Materials and Methods. The empirical base of the research includes the results of an online sociological survey conducted among the applicants for Ural Federal University undergraduate and graduate programmes in 2021. The methods of classification, factor analysis, and coefficients of pair correlations were applied. Additionally, for comparison, data from 2015 for a similar sample (1st year bachelor's degree students) were used.

Results. Positive attitudes towards online and blended learning are gradually increasing. The factor analysis of data from 2021 showed that applicants who support the online and blended learning include: those aspiring for master's degree upon completing their bachelor's degree course; those who choose their degree field rationally – men who apply for a state-funded education in any Russian university (including participants of federal contests – 'Academic Olympics'). The above groups are formed mainly under the influence of external factors. Another group includes those oriented towards self-realization – women who choose their degree field relying on their personal inclinations for a future profession (the influence of internal factors).

Discussion and Conclusion. The research results contribute to the development of scientific ideas about the blended learning model and emphasize the value of institutional research based on feedback from university students for making informed management decisions on change. The materials of the paper will be useful when designing the educational process in the Russian universities' transition to the blended learning model.

Keywords: applicants' expectations, quality in higher education, online learning, blended learning, traditional learning, determinant factors of applicants' attitudes towards learning formats, digitalization of education, COVID-19

Funding: The work was supported by Act 211 Government of the Russian Federation, contract No. 02.А03.21.0006.

Acknowledgments: The authors are grateful to the editors and reviewers for their thoughtful and deep reading of the text and for the indicated remarks, which improved its quality.

The authors declare no conflict of interest.



For citation: Agarkov G.A., Sandler D.G., Sushchenko A.D. A Year after the Outbreak of COVID-19: Applicants' Perception of Higher Education Quality in the Context of Digitalization and Blended Learning. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(4):646-660. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.646-660>

Введение

В рамках дискуссии о качестве высшего образования, предоставляемого российскими университетами с учетом вызовов пандемии, выросла актуальность исследовательских вопросов: почему важно вовлекать студентов в систему управления качеством образования и зависит ли напрямую качество получаемых знаний от форматов обучения?¹

Интерес исследователей высшего образования и администрации вузов к модели смешанного обучения обусловлен непрогнозируемой вспышкой коронавирусной инфекции COVID-19, спровоцировавшей острую необходимость перевода всех российских вузов на дистанционное обучение по рекомендации Министерства науки и высшего образования РФ. Дистанционное образование вызвало обеспокоенность у представителей государственной власти, руководства вузов, преподавателей, студентов и их родителей. Образовательные технологии стали позиционироваться как передовая служба экстренной помощи [1]. Общий объем трудозатрат профессорско-преподавательского состава (ППС) в дистанционном формате вырос в 1,5 раза (за счет увеличения в 2,4 раза объема учебно-методической работы), увеличились расходы вуза на цифровизацию [2].

Между вузами – центрами притяжения и периферией выявлены неравномерность внедрения и неравенство в использовании цифровых технологий в образовательном процессе. При этом факторами принятия обучения с помощью технологий выступают простота использования и их полезность [3]. В большинстве вузов замещение

онлайн-курсами части образовательной программы запущено сравнительно недавно. По нашим исследованиям 2015 г. 25 % студентов Уральского федерального университета ничего не слышали о массовых открытых онлайн-курсах, еще 33 % не хотели бы заменить ими аудиторные занятия². Эти предпосылки оправдывают то недоверие к новым форматам обучения, которое сформировано в настоящее время.

Данное противоречие обостряет проблема, что небольшая доля студентов (по исследованиям авторов статьи – 10–15 %, опрошены студенты бакалавриата 1–4 курсов обучения в 2014 г.) высоко мотивированы к самостоятельному освоению образовательного процесса в рамках высшего образования.

Еще одним важным аспектом в контексте пандемии является образовательная мобильность среди молодежи. С введением в 2009 г. Единого государственного экзамена в российских университетах увеличился отток лучших абитуриентов от периферии в центры притяжения молодежи в крупных городах. Не исключено, что в условиях новой реальности обеспокоенность родителей абитуриентов за безопасность, здоровье и экономическая неустойчивость семейных доходов приведут к изменению образовательных планов абитуриентов (не только российских, но и иностранных): снизят образовательную мобильность в пользу выбора вузов домашнего региона и сократят платежеспособность.

Странам, чьи университеты имеют высокий уровень финансовой зависимости от контрактных студентов, особенно иностранных, следует работать над снижением финансовой уязвимости³ в эпоху

¹ Высшее образование в условиях пандемии: вызовы и решения // МИА «Россия сегодня». 2021 [Электронный ресурс]. URL: <http://pressmia.ru/pressclub/20210913/953347570.html> (дата обращения: 23.09.2021).

² Институт образования НИУ ВШЭ: Исследовательский проект «Траектории и опыт студентов университетов России, участвующих в программе “5–100”» [Электронный ресурс]. URL: https://ioe.hse.ru/collaborative_project/intresearch (дата обращения: 23.09.2021).

³ Salmi J. COVID's Lessons for Global Higher Education. 2020. Available at: <https://www.luminafoundation.org/wp-content/uploads/2020/11/covids-lessons-for-global-higher-education.pdf> (accessed 29.09.2021).

COVID. Неизбежно будут пересмотрены содержание составляющих конкурентоспособности вузов предпандемийного десятилетия (ресурсы, продукты, позиционирование, стратегическое видение) и требования к ключевым видам ресурсов [4].

Учитывая сложившиеся противоречия и востребованность в ближайшем будущем университетского развития постепенного перехода к смешанной модели обучения студентов во всех российских вузах, в статье мы раскрываем исследовательский вопрос: кто может стать сторонниками таких изменений среди нового поколения студентов (поступающих через год после начала пандемии), какие существуют детерминанты позитивного отношения потенциальных студентов к смешанному и онлайн-образованию на входе в университет. Исследование на стыке социологии и маркетинга позволяет сделать акцент на изучении восприятия обучения с элементами онлайн, как следствие, выявить ожидания потенциальных студентов относительно получения высшего образования в контексте смешанного обучения и цифровизации, а также с учетом условий новой реальности.

Цель статьи – представить результаты исследования, позволяющие расширить понимание о характеристиках групп потенциальных студентов, которые позитивно воспринимают новые форматы обучения и могут стать агентами университетских изменений в условиях перехода российских вузов к модели смешанного обучения.

Обзор литературы

Если в недавних обзорах тематических исследований 2014–2017 гг. ставилась под сомнение актуальность исследований, посвященных сравнению форматов обучения (онлайн, смешанного и традиционного обучения), при прочих, казалось, более значимых факторах, определяющих качество преподавания и обучения [5], то шторм первых месяцев пандемии обнажил проблемы цифровизации высшего образования и неравного доступа к нему разных групп студентов [6].

Пандемия ускорила масштабные изменения цифровой среды университетского образования, потребовав принятия быстрых решений и действий. Запуск процессов технологических инноваций, коснувшихся всей системы образования, неразрывно связан с процессом их принятия, адаптации к новому ключевых агентов изменений высшей школы.

Актуальность приобрела оценка устойчивости образования [7; 8] и адаптивности студентов к изменению форматов обучения – от традиционных к онлайн. Анализ вторичных документов, проведенный швейцарскими исследователями метааналитическими методами, подтверждает: смешанное обучение с сокращением учебного времени не является менее эффективным, чем традиционное обучение в классе [9], что содействует развитию гибких форм обучения в высшем образовании.

В ситуации высокой неопределенности будущего высшей школы до 60,6 % исследований сосредоточены на восприятии студентами экстренного дистанционного обучения, еще 20,6 % – на влиянии перехода к онлайн-обучению [10, с. 14]. Хорошо спланированное онлайн-обучение отличается от дистанционного, реализованного в 2020 г. (дизайном курсов, гибкостью преподавания и обучения, разнообразием форм). Однако термин «онлайн-обучение» стал прочно ассоциироваться в сознании целевых аудиторий с дистанционным в связи с первой масштабной попыткой перехода высшей школы к смешанной модели обучения.

Опишем уязвимые, проблемные для студентов точки роста, сдерживающие успешный переход университетов к модели смешанного обучения с учетом опыта 2020 г. Ключевой проблемой среди студентов является несформированность значимых для успешного завершения смешанного обучения навыков, компетенций.

Во-первых, низкая сформированность навыков самоорганизации и самостоятельного планирования у студентов. В период пандемии трансформации подлежат такие инструментальные ценности студентов, как исполнительность, самоконтроль, ответственность, честность [11].



Студенческая общность приобретает навыки самостоятельной работы и планирования к четвертому году обучения [12]. У поступающих на бакалавриат сразу после школы такой личный опыт отсутствует. Это обстоятельство усиливает в восприятии студентов связь смешанного и онлайн-образования как некачественного, снижающего образовательные результаты, не позволяющего эффективно использовать отведенное на высшее образование время. Также играет роль недостаточная информированность о специфике курсов с элементами онлайн.

Повышаются риски неуспешности образовательных траекторий и снижается вероятность завершить образовательную программу (или ее модуль) в срок, например, без настойчивости в обучении при прохождении массовых открытых онлайн-курсов процент завершения MOOCs (англ. *Massive open online courses*, рус. Массовые открытые онлайн-курсы) обычно низкий (3–6 %) [13]. Один из выходов – перевернутые классы на старших курсах, где преимуществом служат практические занятия в классе, повышенная самостоятельность [14].

Во-вторых, внимание уделяется развитию навыков мышления студентов и эффектам их когнитивного присутствия в ходе реализации новых форматов [15]. Например, методами дополненной реальности в виртуальном классе [16].

В-третьих, внедрение смешанного и онлайн-обучения в высшем образовании обостряет проблему вовлеченности студентов, которые и при традиционном обучении не проявляли высокой личной активности.

Таким образом, во время вынужденного дистанционного обучения в 2020 г. страх не справиться с обучением был более всего характерен для студентов с низкой сформированностью навыков [17].

Возникают опасения и по поводу различий в доступе студентов к цифровым учебным ресурсам из дома. Ирландскими учеными установлено, что каждый шестой студент приезжает из районов с низким качеством широкополосного доступа в интернет, возрастает риск не получить качественное образование в формате онлайн,

особенно у студентов из малых (бедных) населенных пунктов [18]. Эти технические проблемы предопределяют низкую степень сформированности навыков цифрового обучения студентов, особенно из малообеспеченных семей [19], ухудшают их социально-эмоциональное восприятие обучения с элементами онлайн, вызывают беспокойство, напряжение [20].

При оценке качества онлайн-обучения в системе высшего образования в регионах выявлены низкие оценки индивидуализации обучения и удовлетворенности качеством коммуникаций с преподавателем [21]. Это важно для мотивированных на освоение в университете знаний. Ключевой задачей высшей школы для успешного перехода к модели смешанного обучения выступает поиск баланса между сохранением ценности общения с преподавателем и цифровыми технологиями [22].

На восприятие студентами качества высшего образования также влияет статус университета, который они выбирают или в котором уже учатся, а также предыдущие успехи в учебе [23]. Мы считаем, что эти параметры связаны и с отношением к смешанному обучению.

Среди экономических аспектов, влияющих на восприятие качества высшего образования, выделим уровень семейного дохода студентов. Парадоксальная ситуация: обучающиеся из семей с низкими доходами с большей вероятностью оценивают качество образования в их вузе выше из-за стремления к успеху в жизни, нежелания получать прямую помощь от семьи для построения карьеры [24].

Итак, важнейшим аспектом проблематики качества образования стало восприятие его новых форматов потенциальными студентами, а также студентами, работодателями, преподавателями, родителями. Оно отражает ожидания потенциальных студентов относительно процесса приобретения личного опыта при онлайн-обучении. Ожидания в свою очередь определяют в представлении абитуриентов репутационные характеристики вуза как предоставляющего (не)качественное высшее образование, влияют на достижение

вузами конечной стратегической цели приемной кампании – привлечение лучших абитуриентов в университет.

Несмотря на многочисленность публикаций по этой проблематике, практически отсутствуют исследования о факторах позитивного восприятия обучения с элементами онлайн среди потенциальных студентов в контексте вызовов пандемии и цифровой трансформации образовательных процессов российских университетов. Авторы статьи проводят исследование среди нового поколения студентов, поступающих в вуз через год после начала пандемии.

Материалы и методы

Одним из оперативных инструментов, позволяющих описать социальную проблему восприятия потенциальными студентами качества высшего образования при переходе к смешанному обучению, являются институциональные исследования, служащие механизмом получения обратной связи от студентов и стимульным материалом для управленческих решений руководством вуза. Ключевые выводы опираются на социологическое исследование потенциальных студентов, подавших заявления в 2021 г. в крупный российский вуз.

Кейс вуза (Уральского федерального университета) подходит для расширения представления о восприятии потенциальными студентами смешанного и онлайн-образования: системообразующий образовательный центр региона, среди российских вузов имеет статус ведущего, занимает 4-ю позицию по числу студентов (28 815 чел.)⁴, 2-ю – по количеству зачисленных на бюджет очных бакалавров

в 2020 г. (3 705 первокурсников)⁵, 1-ю – по приросту бюджетных мест на 2022 г.⁶

Эмпирический материал содержит данные онлайн-опроса. Опрошено 13 % от генеральной совокупности: 3 464 абитуриента бакалавриата, специалитета, магистратуры. Технология онлайн-опроса подразумевала сбор данных через электронные почты. Исследование включает опыт получения обратной связи от абитуриентов в российских вузах⁷. Все респонденты были проинформированы об участии в исследовании.

Характеристиками опрошенных абитуриентов являются уровень образования (доля поступающих на бакалавриат, специалитет – 75 %, в магистратуру – 25 %), форма обучения (очная – 87 %, очно-заочная, заочная – 13 %). Опрошено 44 % мужчин и 56 % женщин. Планируют поступить на бюджет – 76 %, на контракт – 24 %, допускают возможность обучения на контракте – 35 %.

Дополнительно используется подобная основному массиву база данных онлайн-опроса первокурсников 2015 г., собранная по индивидуальным ссылкам в рамках исследовательского проекта «Траектории и опыт студентов университетов России»⁸. Опрошено 760 бакалавров 1 курса очной формы обучения. Среди них 39 % мужчин и 61 % женщин. Обучаются на бюджете – 59 %, на контракте – 41 %.

Анализ данных осуществлялся в три этапа. На первом этапе решалась исследовательская задача – сравнить и выявить различия в структуре позитивно воспринимающих смешанное и онлайн-образование на схожих выборках 2015 и 2021 гг. Базовая переменная – отношение к форматам

⁴ Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования (2021 г.) (данные за 2019 г. без филиалов) [Электронный ресурс]. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (дата обращения: 23.09.2021).

⁵ Мониторинг качества приема в вузы (бюджетный прием – 2020) [Электронный ресурс]. URL: <https://ege.hse.ru/rating/2020/84025292/all> (дата обращения: 23.09.2021).

⁶ Минобрнауки назвало регионы-лидеры по числу бюджетных мест в вузах // РБК [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rbc.ru/society/29/04/2021/6089a3b69a79470b0d6714c7> (дата обращения: 23.09.2021).

⁷ Мониторинг абитуриентов бакалавриата. Центр внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ [Электронный ресурс]. URL: <https://cim.hse.ru/applicant> (дата обращения: 27.09.2021); Мониторинг абитуриентов магистратуры. Центр внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ [Электронный ресурс]. URL: https://cim.hse.ru/abityra_mag (дата обращения: 27.09.2021).

⁸ Исследовательский проект «Траектории и опыт студентов университетов России, участвующих в программе «5–100».



учебных курсов. При классификации данных к онлайн-образованию отнесены ответы «определенно/скорее предпочитаю онлайн-курс», к смешанному обучению – «предпочитаю курсы, сочетающие в себе онлайн-занятия с аудиторными», «одинаково отношусь к обоим форматам», к традиционному обучению – «определенно/скорее предпочитаю курсы, предполагающие аудиторные занятия с преподавателем».

На втором и третьем этапах исследовательской задачей являлось выявление факторов, определяющих позитивное отношение потенциальных студентов к онлайн и смешанному обучению. Проведен факторный анализ данных методом главных компонент (метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера). В модель вошли параметры образовательных траекторий и социально-демографических характеристик потенциальных студентов. Метод дифференцирует группы внутри позитивно относящихся к новым форматам обучения, выделяет факторы, на основе которых строится классификация позитивно воспринимающих смешанное и онлайн-образование. Набор дифференцирующих признаков определен с помощью проверки различных комбинаций апробируемых факторов, чтобы модель объясняла более половины выборки (с учетом требований к методу главных компонент). Завершает анализ данных итерация, уточняющая взаимосвязи переменных через процедуру расчета коэффициента корреляций Пирсона.

Результаты исследования

Исследование выявило существенные изменения в структуре восприятия потенциальными студентами традиционного,

смешанного и онлайн-обучения в срезах с интервалом в 6 лет (табл. 1).

Представленные данные подтверждают, что среди бакалавров очной формы при поступлении в университет смешанное и онлайн-обучение стало чаще восприниматься как допустимый формат обучения. Выбирая смешанное обучение, лишь 15 % студентов отмечали в 2015 г., что одинаково относятся как к онлайн-курсам, так и аудиторным занятиям, а в 2021 г. уже 25 % опрошенных не видят большой разницы между этими форматами. Наблюдается рост доверия к модели смешанного обучения в представлениях потенциальных студентов.

Средние значения по общей выборке 2021 г. достигают 57 % положительно относящихся к обучению с элементами онлайн. Опишем ключевые образовательные и социально-демографические характеристики позитивно воспринимающих смешанное и онлайн-образование среди всех опрошенных в 2021 г.

Среди характеристик образовательных траекторий потенциальных студентов мы учитываем восприятие форматов высшего образования; форму и уровень образования, на который планируют поступить в вуз (бакалавриат, магистратура); готовность обучения на коммерческой основе; выбор из разнообразия вузов (подают документы в несколько вузов); мотивы выбора направления подготовки, в том числе экономические; образовательные достижения в школе (участие в олимпиадах, спортивные и творческие достижения); планы относительно продолжения образования.

Во-первых, поддерживают обучение с элементами онлайн 54% тех, для кого приоритетным является получить высшее образование очно, 79% – очно-заочно, заочно.

Т а б л и ц а 1. Отношение к форматам обучения потенциальных студентов бакалавриата очной формы обучения, %

Table 1. Attitudes of bachelor's degree applicants of full-time education toward learning formats, %

Формат обучения / Learning format	2015	2021
Онлайн / Online	5	8
Смешанное / Blended	32	41
Традиционное / Traditional	63	51

Для второй группы гибкость смешанного обучения позволит сократить время на дорогу до вуза, больше времени уделять работе, заниматься в удобное время.

Во-вторых, важным параметром является уровень образования. «За» смешанное обучение выступают 52 % потенциальных студентов бакалавриата, 71 % – магистратуры. Полученные данные подтверждают, что бакалаврам сложнее адаптироваться к университетской жизни и новым форматам, поскольку у них не сформированы навыки самостоятельной работы, отсутствует личный опыт планирования учебной деятельности.

В-третьих, парадоксально, но в среднем не выявлено различий между поступающими на бюджет и контракт («за» смешанное обучение среди ожидающих получить бюджетное место 57 %, контрактное – 57 %). При анализе основы обучения (бюджет, контракт) важно учитывать уровень образования: среди поступающих на бакалавриат поддерживают новые форматы 51 % бюджетников и 57 % контрактников. Обратная ситуация складывается среди поступающих в магистратуру: «за» смешанное обучение 72 % бюджетников и 63 % контрактников. Неудивительно, что поступающие на контракт в магистратуру менее готовы обучаться с элементами онлайн. Причины различий заключаются в более высокой стоимости магистерских программ, детерминантом получения магистерского образования является реальный опыт работы по специальности на предприятии во время обучения – 49 % ожидают этого от магистратуры, в исследовательских проектах – 33 %.

Следующие характеристики образовательных траекторий так или иначе могут свидетельствовать о проактивности будущих студентов в процессе обучения в школе, в ходе выбора вуза, в плане их ориентаций на продолжение обучения после окончания вуза. На привлечение этой категории студентов ориентированы ведущие российские вузы, поэтому важно понимать восприятие ими модели смешанного обучения:

1. Для бакалавриата это образовательные достижения в школе. Среди олим-

пиадников 50 % «за» смешанное и онлайн-обучение, а те, кто не участвовал в них в школе, чаще относятся позитивно к новым форматам обучения – в 57 % случаях. Схожие различия среди имеющих творческие (55 и 58 %) и спортивные (53 и 58 %) достижения.

2. Выбор специальности на основе внутренних факторов (наличие интереса к специальности и/или высокие результаты учебы в школе по базовым для специальности предметам) усиливает негативное отношение к смешанному и онлайн-обучению. Положительно относятся к новым форматам 57 %, не указали их в качестве причин выбора специальности – 60 %. Различия характерны для бакалавров и магистров.

3. Интересный факт по данным 2015 г.: если первокурсник обучается на бакалавриате и планирует завершить обучение на текущем уровне, то в 42 % случаев он позитивно воспринимает изменения, а если ожидает дойти до магистерской и кандидатской степени, то доверие к смешанному и онлайн-обучению снижается до 36 и 24 % соответственно.

Анализ ряда образовательных параметров потенциальных студентов показал: проактивные потенциальные студенты сдержаннее в положительных оценках смешанного обучения. Группы, позитивно относящиеся к смешанному и онлайн-образованию, во многом рациональны, руководствуются при выборе специальности внешними факторами.

Вторым блоком дифференцирующих признаков выступают социально-демографические характеристики. Незначительны гендерные различия в отношении к смешанному и онлайн-обучению: 58 % женщин и 54 % мужчин позитивно воспринимают этот формат. Демографические показатели также могут быть интересны в контексте анализа типов населенных пунктов (использована информация о проживании по последнему уровню образования абитуриента). Среди бакалавров различия на нашей выборке не выявлены, в среднем 53 % поддерживают новые форматы, возможно, из-за однородности абитуриентов (некой селективности отбора в ведущие вузы).



Рассмотрим, какие факторы оказывают то или иное действие на формирование групп, положительно относящихся к смешанной модели образования (табл. 2). В рамках факторного анализа модель объясняет 62 % выборки, что соответствует базовым требованиям к качеству анализа.

Выявлены три группы факторов, позволяющих позитивно воспринимать онлайн и смешанное обучение. Первая группа потенциальных студентов – ориентированные на магистерское образование. Они поступают из городов с населением свыше 100 тыс. чел. (в нашем случае большую долю составляют учащиеся из Екатеринбурга) и нацелены на обучение в магистратуре конкретного вуза. Коэффициент корреляции Пирсона (значимость корреляции на уровне 0,01) показал слабые положительные связи с тем, что часть группы – не очники, а претендующие на

очно-заочную, заочную форму обучения (значимость = –0,090).

Вторую группу формируют мужчины, рационально выбирающие направление подготовки: в данной группе респонденты экономически мотивированы поступать только на бюджет в любой российский вуз, как следствие, потенциально более склонны к образовательной мобильности. Коэффициент корреляции Пирсона (значимость корреляции на уровне 0,01) выявил слабые положительные связи относительно того, что часть из них – участники олимпиад (значимость = 0,058), часть имеют спортивные достижения (значимость = 0,062). В то же время поступающие по показателю спонтанной известности брендов вузов в *top-of-mind* (в первом упоминании на вопрос, куда еще подают документы, кроме УрФУ) отмечают вузы Проекта 5–100 и столичные (значимость = 0,104).

Т а б л и ц а 2. Факторы, определяющие позитивное восприятие потенциальными студентами смешанного и онлайн-образования

Table 2. Factors determining prospective students' positive perceptions of blended and online education

№	Матрица повернутых компонент / Rotated Component Matrix	Компонента / Component		
		1	2	3
1	Параметры образовательной траектории / Educational trajectory parameters			
1.1	Уровень образования абитуриента (магистратура) / Educational level of applicant (master's degree)	0,818	–	–
1.2	Готовность обучения на коммерческой основе / Readiness for contract education	–	–0,816	–
1.3	Подача документов в несколько вузов / Applying to multiple universities	–0,582	0,504	0,320
1.4	Действие внутренних факторов при выборе специальности / Influence of internal factors in the choice of specialty	–	–	0,654
2	Социально-демографические характеристики / Socio-demographic characteristics			
2.1	Пол (мужской) / Gender (male)	–	0,315	–0,707
2.2	Город обучения по последнему уровню образования (население свыше 100 тыс. чел.) / City of receiving last level of education (population – over 100000 people)	0,688	–	–

Примечание / Note. * Метод выделения: анализ методом главных компонент / Isolation Method: Principal Component Analysis.

** Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера / Rotation method: Varimax with Kaiser normalization.

*** а. Вращение сошлось за 7 итераций / Rotation converged in 7 iterations.

**** б. В фазе анализа используются только те наблюдения, для которых фактор «поддерживают онлайн и смешанное обучение» = да / b. In the analysis phase only those observations are used for which the factor «online and blended learning support» = yes.

***** Мера выборочной адекватности Кайзера – Мейера – Олкина = 0,518 / Kaiser-Meyer-Olkin (КМО) measure of sampling adequacy = 0,518.

На формирование первой и второй групп действуют в основном внешние факторы, хотя вторую группу формирует комплекс факторов: внешние дополняют внутренние в плане проявленной в школьные годы проактивности (наличия школьных достижений) и желания использовать ее результаты в пользу более выгодного места обучения, выбора престижного вуза.

В третью группу вошли респонденты, ориентированные на самореализацию, – женщины, выбирающие специальность на основе личных склонностей к будущей профессии. На формирование этой группы действуют внутренние факторы. Также оказывает влияние фактор подачи документов в разные вузы, но корреляции с тем, что они выбирают преимущественно столичные или ведущие вузы не выявлено, готовность к образовательной мобильности в другой регион у женщин ниже, чем у мужчин. Коэффициент корреляции Пирсона (значимость корреляции на уровне 0,01) определил слабые положительные связи: скорее всего, эти поступающие проживают в крупных городах (значимость = 0,048), рассматривают вариант обучения на контракте (значимость = 0,054), достигли творческих успехов (значимость = 0,139), а также, как вторая группа, участвовали в олимпиадах (значимость = 0,061). Траектория позволит больше времени уделять формированию семейных отношений, при возникновении трудностей финансово будет поддержана родителями, готовыми оплатить контрактное обучение абитуриента по интересующей специальности (значимость = 0,054).

Таким образом, выделенные группы потенциальных студентов с учетом факторов, определяющих позитивное восприятие ими новых форматов обучения, могут стать агентами университетских изменений, мнения которых учитываются при корректировке образовательной политики вуза в контексте перехода к модели смешанного обучения с целью привлечения проактивных студентов в университет.

Обсуждение и заключение

В допандемийный период к применению практик смешанного и онлайн-обучения в рамках университетского образования многие целевые аудитории, в первую очередь, студенты, относились неоднозначно и поддерживали традиционное обучение, а онлайн-курсы как часть образовательной программы не были широко распространены среди организаторов образовательных программ высшего образования еще 6–10 лет назад.

Пандемия выступила катализатором изменений цифровой образовательной среды высшей школы, закрепила неизбежность этих процессов в сознании потенциальных студентов (на основе действия внутренних факторов – личного опыта дистанционного обучения).

Во-первых, произошла трансформация представлений потенциальных студентов – от несостоятельности новых форматов обучения обеспечить качественное высшее образование к доверию относительно модели смешанного и онлайн-обучения. Таких по опросу 2021 г. в среднем 57 % среди поступающих на бакалавриат и в магистратуру. Это важное изменение в восприятии ими модели смешанного обучения, поскольку без учета мнений нового поколения студентов сложно представить проектирование и успешную реализацию образовательных программ высшего образования в ближайшие 2–6 лет.

Во-вторых, результаты анализа факторов, определяющих позитивное отношение потенциальных студентов к модели смешанного обучения, продемонстрировали, что единства во мнениях в плане позитивного восприятия комплекса новых форматов обучения пока не сформировалось. Проактивные потенциальные студенты, на привлечение которых нацелены ведущие вузы, являются приверженцами традиционных ценностей, в большей степени ориентированы на самореализацию, и их доверие к смешанному и онлайн-обучению меняется медленнее, чем у тех, кто при выборе вуза и специальности руководствуется внешними факторами.



Результаты отчасти соотносятся с выводами в рамках исследования 2020 г. в вузах Южной Кореи и Малайзии: общение между преподавателями и студентами по-прежнему остается фундаментальным фактором успеха [25]. Противоречие заключается в следующем: несмотря на то, что цифровое поколение студентов поддерживает непосредственные формы коммуникации с преподавателем, они также разделяют мнение о том, что вузы должны находиться на переднем крае технологий обучения [26]. Для российских вузов, особенно региональных, где характерна преемственность образовательных программ магистратуры и бакалавриата (основной контингент абитуриентов магистратуры представлен выпускниками бакалавриата) [27], смешанное обучение является формой, позволяющей расширить аудиторию потенциальных магистрантов.

Различия в позициях потенциальных студентов относительно смешанного обучения обусловлены многообразием факторов их успеха⁹ и незащищенностью групп риска¹⁰, что требует от вузов решительных шагов по индивидуализации траекторий обучения в части технологий освоения предметов и продления сроков обучения. Позитивно воспринимающие смешанное обучение дают вузу возможность формировать более целенаправленную политику привлечения студентов к совершенствованию образовательного процесса, в том числе на основе частичного трудоустройства. При принятии управленческих решений об изменениях образовательной политики вуза стоит комплексно подходить к изучению мнений целевых аудиторий, проводить опросы не только среди абитуриентов, но и студентов младших и старших курсов разных уровней образования (бакалавриата,

магистратуры). Это является перспективной, улучшающей полученные авторами результаты.

К ограничениям можно отнести:

- отсутствие наблюдений в динамике;
- низкую значимость некоторых парных корреляций, выводы являются хорошим стимульным материалом для уточнения в будущих исследованиях по тематике;
- не использовались данные по направлениям подготовки, такой анализ планируется на последующих этапах.

Результаты западных ученых показывают: «студенты бакалавриата по направлениям “Архитектура”, “Изобразительное и исполнительское искусство”, “Образование” чаще сообщали, что содержание их курсов не подходит для дистанционного обучения (59–62 % при среднем 43 %)»¹¹.

Обозначим два ключевых вектора успешного перехода к модели смешанного обучения со стороны университета:

- 1) развитие системных внутриуниверситетских исследований на широких выборках с экспертным обсуждением результатов;
- 2) решение внутриорганизационных проблем – повышение эффективности системы взаимодействия студентов и преподавателей, качества дизайна онлайн-курсов, новизны форм реализации курсов.

В ближайшие несколько лет стоит ожидать дальнейших изменений в ландшафте высшего образования, университеты продолжают активно экспериментировать со смешанным обучением.

Результаты исследования вносят вклад в развитие модели смешанного обучения для совершенствования механизмов управления университетским образованием в российском контексте с учетом вызовов пандемии и цифровой трансформации образовательных процессов.

⁹ Сандлер Д. Г. Успешность выпускников: многообразие факторов и логика изменения основных процессов высшего образования // Весенние дни науки: сборник докладов. Екатеринбург : Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2021. С. 1307–1311.

¹⁰ Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: аналитический доклад / науч. ред. Е. А. Суханова, И. Д. Фрумин. Томск : Изд-во Томского государственного университета, 2021. 46 с. URL: https://www.tsu.ru/%D1%84%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D0%BB%20Doklad_TGU.pdf (дата обращения: 23.09.2021).

¹¹ Soria K. M., Chirikov I., Jones-White D. The Obstacles to Remote Learning for Undergraduate, Graduate, and Professional Students. UC Berkeley : Center for Studies in Higher Education, 2020. URL: <https://escholarship.org/uc/item/5624p4d7> (дата обращения: 29.09.2021).

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Williamson B., Eynon R., Potter J. Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education During the Coronavirus Emergency // *Learning, Media and Technology*. 2020. Vol. 45, issue 2. P. 107–114. doi: <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
2. Economic Aspects of Emergency Transition to Distance Education, or the Price of Going Online in Higher Education / V. A. Larionova, T. V. Semenova, E. M. Murzakhanova, L. V. Daineko // *Educational Studies*. 2021. Issue 1. P. 138–157. doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-138-157>
3. Granić A., Marangunić N. Technology Acceptance Model in Educational Context: A Systematic Literature Review // *British Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 50, issue 5. P. 2572–2593. doi: <https://doi.org/10.1111/bjjet.12864>
4. Показатели конкурентоспособности в программах развития вузов / О. В. Сагинова, А. А. Кондратьева, Р. А. Искандарян, Т. С. Шипунова // *Вестник РГГУ. Серия: Экономика. Управление. Право*. 2019. № 1. С. 44–55. doi: <https://doi.org/10.28995/2073-6304-2019-1-44-55>
5. Nortvig A.-M., Petersen A. K., Balle S. H. A Literature Review of the Factors Influencing E-Learning and Blended Learning in Relation to Learning Outcome, Student Satisfaction and Engagement // *Electronic Journal of e-Learning*. 2018. Vol. 16, no. 1. P. 46–55. URL: <https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1855> (дата обращения: 21.09.2021).
6. Blackman S. The Impact of COVID-19 on Education Equity: A View from Barbados and Jamaica // *Prospects*. 2021. doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09568-4>
7. Chen F.-H. Sustainable Education through E-Learning: The Case Study of iLearn2.0 [Электронный ресурс] // *Sustainability (Switzerland)*. 2021. Vol. 13, issue 18. doi: <https://doi.org/10.3390/su131810186>
8. Iyengar R. Education as the Path to a Sustainable Recovery from COVID-19 // *Prospects*. 2020. Vol. 49. P. 77–80. doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09488-9>
9. Müller C., Mildenerberger T. Facilitating Flexible Learning by Replacing Classroom Time with an Online Learning Environment: A Systematic Review of Blended Learning in Higher Education // *Educational Research Review*. 2021. Vol. 34. doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394>
10. Emergency Remote Teaching in Higher Education: Mapping the First Global Online Semester [Электронный ресурс] / M. Bond, S. Bedenlier, V. I. Marin, M. Händel // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2021. Vol. 18. doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>
11. Rezer T. M. Social Values of Students in Conditions of Digitalization of Education and COVID-19 // *Интеграция образования*. 2021. Т. 25, № 2. С. 226–243. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.226-243>
12. Антонова Н. Л., Меренков А. В. Модель «перевернутого обучения» в системе высшей школы: проблемы и противоречия // *Интеграция образования*. 2018. Т. 22, № 2. С. 237–247. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.091.022.201802.237-247>
13. Jung Y., Lee J. Learning Engagement and Persistence in Massive Open Online Courses (MOOCs) // *Computers and Education*. 2018. Vol. 122. P. 9–22. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.013>
14. Campillo-Ferrer J. M., Miralles-Martínez P. Effectiveness of the Flipped Classroom Model on Students' Self-Reported Motivation and Learning during the COVID-19 Pandemic // *Humanities and Social Sciences Communications*. 2021. Vol. 8. doi: <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00860-4>
15. Ghani S., Taylor M. Blended Learning as a Vehicle for Increasing Student Engagement // *New Directions for Teaching and Learning*. 2021. Vol. 2021, issue 167. P. 43–51. doi: <https://doi.org/10.1002/tl.20458>
16. Maiti M., Priyaadharshini M., Vinayaga Sundaram B. Augmented Reality in Virtual Classroom for Higher Education During COVID-19 Pandemic // *Intelligent Computing. Lecture Notes in Networks and Systems*; K. Arai (ed.). Vol. 285. Springer, Cham, 2021. P. 399–418. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-030-80129-8_29
17. Вынужденный переход на дистанционное обучение: ожидания и опасения студентов / В. А. Ларионова [и др.] // *Университетское управление: практика и анализ*. 2020. Т. 24, № 4. С. 22–29. doi: <https://doi.org/10.15826/umpa.2020.04.032>
18. The Disconnected: COVID-19 and Disparities in Access to Quality Broadband for Higher Education Students / J. Cullinan [и др.] // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2021. Vol. 18. doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00262-1>
19. Bekova S. K., Terentev E. A., Maloshonok N. G. Educational Inequality and COVID-19 Pandemic: Relationship between the Family Socio-Economic Status and Student Experience of Remote Learning // *Educational Studies*. 2021. No. 1. P. 74–92. doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-74-92>



20. Digital Readiness and Its Effects on Higher Education Students' Socio-Emotional Perceptions in the Context of the COVID-19 Pandemic [Электронный ресурс] / М. Händel [и др.] // Journal of Research on Technology in Education. 2020. doi: <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1846147>

21. Грицова О. А., Тиссен Е. В. Оценка качества онлайн-обучения в системе высшего образования в регионах // Экономика региона. 2021. Т. 17, вып. 3. С. 929–943. doi: <https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2021-3-15>

22. Online Teaching Experience during the COVID-19 in Pakistan: Pedagogy–Technology Balance and Student Engagement / Т. Abid, G. Zahid, N. Shahid, M. Bukhari // Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences. 2021. Vol. 14. P. 367–391. doi: <https://doi.org/10.1007/s40647-021-00325-7>

23. Akareem H. S., Hossain S. S. Determinants of Education Quality: What Makes Students' Perception Different? // Open Review of Educational Research. 2016. Vol. 3, issue 1. P. 52–67. doi: <https://doi.org/10.1080/23265507.2016.1155167>

24. Lareau A. Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families // American Sociological Review. 2002. Vol. 67, issue 5. P. 747–776. doi: <https://doi.org/10.2307/3088916>

25. University Students' Perception to Online Class Delivery Methods during the COVID-19 Pandemic: A Focus on Hospitality Education in Korea and Malaysia [Электронный ресурс] / J. J. Choi, C. A. Robb, M. Mifli, Z. Zainuddin // Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education. 2021. Vol. 29. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100336>

26. Davidovitch N., Yossel-Eisenbach Y. The Learning Paradox: The Digital Generation Seeks a Personal, Human Voice // Journal of Education and e-Learning Research. 2019. Vol. 6, no. 2. P. 61–68. doi: <https://doi.org/10.20448/journal.509.2019.62.61.68>

27. Стукалова И. Б. Развитие магистратуры в России: предпосылки, проблемы и перспективы // Современное образование. 2018. № 3. С. 1–8. doi: <https://doi.org/10.25136/2409-8736.2018.3.26892>

Поступила 06.09.2021; одобрена после рецензирования 28.10.2021; принята к публикации 08.11.2021.

Об авторах:

Агарков Гавриил Александрович, заведующий научно-исследовательской лабораторией по проблемам университетского развития Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (620002, Российская Федерация, г. Екатеринбург, пр-т Мира, д. 19), доктор экономических наук, профессор, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6533-3557>, **Scopus ID:** **56582108700**, **Researcher ID:** **R-7920-2016**, g.a.agarkov@urfu.ru

Сандлер Даниил Геннадьевич, ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории по проблемам университетского развития Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (620002, Российская Федерация, г. Екатеринбург, пр-т Мира, д. 19), кандидат экономических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5641-6596>, **Scopus ID:** **56581474400**, d.g.sandler@urfu.ru

Сущенко Анастасия Дмитриевна, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории по проблемам университетского развития Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (620002, Российская Федерация, г. Екатеринбург, пр-т Мира, д. 19), кандидат социологических наук, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0273-4422>, **Scopus ID:** **57190430255**, **Researcher ID:** **AAD-8078-2020**, a.d.sushchenko@urfu.ru

Заявленный вклад авторов:

Г. А. Агарков – разработка концепции исследования; проведение критического анализа материалов; формирование выводов; написание текста; утверждение окончательного варианта статьи.

Д. Г. Сандлер – поиск аналитических материалов в отечественных и зарубежных источниках; проведение критического анализа материалов; формирование выводов; написание текста.

А. Д. Сущенко – проведение критического анализа материалов; разработка дизайна исследования; проведение онлайн-опроса в Уральском федеральном университете и анализ полученных данных; формирование выводов; написание текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Williamson B., Eynon R., Potter J. Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital Technologies and Distance Education during the Coronavirus Emergency. *Learning, Media and Technology*. 2020; 45(2):107-114. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
2. Larionova V.A., Semenova T.V., Murzakhanova E.M., Daineko L.V. Economic Aspects of Emergency Transition to Distance Education, or the Price of Going Online in Higher Education. *Educational Studies*. 2021; (1):138-157. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-138-157>
3. Granić A., Marangunić N. Technology Acceptance Model in Educational Context: A Systematic Literature Review. *British Journal of Educational Technology*. 2019; 50(5):2572-2593. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1111/bjet.12864>
4. Saginova O.V., Kondratieva A.A., Iskandaryan R.A., Shipunova T.S. Competitiveness Indicators in the University Development Programs. *Vestnik RGGU. Seriya: Ekonomika. Upravleniye. Pravo* = RSUH/RGGU Bulletin. Series Economics. Management. Law. 2019; (1):44-55. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.28995/2073-6304-2019-1-44-55>
5. Nortvig A.-M., Petersen A.K., Balle S.H. A Literature Review of the Factors Influencing E-Learning and Blended Learning in Relation to Learning Outcome, Student Satisfaction and Engagement. *Electronic Journal of e-Learning*. 2018; 16(1):46-55. Available at: <https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1855> (accessed 21.09.2021). (In Eng.)
6. Blackman S. The Impact of COVID-19 on Education Equity: A View from Barbados and Jamaica. *Prospects*. 2021. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09568-4>
7. Chen F.-H. Sustainable Education Through E-Learning: The Case Study of iLearn2.0. *Sustainability (Switzerland)*. 2021; 13(18):10186. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.3390/su131810186>
8. Iyengar R. Education as the Path to a Sustainable Recovery from COVID-19. *Prospects*. 2020; 49:77-80. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09488-9>
9. Müller C., Mildenerger T. Facilitating Flexible Learning by Replacing Classroom Time with an Online Learning Environment: A Systematic Review of Blended Learning in Higher Education. *Educational Research Review*. 2021; 34:100394. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394>
10. Bond M., Bedenlier S., Marín V.I., Händel M. Emergency Remote Teaching in Higher Education: Mapping the First Global Online Semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2021; 18. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>
11. Rezer T.M. Social Values of Students in Conditions of Digitalization of Education and COVID-19. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(2):226-243. (In Eng., abstract in Russ.) doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.226-243>
12. 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: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.091.022.201802.237-247>
13. Jung Y., Lee J. Learning Engagement and Persistence in Massive Open Online Courses (MOOCS). *Computers and Education*. 2018; 122:9-22. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.02.013>
14. Campillo-Ferrer J.M., Miralles-Martínez P. Effectiveness of the Flipped Classroom Model on Students' Self-Reported Motivation and Learning During the COVID-19 Pandemic. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2021; 8. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00860-4>
15. Ghani S., Taylor M. Blended Learning as a Vehicle for Increasing Student Engagement. *New Directions for Teaching and Learning*. 2021; 2021(167):43-51. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1002/tl.20458>
16. Maiti M., Priyaadharshini M., Vinayaga Sundaram B. Augmented Reality in Virtual Classroom for Higher Education During COVID-19 Pandemic. In: K. Arai (ed). *Intelligent Computing. Lecture Notes in Networks and Systems*. Vol 285. Springer, Cham; 2021. p. 399-418. (In Eng.) doi: https://doi.org/10.1007/978-3-030-80129-8_29
17. Larionova V.A., Semenova T.V., Shmeleva E.D., Daineko L.V., Yurasova I.I. Forced Transition to Distance Learning: Students' Expectations and Concerns. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz* = University Management: Practice and Analysis. 2020; 24(4):22-29. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15826/umpa.2020.04.032>
18. Cullinan J., Flannery D., Harold J., Lyons S., Palcic D. The Disconnected: COVID-19 and Disparities in Access to Quality Broadband for Higher Education Students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2021; 18:26. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00262-1>
19. Bekova S.K., Terentev E.A., Maloshonok N.G. Educational Inequality and COVID-19 Pandemic: Relationship between the Family Socio-Economic Status and Student Experience of Remote Learning. *Educational Studies*. 2021; (1):74-92. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-74-92>



20. Händel M., Stephan M., Gläser-Zikuda M., Kopp B., Bedenlier S., Ziegler A. Digital Readiness and Its Effects on Higher Education Students' Socio-Emotional Perceptions in the Context of the COVID-19 Pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*. 2020. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1846147>
21. Gritsova O.A., Tissen E.V. Quality Assessment of Online Learning in Regional Higher Education Systems. *Ekonomika regiona = Economy of Region*. 2021; 17(3):929-943. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2021-3-15>
22. Abid T., Zahid G., Shahid N., Bukhari M. Online Teaching Experience during the COVID-19 in Pakistan: Pedagogy–Technology Balance and Student Engagement. *Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences*. 2021; 14:367-391. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s40647-021-00325-7>
23. Akareem H.S., Hossain S.S. Determinants of Education Quality: What Makes Students' Perception Different? *Open Review of Educational Research*. 2016; 3(1):52-67. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/23265507.2016.1155167>
24. Lareau A. Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*. 2002; 67(5):747-776. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.2307/3088916>
25. Choi J.J., Robb C.A., Miffl M., Zainuddin Z. University Students' Perception to Online Class Delivery Methods During the COVID-19 Pandemic: A Focus on Hospitality Education in Korea and Malaysia. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. 2021; 29:100336. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100336>
26. Davidovitch N., Yossel-Eisenbach Y. The Learning Paradox: The Digital Generation Seeks a Personal, Human Voice. *Journal of Education and e-Learning Research*. 2019; 6(2):61-68. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.20448/journal.509.2019.62.61.68>
27. Stukalova I.B. Development of Master's Degree Program in Russia: Preconditions, Problems and Perspectives. *Sovremennoye obrazovaniye = Modern Education*. 2018; (3):1-8. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.25136/2409-8736.2018.3.26892>

Submitted 06.09.2021; approved after reviewing 28.10.2021; accepted for publication 08.11.2021.

About the authors:

Gavriil A. Agarkov, Head of Research Laboratory for University Development Issues, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin (19 Prospekt Mira, Ekaterinburg 620002, Russian Federation), Dr.Sci. (Econ.), Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6533-3557>**, **Scopus ID: 56582108700**, **Researcher ID: R-7920-2016**, g.a.agarkov@urfu.ru

Daniil G. Sandler, Leading Researcher, Research Laboratory for University Development Issues, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin (19 Prospekt Mira, Ekaterinburg 620002, Russian Federation), Cand.Sci. (Econ.), Associate Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5641-6596>**, **Scopus ID: 56581474400**, d.g.sandler@urfu.ru

Anastasia D. Sushchenko, Senior Researcher, Research Laboratory for University Development Issues, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin (19 Prospekt Mira, Ekaterinburg 620002, Russian Federation), Cand.Sci. (Sociol.), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0273-4422>**, **Scopus ID: 57190430255**, **Researcher ID: AAD-8078-2020**, a.d.sushchenko@urfu.ru

Contribution of the authors:

G. A. Agarkov – development of research concept; critical evaluation of analytical materials; making conclusions; writing the text; approval of the final version of the article.

D. G. Sandler – search of analytical materials in the domestic and foreign sources; critical evaluation of analytical materials; making conclusions; writing the text.

A. D. Sushchenko – critical evaluation of analytical materials; development of research design; conducting an online-survey at the Ural Federal University and analyzing the dataset; making conclusions; writing the text.

All authors have read and approved the final manuscript.



Научная статья

Образовательная деятельность студентов в интернет-пространстве: готовность и самоэффективность

Н. А. Лызь, О. Н. Истратова*

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация,

**nlyz@sfedu.ru*

Аннотация

Введение. Широкое распространение обучения в формате онлайн актуализирует проблему обеспечения его эффективности. Исследователи рассматривают различные факторы, но готовность студентов к онлайн-обучению пока не стала предметом системных исследований в отечественной науке. Цель статьи – на основе зарубежных работ раскрыть личностные предикторы успешности онлайн-обучения и выделить компоненты готовности студентов к такому обучению; опираясь на эмпирические данные, охарактеризовать готовность и самоэффективность образовательной деятельности студентов в интернет-пространстве.

Материалы и методы. В исследовании применялись методы теоретического анализа проблемы и метод опроса с использованием авторской анкеты по изучению онлайн-активности студентов, самооценки готовности и эффективности онлайн-обучения. В опросе приняли участие 252 студента первого и второго курсов, обучающихся по ИТ-направлениям подготовки.

Результаты исследования. Выделено пять компонентов готовности учащихся к онлайн-обучению: отношение к онлайн-обучению, самостоятельность в обучении, тайм-менеджмент, коммуникативная и техническая компетентность. Отношение студентов к онлайн-обучению имеет амбивалентный характер. Они понимают значимость такого обучения, но не готовы посвящать ему достаточно времени и усилий. Наиболее весомый вклад в общую готовность студентов к онлайн-обучению вносят два взаимосвязанных компонента: самостоятельность и тайм-менеджмент. Самоэффективность онлайн-обучения связана с технической компетентностью и отношением к такому виду обучения.

Обсуждение и заключение. Материалы статьи будут полезны для дальнейшего изучения факторов и поиска путей повышения эффективности онлайн-обучения. Перспективой исследования является разработка психодиагностического инструментария для оценки опыта и готовности студентов к онлайн-обучению и расширение выборки с включением в нее студентов, обучающихся по разным направлениям и имеющих различный опыт образовательной деятельности в интернет-пространстве.

Ключевые слова: студент, дистанционное обучение, онлайн-курс, фактор эффективности, готовность к онлайн-обучению, самоэффективность

Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-29-22019.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Лызь Н. А., Истратова О. Н. Образовательная деятельность студентов в интернет-пространстве: готовность и самоэффективность // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 4. С. 661–680. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.661-680>

© Лызь Н. А., Истратова О. Н., 2021



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



Original article

Online Educational Activities of Students: Readiness and Self-Efficacy

N. A. Lyz, O. N. Istratova**Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation,***nlyz@sfedu.ru*

Abstract

Introduction. The widespread use of telelearning raises the issue of ensuring its effectiveness. Researchers consider various factors, but student readiness for such learning has not yet become the subject of systemic research in domestic science. The objectives of the article are: to reveal personality predictors of online learning success, to identify the components of student readiness for such learning (on the basis of foreign works); to characterize the readiness and self-efficacy of students' online educational activities drawing on empirical data.

Materials and Methods. The researchers utilized the methods of theoretical analysis of the problem and the survey method. The author's questionnaire was used to collect the data on the online activity of the students, self-assessment of readiness and effectiveness of online learning. 252 first- and second-year IT-students participated in the survey.

Results. Five components of students' readiness for online learning have been identified: attitude towards online learning, self-directed learning, time management, communicative competence, and technical competence. The students' attitudes towards online learning are ambivalent. The students understand the importance of such training, but they are not willing to invest enough time and effort into it. Two interrelated components (self-directed learning and time management) contribute most to the overall online learning readiness. Online learning self-efficacy is related to technical competence and attitudes towards online learning.

Discussion and Conclusion. The results will be useful for further research of the factors and ways improving online learning effectiveness. The research prospects are the development of psychodiagnostic tools for assessing the online learning experience and readiness of students and the diversification of the sampling by adding students from different programme tracks and with different experiences in online educational activities.

Keywords: student, distance learning, online courses, efficiency factor, online learning readiness, self-efficacy

Funding: The research was carried out with the financial support of the RFBS as a part of a scientific project No. 18-29-22019.

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Lyz N.A., Istratova O.N. Online Educational Activities of Students: Readiness and Self-Efficacy. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(4):661-680. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.661-680>

Введение

Цифровизация общества и образования как ведущий тренд, усиленный переходом к дистанционному образованию в связи с пандемией COVID-19, во всем мире стимулирует широкое внедрение онлайн-форматов обучения [1–3]. Они изменяют традиционную учебную деятельность и способствуют продвижению новых форм образовательной активности студентов в интернет-пространстве с использованием цифровых инструментов синхронного взаимодействия и асинхронной учебной работы, систем управления обучением, онлайн-курсов, интернет-ресурсов

и интернет-сервисов. Все формы обучения с использованием сети Интернет (в формальных образовательных средах и открытом интернет-пространстве) мы рассматриваем как онлайн-обучение в широком смысле, выделяя в нем две составляющие: деятельность студентов и педагогическое управление ею [4]. Образовательная деятельность студентов в интернет-пространстве – это самостоятельная познавательная, поисковая, коммуникативная и информационно-созидательная активность субъекта, реализующаяся посредством сети Интернет и направленная на решение образовательных задач [5]. Она

имеет разные формы и виды. Помимо освоения дистанционных, смешанных и онлайн-курсов студенты пользуются открытыми образовательными ресурсами, информационно-поисковыми системами, средствами дистанционной коммуникации, а также получают опыт, участвуя в форумах, вебинарах, группах социальных сетей.

Массовое использование онлайн-обучения актуализирует проблему обеспечения его эффективности. С одной стороны, исследования показывают, что смешанное обучение и онлайн-курсы могут быть весьма эффективны в достижении результатов обучения [6–8]. Студенты легко осуществляют разные формы онлайн-активности, не испытывают существенных трудностей, видят преимущества такого обучения и считают, что использование онлайн-курсов смешанных и удаленных форматов – это потребность времени [9; 10]. С другой стороны, при массовом внедрении онлайн-курсов и переходе к дистанционному формату и электронному обучению существует множество рисков, связанных с качеством образования, личностным развитием и эмоциональным благополучием обучающихся [11–13]. Стремительное распространение удаленного образования и электронного обучения в условиях пандемии позволило получить колоссальный опыт и осмыслить инструментальные, методические, психологические проблемы онлайн-образования [1; 2]. Несмотря на все трудности, проблемы, риски, учеными констатируется невозможность отказа от онлайн-форматов обучения и необходимость выверенно подходить к их использованию [9; 11; 12].

В работах российских исследователей, посвященных внедрению дистанционного обучения и онлайн-курсов, чаще всего обсуждаются организационные вопросы, материально-техническое и содержательное обеспечение, информационные и образовательные технологии, позволяющие реализовать педагогический процесс, а также методическая готовность педагогов. Однако на эффективность онлайн-обучения, помимо этих факторов, существенное

влияние оказывает готовность студентов к использованию новых информационно-коммуникационных и образовательных технологий, к успешному обучению посредством дистанционных технологий в открытом интернет-пространстве и на онлайн-курсах. В период экстренного вынужденного перехода на удаленное обучение отношение студентов к такому формату привлекло внимание преподавателей, однако, как правило, такие исследования носили частный характер, проводились на основе личного опыта педагогической деятельности, наблюдений и свободных опросов мнения студентов. Несмотря на то, что в настоящее время появляется все больше работ, рассматривающих готовность студентов к онлайн-обучению на теоретическом и эмпирическом уровнях [14; 15], целостный феномен пока не стал предметом системных исследований в отечественной науке.

Цель статьи – проанализировать зарубежный опыт и выделить личностные предикторы успешности онлайн-обучения, а также компоненты готовности студентов к такому обучению; эмпирически определить и описать готовность и самоэффективность образовательной деятельности студентов в интернет-пространстве.

Обзор литературы

Факторы, влияющие на успешность образовательной деятельности студентов в интернет-пространстве. В зарубежной науке изучение факторов успешности дистанционного и онлайн-обучения ведется более двадцати лет. Как правило, выделяются внутренние/личностные факторы и внешние – факторы среды/институциональные. В связи с высокой автономностью онлайн-обучения среди внутренних факторов особое внимание уделяется качествам студентов, позволяющим самостоятельно управлять учебной деятельностью, реализовать стратегию саморегулируемого обучения и управлять временем [4; 16]. Традиционно значимыми для успешности обучения являются мотивационные переменные, в том числе предпочтения учащихся и смыслы учебной деятельности [17]. Важную роль играет активность



студентов при онлайн-обучении, например, работа с материалами курса и чтение форумов [18], взаимодействие с преподавателем и сокурсниками [16; 19]. Факторы среды связаны с содержанием образовательных ресурсов, структурой курса и организацией обучения (дизайном системы онлайн-обучения), навыками преподавателей для стимулирования мотивации и совместного обучения [19; 20]. Внешние факторы действуют опосредованно, через внутренние. Так, доказано, что навыки самостоятельного обучения опосредуют отношения между дизайном курса и намерениями учащихся в отношении дальнейшего обучения [21].

На основе обзора эмпирических исследований, выявляющих предикторы успеха и удовлетворенности учащихся онлайн-обучением, Х. Кауфман описала профиль успешного студента, получающего образование в формате онлайн [6]. Такой студент демонстрирует развитый эмоциональный интеллект, включающий осознание потребностей и адекватное управление эмоциями, навыки саморегуляции (самодисциплину, управление временем, организацию, планирование и самоконтроль деятельности), рефлексивные/визуальные стили обучения и внутренний локус контроля (склонность видеть в себе причины происходящих жизненных событий). Как указывает автор, эти выводы не являются удивительными, поскольку в онлайн-обучении, особенно асинхронном, больше ответственности возлагается на ученика, что требует адекватных навыков саморегуляции. «Саморегулируемые студенты» (self-regulated students) контролируют свое обучение, разрабатывая соответствующие метакогнитивные стратегии – планирование, поддержание организованности и мотивации [6]. На успешность учебной деятельности в онлайн-среде оказывают влияние все компоненты саморегулируемой стратегии обучения: тайм-менеджмент – навыки планирования учебного времени и последовательности решаемых задач; метапознание – рефлексия и контроль собственной познавательной и учебной деятельности; способность тщательно изучать учебный материал и навыки

критического мышления; регулирование своих усилий и способность преодолевать учебные проблемы [16].

В обзорном исследовании, проведенном Р. Паниграхи, П. Р. Сривастава, Д. Шарма, систематизированы факторы, обеспечивающие принятие обучающимися онлайн-обучения и адаптацию к нему, а также переменные, влияющие на продолжение/завершение курса и итоговые результаты [7]. Авторами сделан вывод о том, что вовлеченность студентов, связанная со временем и усилиями, вкладываемыми ими в образовательную деятельность, является одним из ключевых факторов, влияющих на результат обучения [7]. Поскольку студенты обучаются в интернет-пространстве, ключевую роль в его эффективности играют виртуальные (технические) компетенции, на формирование которых оказывают влияние знание информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), опыт поиска информации и коммуникации с помощью ИКТ. Также среди факторов, определяющих принятие, намерение продолжить и результаты обучения пользователей на онлайн-платформах, выделяют контекстные детерминанты среды: учебные мероприятия, характеристики виртуального мира и системы управления обучением [7].

У. Х. Мани и Б. П. Дин, проведя обширный анализ работ, посвященных факторам онлайн-образования, синтезировали концептуальную модель, описывающую не только внутренние процессы учащихся, напрямую влияющие на результаты, но и внешние процессы/воздействия, оказывающие косвенное влияние. К внутренним отнесены процессы, представляющие когнитивные, аффективные и психомоторные/физиологические (поведенческие) области, а также социальные процессы и межличностные взаимодействия, порождаемые и управляемые людьми [22]. В модели выделяются следующие характеристики студентов, определяющие эффективность такого образования: особенности познавательных процессов (память, внимание, восприятие, мышление), языковые навыки и когнитивные стили, предыдущие академические достижения, личностные

качества, мотивация, навыки использования технологий, предпочтения, демографические признаки и стили обучения [22]. К личностным качествам относятся самостоятельность, локус контроля, самодисциплина, целеустремленность, ответственность и организованность. Способность к самоуправляемому обучению (self-directedness, self-directed skills) определяется степенью, в которой ученик проявляет инициативу и становится поведенчески проактивным в своем обучении [22].

Таким образом, к ключевым личностным или внутренним (соотносящимся с обучающимся) предикторам успешности онлайн-обучения можно отнести когнитивные и метакогнитивные способности студентов, мотивацию и вовлеченность, ответственность, самоконтроль, способность студента автономно и активно участвовать в процессе обучения, навыки использования ИКТ. Среди всех изучаемых переменных можно выделить три группы личностных факторов эффективности онлайн-обучения:

- 1) устойчивые индивидуально-личностные особенности обучающихся;
- 2) их знания и навыки;
- 3) характеристики их образовательной деятельности (мотивация, регуляция, действия в среде обучения).

Очевидно, что в конкретной деятельности мотивы, качества, знания, навыки интегрируются, поэтому для предсказания ее успешности учеными разработан специальный конструкт готовности студентов к онлайн-обучению.

Готовность студентов к онлайн-обучению. Готовность к онлайн-обучению изучается с конца прошлого века и первоначально она определялась через совокупность трех составляющих: восприятие учащимися такого обучения и склонность обучаться с использованием электронных ресурсов; уверенность при использовании сети Интернет, каналов электронной коммуникации и других технологий; участие студентов в самостоятельном (автономном) обучении [23–25]. Чтобы глубже понять суть готовности к онлайн-обучению, исследователи проработали большое количество параметров, охва-

тывающих различные его аспекты. Так, в обзоре опросников для оценки готовности [26] перечислены 34 составляющие. Как правило, готовность к онлайн-обучению рассматривается в качестве многомерной конструкции, однако полного консенсуса в отношении ее компонентов не наблюдается [27]. В настоящее время в зарубежной науке активно используются более 10 методик для определения готовности к онлайн-обучению. Поскольку зарубежные авторские концепции воплощаются не столько в определениях, сколько в шкалах и методиках диагностики, рассмотрим наиболее распространенные многомерные инструменты оценки готовности.

«Тест успешности онлайн-обучения» – Test of Online Learning Success – ToOLS (М. С. Кеpp, К. Ринерсон, М. К. Кеpp) состоит из 45 пунктов и включает пять шкал: компьютерные и академические навыки, независимое/зависимое обучение, потребность в онлайн-обучении [24]. В эмпирических исследованиях авторами показано, что тест прогнозирует результаты обучения студентов, а успешный онлайн-студент является самостоятельным, независимым, лично ответственным за свое обучение и обладает компетентностью в сфере ИКТ, умением читать и писать, навыками управления временем и мотивацией к обучению [24].

Один из наиболее распространенных опросников – «Шкала готовности к онлайн-обучению» (Online Learning Readiness Scales – OLRs), разработанный М. Хунгом, Ч. Чу, Ч. Ченом и З. Оуном, включает 18 пунктов и пять измерений: самоуправляемое обучение, мотивация, компьютерная/интернет-самоэффективность, контроль обучаемого и самоэффективность онлайн-общения [23]. Самоуправляемое обучение предполагает способность студентов брать на себя ответственность за учебный контекст для достижения своих образовательных целей, контролировать и прилагать усилия по управлению собственным обучением. В основе мотивации к обучению лежит заинтересованное отношение учащихся к образовательному процессу, а в основе компьютерной (интернет)



самоэффективности – их способность продемонстрировать надлежащие навыки работы с компьютером и интернетом. Самоэффективность онлайн-общения отражает адаптируемость учащихся к сетевым условиям посредством вопросов, ответов, комментариев и обсуждения [23].

Инструмент «Готовность студентов к онлайн-обучению» (Student Online Learning Readiness – SOLR) (Т. Ю) состоит из 20 пунктов и оценивает готовность по четырем шкалам: социальные компетенции взаимодействия с преподавателями и другими обучающимися, коммуникативные и технические навыки для онлайн-обучения. Исследователями подтверждены положительные отношения всех компонентов модели с удовлетворенностью обучающихся и результатами обучения в онлайн-среде [28].

Опросник «Шкала самоэффективности онлайн-обучения» (Online Learning Self-Efficacy Scale – OLSSES), разработанный У. Э. Зиммерман и Дж. М. Куликович, содержит 22 пункта, диагностирующих постановку и достижение учебных целей, самодисциплину в работе над курсом, освоение новых технологий, использование различных ресурсов при возникновении вопросов и др. Три подшкалы объединяют вопросы, связанные с обучением в онлайн-среде, управлением временем и использованием технологий [29].

На основе анализа наиболее распространенных опросников Ф. Мартин, Б. Стэмпер, К. Флауэрс разработали диагностический инструмент «Студенческая готовность к онлайн-обучению» (Student Readiness for Online Learning – SROL), включающий 20 пунктов, описывающих компетенции в соответствии с четырьмя субшкалами: характеристики студентов, навыки тайм-менеджмента, коммуникативные и технические навыки [30]. Особенностью этого теста является двойная оценка студентами своих компетенций по параметрам важности и уверенности. Это позволяет диагностировать, во-первых, отношение студентов к компетенциям в аспекте их важности в онлайн-обучении и, во-вторых, уверенность в своих способностях для освоения компетенций онлайн-обучения [30].

Как отмечают М. Паркс, С. Стейн, К. Ридинг, во многих опросниках готовности существует тенденция описывать, какими должны быть студенты (например, самостоятельными, осознанными, мотивированными), а не то, что им нужно делать [31]. Смещение акцента на поведение, которое можно наблюдать и измерить, облегчает его оценку. Кроме того, поведение может развиваться или улучшаться, поэтому, по мнению авторов, готовность учащихся к электронному обучению, целесообразно описывать в терминах поведения [31]. На этой основе разработан опросник, содержащий 58 пунктов и предполагающий оценку студентами своей готовности к выполнению определенных действий, связанных с тремя сферами: управлением обучением в электронной среде, взаимодействием с учебным контентом и сообществом электронного обучения (преподавателями и сокурсниками) [31].

Классические инструменты для исследования готовности студентов к онлайн-обучению модифицируются учеными для решения разных задач. Так, Й. М. Танг с соавторами, чтобы измерить готовность к онлайн-обучению в реальном времени при удаленном синхронном обучении в период пандемии, обобщили предыдущие исследования и на основе распространенных опросников создали авторский, включающий пять ключевых факторов: готовность к технологиям, самостоятельное обучение, контроль обучающегося, мотивация к обучению и самоэффективность онлайн-общения [1].

Таким образом, несмотря на некоторые различия, большинство конструкторов готовности включают компоненты, связанные с самостоятельным/самоуправляемым обучением, тайм-менеджментом (управлением временем), коммуникативной и технической компетентностью, мотивацией, заинтересованностью, потребностью или другими параметрами отношения к формату электронного обучения. Аспекты готовности оцениваются самими студентами, однако в исследованиях доказано, что такая воспринимаемая готовность связана как с удовлетворенностью студен-

тов обучением, так и с их академической успешностью [23; 28; 30; 32]. При этом наиболее важным предиктором успеха являются навыки самостоятельного обучения, а предиктором удовлетворенности – мотивация обучающегося [33].

Самозффективность онлайн-обучения. Распространенное в зарубежных психологических исследованиях понятие самозффективности связано с суждениями людей о своих способностях результативно выполнять определенную деятельность [34]. Убеждения в собственной эфффективности регулируют деятельность человека через когнитивные, мотивационные, афффективные процессы и процессы принятия решений [23]. Поскольку уверенность в себе и ожидания позитивного результата от своей деятельности существенным образом влияют на поведение, изучение самозффективности позволяет более точно предсказывать поведение по сравнению с оценкой умений [35].

Выделяют разные виды самозффективности, зависящие от предметной области. Так, в интересующей нас сфере изучаются как общая самозффективность онлайн-обучения (online learning self-efficacy) [36], так и входящие в структуру готовности к онлайн-обучению компьютерная (интернет) самозффективность (computer/internet self-efficacy) и самозффективность онлайн-общения или коммуникативная самозффективность (online communication self-efficacy) [1; 23; 25; 37]. Эти частные конструкты отражают восприятие человеком его собственной способности эфффективно использовать компьютерные и интернет-технологии для решения различных учебных и коммуникативных задач в онлайн-среде.

Несмотря на субъективный характер феномена, фиксируемого конструктом самозффективности, множество исследований доказывают важную роль субъективных представлений, суждений, убеждений студентов в эфффективности обучения. Воспринимаемая полезность курса, ожидаемые результаты и усилия влияют на поведенческие намерения, образовательное поведение, принятие онлайн-обучения, его продолжение и академические резуль-

таты [1; 7]. Ожидания студентов в плане аспектов онлайн-курса, которые они считают важными, и их цели – лучшие предикторы успеха и имеют более высокий рейтинг, чем характеристики курса [20]. Самозффективность онлайн-обучения влияет на воспринимаемую легкость использования ресурсов и совместно с воспринимаемой полезностью курса определяют поведенческие намерения к использованию систем электронного обучения [38]. Высокая самозффективность онлайн-обучения связана с большим воспринимаемым контролем, что положительно соотносится с интересом к онлайн-обучению и образовательными результатами [36].

Проведенный анализ показывает, что восприятие студентами онлайн-обучения и себя в нем – актуальный предмет для изучения. Однако большинство исследований, проведенных в зарубежных вузах, показали неоднозначные результаты [22; 27], что определяет необходимость дальнейших исследований готовности студентов к онлайн-обучению, в том числе на выборках российских студентов с целью прогноза его эфффективности и поиска путей ее повышения. Существуют основания для рассмотрения самозффективности в качестве фактора готовности к онлайн-обучению [39]. В силу взаимосвязи, но не идентичности конструктов готовности и самозффективности, целесообразно их совместное изучение как важнейших субъективных факторов, влияющих на успешность образовательной деятельности в интернет-пространстве.

Таким образом, эмпирическое исследование посвящено изучению готовности к онлайн-обучению и его самозффективности. Оно направляется следующими исследовательскими вопросами: 1) как студенты оценивают свою готовность к онлайн-обучению и насколько уверены в его результативности? 2) есть ли взаимосвязь между готовностью и самозффективностью онлайн-обучения?

Материалы и методы

На основе анализа методологии и результатов зарубежных исследований готовности учащихся к онлайн-обучению



в соотношении с особенностями опыта российских студентов составлена авторская анкета по изучению онлайн-активности студентов, самооценки готовности и эффективности онлайн-обучения. В анкету вошли как вопросы, сформулированные авторами, так и отобранные и адаптированные к русскоязычным респондентам вопросы из опросников «Тест успешности в онлайн-обучении» ToOLS [24], «Готовность студентов к онлайн-обучению» SROL [30] и «Шкала готовности к онлайн-обучению» OLS [23]. В инструкции было указано, что опрос направлен на изучение образовательной активности студентов в интернет-пространстве и определение того, «насколько онлайн-обучение подходит для Вас». В анкете содержались вопросы на оценку студентами своих навыков/результатов по заданным шкалам (по типу шкалы Лайкерта), а также вопросы с выбором ответа и возможностью дописать свой вариант. Внешняя валидность анкеты была положительно оценена двумя экспертами. В обработке данных использовались методы описательной математической статистики, коэффициент r_s ранговой корреляции Спирмена, критерий ϕ Фишера. Для обработки данных использовалась программа Microsoft Excel.

Характеристика изучаемых компонентов готовности и параметров самоэффективности:

1. Отношение к онлайн-обучению – эмоционально окрашенное восприятие такого обучения и его субъективная значимость. Изучалось посредством вопросов разных форм, направленных на оценку значимости онлайн-формата обучения, понимание и принятие сложности такого обучения, анализ мотивов, которые инициируют и сопровождают образовательную деятельность онлайн.

2. Самостоятельность в обучении – способность и готовность студентов брать на себя ответственность за обучение и самостоятельно справляться с заданиями. Примеры оцениваемых утверждений: «Я могу работать самостоятельно, практически без указаний», «Я могу адекватно подготовиться к экзаменам».

3. Тайм-менеджмент – навыки управления временем, обеспечивающие эффективное планирование и соблюдение сроков выполнения учебных работ. Пример оцениваемого утверждения – «У меня есть хорошие навыки управления временем, которые позволяют мне планировать определенное время в течение недели для работы над онлайн-курсом».

4. Коммуникативная компетентность – способность к опосредованной коммуникации и готовность взаимодействовать с преподавателем и сокурсниками в электронной среде обучения. Пример оцениваемого утверждения – «Я могу легко обсуждать любые вопросы или проблемы со своим преподавателем».

5. Техническая компетентность – готовность использовать ИКТ (компьютерные программы, интернет-сервисы, онлайн-инструменты) для управления курсом и решения задач обучения. Пример оцениваемого утверждения – «Я обладаю базовыми навыками работы на компьютере и могу загружать и устанавливать программное обеспечение, использовать веб-браузер».

6. Самоэффективность онлайн-обучения – уверенность студентов в результативности собственной онлайн-учебной деятельности. Анкета предполагала оценку студентами эффективности их онлайн-обучения по следующим аспектам: удовлетворение образовательных потребностей, решение учебных задач, академический успех, освоение материала, общая эффективность онлайн-обучения.

Дополнительно в анкету были включены вопросы относительно опыта образовательной деятельности студентов в интернет-пространстве: количества начатых и законченных онлайн-курсов; времени, проводимого в сети Интернет для целей обучения, развлечения, общения, интернет-покупок и др.

Выборку составили студенты первого и второго курсов Института компьютерных технологий и информационной безопасности Южного федерального университета, обучающиеся по направлениям: математическое обеспечение и администрирование информационных систем,

информатика и вычислительная техника, информационные системы и технологии, программная инженерия, информационная безопасность. Общее количество респондентов – 252 человека (192 юноши и 60 девушек) от 18 до 22 лет (средний возраст – 19,7 лет). Все респонденты были проинформированы о цели исследования и выразили готовность (согласие) к сотрудничеству. Опрос проводился в ноябре 2020 г. в период использования гибридных форматов обучения.

Результаты исследования

Общая характеристика готовности студентов к онлайн-обучению. Результаты исследования готовности к онлайн-обучению по выделенным компонентам (табл. 1) показали, что выше всего студенты оценивают свою техническую компетентность: 81 % полностью готовы использовать ИКТ для решения задач обучения. Это ожидаемый результат, поскольку респондентами выступали студенты ИТ-направлений. Однако только этим недостаточно объяснить данный факт. Исследования, проведенные на различных выборках, в том числе студентов гуманитарных специальностей [23; 40], показывают, что оценки ИКТ-компетенций и компьютерной (интернет) самоэффективности среди других компонентов готовности выходят на первое место, тогда как в исследованиях, проведенных на выборках студентов инженерных специальностей [40; 41], фактор технической компетентности не оказывается в числе ведущих. Вероятно, высокие оценки своей способности работать с компьютером и ин-

тернет-сервисами вообще характерны новому поколению, а также связаны с особенностями онлайн-обучения, где техническая работа с курсом или ресурсами является одним из самых простых аспектов, не вызывающих особых трудностей.

По остальным компонентам преобладают средние оценки. Однако, если свою коммуникативную компетентность большинство (82 %) оценили на среднем уровне, то по компоненту «самостоятельность в обучении», помимо доминирующих средних оценок (61 %), 34 % респондентов отнесли себя к высокому уровню, отмечая дисциплинированность в учебе, способность самостоятельно выполнять работы и готовиться к экзаменам. 19 % опрошенных демонстрируют высокий уровень тайм-менеджмента, 21 % – испытывают трудности с управлением временем в онлайн-обучении. Следует отметить, что саморегуляция учебной деятельности – один из ведущих факторов успешности, причем в онлайн-формате ее значимость повышается [4; 16], и, как правило, готовность в отношении самостоятельного онлайн-обучения на старших курсах выше [23]. Обращаясь к специфике выборки, в которую входили студенты начальных курсов, можно сказать, что при условии их заинтересованности в онлайн-обучении возможно развитие саморегуляции и повышение эффективности обучения. Однако в компоненте «отношение к онлайн-обучению», по сравнению с другими компонентами готовности, больше всего представлено оценок низкого уровня. 32 % демонстрируют слабую вовлеченность в данный формат обучения.

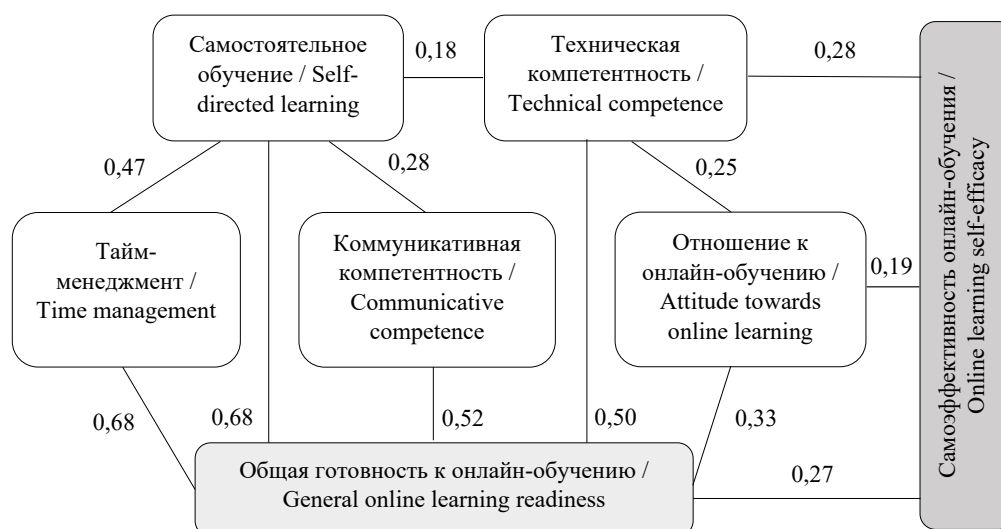
Таблица 1. Распределение студентов по уровню готовности к онлайн-обучению, %
Table 1. Distribution of students according to the level of online learning readiness, %

Компоненты готовности / Readiness components	Низкий уровень / Low level	Средний уровень / Medium level	Высокий уровень / High level
Отношение к онлайн-обучению / Attitude towards online learning	32	63	5
Самостоятельность в обучении / Self-directed learning	5	61	34
Тайм-менеджмент / Time management	21	60	19
Коммуникативная компетентность / Communicative competence	9	82	9
Техническая компетентность / Technical competence	2	17	81

По совокупности перечисленных в таблице компонентов определялась общая готовность к онлайн-обучению. Вклад каждого компонента в общую готовность представлен на рисунке 1. Наибольший вклад вносят такие компоненты, как «самостоятельность в обучении» (корреляция с общим показателем готовности к онлайн-обучению $r_s = 0,68, p \leq 0,01$) и «тайм-менеджмент» ($r_s = 0,68, p \leq 0,01$). Аналогичные результаты получены и в других исследованиях рассматриваемой области [40; 42]. Данный формат предъявляет большие требования к самоорганизации, самоконтролю, умению планировать свою учебную деятельность, особенно когда обучение идет асинхронно или удаленно, что «смягчает» внешнюю регуляцию. Основная ответственность ложится на самого обучающегося: как он сможет себя организовать на пути продвижения к поставленным целям. В англоязычной литературе соответствующие характеристики отражаются в понятии «самонаправляемый студент» (self-directed student) и считаются основными факторами успешности онлайн-обучения [16; 21; 29; 40].

Характеристика компонентов готовности студентов к онлайн-обучению. Отношение к онлайн-обучению проявилось в высокой оценке студентами его значи-

мости: примерно пополам разделились респонденты по среднему (54 %) и высокому (43 %) уровням оценок. Большинство респондентов частично или полностью согласны с тем, что онлайн-обучение требует от них больших усилий, чем обычный (аудиторный) формат (47 и 36 % соответственно). Вероятно, такая оценка значимости и усилий обусловлены накопившимся опытом онлайн-обучения в период пандемии. Однако осознавая важность данного формата обучения, они не всегда проявляют это понимание в своей деятельности. С одной стороны, обнаружена положительная корреляция ($r_s = 0,29, p \leq 0,01$) между оценкой значимости онлайн-обучения и рангом цели использования интернета для обучения (среди целей развлечения, общения, интернет-серфинга, интернет-покупок и др.). Иными словами, чем важнее такое обучение, тем больше времени ему отводят студенты. С другой стороны, всего 33 % опрошенных респондентов готовы тратить по 5 ч в неделю на онлайн-курс для его качественного освоения, 36 % согласны с тем, что онлайн-курсы и другие формы онлайн-обучения могут быть более сложными, чем традиционные занятия офлайн, и только 11 % готовы тратить на онлайн-курс времени больше, чем на обычные занятия.



Р и с. 1. Эмпирическая структура готовности студентов к онлайн-обучению и взаимосвязи с самоэффективностью

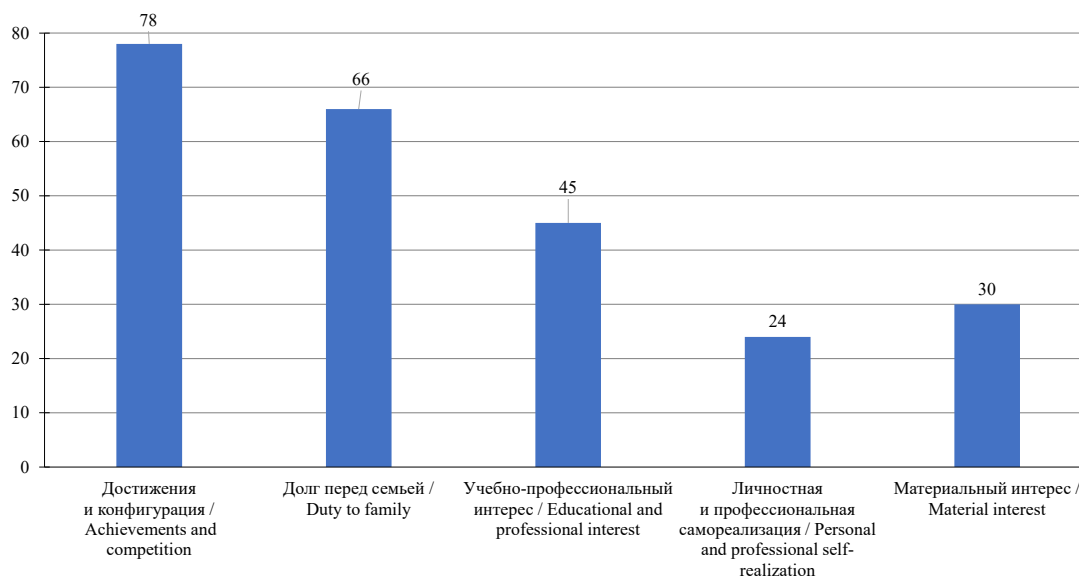
F i g. 1. The empirical structure of students' readiness for telelearning and its interrelation with self-efficacy

При этом обнаружилось отрицательные корреляции оценки студентами значимости онлайн-обучения с такими показателями, как количество курсов, начатых за последний год ($r_s = -0,31, p \leq 0,01$) и успешно оконченных ($r_s = -0,22, p \leq 0,01$). Это может означать, что имеющийся опыт снижает субъективную значимость такого обучения. Вероятно, это связано с трудностями в период вынужденного удаленного обучения [13], а также с отрицательными эмоциями, повышенным уровнем эмоционального напряжения при работе, чувством ограниченности и нехватки времени в процессе онлайн-обучения [4; 14].

Важной характеристикой отношения к онлайн-обучению являются мотивы, инициирующие и поддерживающие данную деятельность. Учитывая полимотивированность обучения, как и любого вида человеческой деятельности, в результатах многих респондентов в разном соотношении прослеживаются внешние и внутренние мотивы. Результаты по выборке показали наличие следующих мотивов онлайн-обучения (рис. 2): внешние (достижения и конкуренция (78 %¹), долг перед семьей (66 %) и материаль-

ный интерес (30 %)), внутренние (учебно-профессиональные интересы (45 %) и личностно-профессиональная самореализация (24 %)) мотивы.

Обнаружена связь выраженности мотивов достижения и конкуренции с оценкой значимости онлайн-обучения ($r_s = 0,33, p \leq 0,01$). Чем больше студенты гордятся своими академическими достижениями и хотят показать, что они успешнее своих однокурсников, тем важнее для них онлайн-обучение. Можно предположить, что учебная деятельность значима для них не для профессионального становления, а ради успеха в целом. Такая мотивация способствует более высоким формальным результатам, например академической успеваемости, но, не подкрепленная профессиональным интересом, может привести к кризису профессионального становления на старших курсах. В выборку входили студенты первого курса, для многих из которых еще актуальными были вопросы адаптации не только к онлайн-обучению, но и к обучению в вузе. Возможно, этот факт в какой-то мере объясняет доминирование внешней мотивации над внутренней.



Р и с. 2. Мотивы онлайн-обучения

F i g. 2. Motives of online learning

¹ Относительное количество каждого вида мотивов от числа всех мотивов, указанных респондентами в качестве значимых.



Владение навыками самостоятельного обучения оказалось весомым фактором общей готовности к онлайн-обучению. 57 % студентов полностью уверены в своей способности самостоятельно подготовиться к экзаменам, 23 и 52 % указывают на соответственно высокий и средний уровни готовности к самостоятельной работе. Примерно в таком же соотношении (28 % – высокий уровень, 59 % – средний уровень) они характеризуют себя в качестве самостоятельных и дисциплинированных. Именно по данным пунктам выявились наиболее сильные связи с общим показателем готовности к онлайн-обучению ($r_s = 0,42 \div 0,52, p \leq 0,01$). Таким образом, можно заключить, что студенты уверены в своих возможностях, необходимых для самоуправляемой деятельности в онлайн-формате. Тем не менее, учитывая, что способность к самостоятельному обучению больше всего влияет на общую готовность к онлайн-обучению, соответствующие качества и навыки студентов должны быть объектом педагогического внимания и развития.

Похожие результаты обнаруживаются по компоненту «тайм-менеджмент»: в основном ответы респондентов группируются в средних значениях данного показателя. Однако здесь больше встречается ответов, демонстрирующих низкий уровень: отсутствие навыков управления временем (25 %), склонность к откладыванию учебных дел «на потом» (36 %), необходимость постоянного напоминания о том, что задание нужно выполнить в срок (52 %). Указанные пункты коррелируют с общим показателем готовности к онлайн-обучению ($r_s = 0,46 \div 0,56, p \leq 0,01$). Вероятно, именно склонность к прокрастинации, неумение грамотно распределить время и соблюдать дедлайны объясняют трудности завершения онлайн-курсов при понимании значимости этих задач.

Следующий по вкладу в общий уровень готовности к онлайн-обучению компонент коммуникативной компетентности выражен на среднем уровне. На фоне значимости непосредственного взаимодействия с одногруппниками и преподавателями,

утрата которого в условиях резкого перехода к удаленному обучению в период пандемии и строгой самоизоляции воспринималась как один из рисков онлайн-обучения, довольно большое количество респондентов (34 %) обозначили наличие трудностей в онлайн-переписке с сокурсниками и преподавателями. При этом большинство студентов (22 % – высокий уровень, 47 % – средний уровень) отмечают в себе достаточное владение навыками письменной и устной онлайн-коммуникации. Чем увереннее себя чувствуют студенты в устном взаимодействии в онлайн-среде, тем выше показатель их общей готовности к онлайн-обучению ($r_s = 0,45, p \leq 0,01$). На фоне многочисленных исследований, подчеркивающих важную роль навыков онлайн-общения в готовности к онлайн-обучению [1; 28; 29; 31; 39], есть такие, в которых доказывается, что успешность онлайн-деятельности обучающихся заключается в способности к «самостоятельному взаимодействию с контентом» [42, p. 1794]. Скорее всего, это объясняет невысокий вклад данного компонента в общую готовность к обучению в формате онлайн.

Результаты анализа данных по компоненту «техническая компетентность» показывают, что большинство респондентов (72 %) комфортно чувствуют себя в виртуальной среде, 76 – совершенно уверены в том, что могут обеспечить свою информационную безопасность, 50 % активно осваивают новые информационные технологии. Данные показатели значимо связаны с общим показателем готовности ($r_s = 0,35 \div 0,41, p \leq 0,01$), однако эти связи более слабые по сравнению со связями, обнаруженными в компоненте «самостоятельность в обучении». Полученные результаты соотносятся с другими исследованиями, демонстрирующими, что техническая (компьютерная и интернет) компетентность, являясь важным фактором готовности к онлайн-обучению, профилирующим многие онлайн-риски (кибер-риски, контентные и др.), все-таки уступает по значимости в успешности обучения таким личностным факторам, как самоконтроль, самодисциплина,

способность к самоуправляемому обучению [42].

Характеристика самоэффективности онлайн-обучения. Результаты изучения самоэффективности онлайн-обучения (табл. 2.) позволяют отметить определенный оптимизм студентов и их уверенность в результативности собственной онлайн-учебной деятельности, о чем свидетельствует малое количество студентов (менее 10 %), оценивших себя на низком уровне по всем изучаемым параметрам самоэффективности. Менее всего респонденты уверены в своей академической успешности. Студентов, оценивших на высоком уровне результативность своей деятельности по параметрам «удовлетворение образовательных потребностей» и «освоение материала», достоверно больше, чем по показателю «академическая успешность» ($\varphi^*_{эмп} = 3,302$ и $\varphi^*_{эмп} = 2,729$ соответственно, $p \leq 0,01$). Вероятно, для уверенности в положительной итоговой оценке у студентов недостаточно информации или они переоценивают случайные факторы «удачи – неудачи».

В целом учащиеся довольно уверены, несмотря на то, что опыт такого формата в России не так велик, как в других странах. Например, немецкие студенты не являются такими же уверенными, как американские, которые имеют больший опыт онлайн-обучения [27]. Этот факт позволяют объяснить научные данные, показывающие, что нет существенных различий в самоэффективности онлайн-обучения между студентами с опытом и без него, и всегда есть студенты, которые, несмотря

на отсутствие онлайн-опыта, демонстрируют высокие убеждения в самоэффективности [29; 30]. Тем не менее в нашем исследовании обнаружилась слабая связь ($r_s = 0,23$, $p \leq 0,01$) между количеством освоенных онлайн-курсов и средними оценками самоэффективности, а значит, чем больше опыта в онлайн-обучении имеют студенты, тем выше их уверенность в его результативности.

Взаимосвязь самоэффективности и готовности студентов к онлайн-обучению. На второй исследовательский вопрос о возможной взаимосвязи между готовностью студентов к онлайн-обучению и самоэффективностью в данной сфере можно ответить утвердительно: общий показатель готовности статистически достоверно ($r_s = 0,27$, $p \leq 0,01$) связан со средним показателем самоэффективности, определяющимся по совокупности оценок студентами результативности их онлайн-обучения в аспектах удовлетворения образовательных потребностей, решения учебных задач, академического успеха, освоения материала и онлайн-обучения в целом (рис. 1).

Наибольшая связь выявлена между самоэффективностью и технической компетентностью ($r_s = 0,28$, $p \leq 0,01$). Студенты, более уверенные в своих навыках использования компьютерных программ, интернет-сервисов, онлайн-инструментов для решения задач обучения, уверены и в результативности онлайн-обучения в части удовлетворения образовательных потребностей ($r_s = 0,32$, $p \leq 0,01$), освоения материала ($r_s = 0,32$, $p \leq 0,01$), решения учебных задач ($r_s = 0,30$, $p \leq 0,01$).

Таблица 2. Распределение студентов по уровню самоэффективности онлайн-обучения, %
Table 2. Distribution of students according to the level of telelearning self-efficacy, %

Параметры самоэффективности / Self-efficacy parameters	Низкий уровень / Low level	Средний уровень / Medium level	Высокий уровень / High level
Удовлетворение образовательных потребностей / Satisfaction of educational needs	6	48	46
Решение учебных задач / Solving learning tasks	7	59	34
Академическая успешность / Academic success	10	66	24
Освоение материала / Assimilation of the material	4	54	42
Онлайн-обучение в целом / Online learning in general	3	60	37



При этом чем больше студенты готовы осваивать компьютерные программы и сервисы для приобретения новых навыков, тем выше их средний показатель самоэффективности онлайн-обучения ($r_s = 0,29$, $p \leq 0,01$).

Взаимосвязь самоэффективности с отношением к онлайн-обучению значима, но довольно слабая ($r_s = 0,19$, $p \leq 0,01$). Более сильные связи обнаружены с рангом цели использования интернета для обучения (среди целей развлечения, общения, интернет-серфинга, интернет-покупок и др.) ($r_s = 0,27$, $p \leq 0,01$) и оценкой комфортности онлайн-обучения ($r_s = 0,46$, $p \leq 0,01$). Как показано в ряде работ [1; 40; 43; 44], многие студенты в условиях пандемии смогли адаптироваться к данному формату, определить для себя его достоинства, что, вероятно, повлияло как на комфортность, так и на их уверенность в результативности такого обучения.

Таким образом, эмпирические результаты подтвердили, что готовность к онлайн-обучению и самоэффективность являются взаимосвязанными конструктами.

Обсуждение и заключение

Онлайн-обучение как один из ведущих трендов развития высшего образования требует внимательного отношения к его эффективности и рассмотрению всех ее определяющих факторов. Не умаляя важности материально-технического, дидактического, методического обеспечения онлайн-обучения, необходимо уделять особое внимание психологическому обеспечению, в первую очередь, готовности студентов к такому обучению, поскольку именно внутренние процессы учащихся напрямую влияют на результаты [22].

В процессе теоретического анализа обозначены следующие личностные или внутренние предикторы успешности онлайн-обучения: когнитивные и метакогнитивные способности студентов, мотивация и вовлеченность, ответственность, самоконтроль, способность студента автономно и активно участвовать в процессе обучения, навыки использования ИКТ. Выделено пять ключевых компонентов готовности студентов к онлайн-обучению: отношение

к такому обучению, самостоятельность в обучении, тайм-менеджмент, коммуникативная и техническая компетентность.

Эмпирическое исследование показало, что отношение студентов к обучению в формате онлайн имеет амбивалентный характер. С одной стороны, студенты понимают его значимость, с другой – не готовы посвящать ему достаточно времени и усилий. В силу преобладания внешней мотивации можно ожидать низкую вовлеченность большинства студентов в такое обучение. Из всех компонентов готовности наиболее высоко студенты оценивают свою техническую компетентность – готовность использовать компьютерные программы, интернет-сервисы, онлайн-инструменты для решения задач обучения. Наиболее низкая их готовность к онлайн-обучению оmeчается в плане мотивации и коммуникации в онлайн-среде. Аналогичные результаты получены и в исследованиях, проведенных в других странах на выборках студентов различных направлений [43; 45].

Наибольший вклад в общую готовность студентов к онлайн-обучению вносят два взаимосвязанных компонента: самостоятельность в обучении и тайм-менеджмент. Это означает, что в готовности наиболее важны способность студентов брать на себя ответственность за обучение и работать самостоятельно, а также навыки управления временем и эффективное планирование.

Готовность к онлайн-обучению связана с самоэффективностью – уверенностью студентов в результативности собственной онлайн-учебной деятельности. В наибольшей мере самоэффективность зависит от технической компетентности и отношения к онлайн-обучению: чем выше студенты оценивают свою готовность использовать ИКТ и развивать навыки в этой сфере, чем больше своего онлайн-времени студенты посвящают образовательным целям, чем комфортнее они себя ощущают в онлайн-обучении, тем выше оценивают эффективность собственной онлайн-учебной деятельности и более уверены в том, что она приведет к нужным результатам.

Материалы статьи будут полезны психологам и преподавателям вузов для дальнейшего изучения факторов эффективности онлайн-обучения и поиска путей ее повышения. В практическом плане полученные результаты показывают необходимость повышения готовности студентов к онлайн-обучению, в первую очередь, через развитие их способности к самоуправляемому обучению, опирающейся на внутреннюю мотивацию, принятие ответственности за свое обучение, навыки саморегуляции деятельности. Рост готовности студентов к онлайн-обучению повысит самоэффективность, т. е. приведет к большей их уверенности в результативности такого обучения, что в свою очередь будет позитивно влиять на вовлеченность и успешность обучения.

Ограничением исследования является выборка, охватывающая только студентов, обучающихся по ИТ-направлениям. Перспективой является расширение выборки с включением в нее студентов, обучающихся по разным направлениям и имеющих разный опыт образовательной деятельности в интернет-пространстве. В плане психологического обеспечения онлайн-обучения также целесообразно разработать надежный и валидный диагностический инструментарий для оценки отношения, опыта, готовности студентов к такому обучению. Это позволит накапливать и обобщать научные данные, оценивать результаты экспериментальной деятельности при разработке и внедрении более совершенных образовательных практик.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Comparative Analysis of Student's Live Online Learning Readiness during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic in the Higher Education Sector / Y. M. Tang [и др.] // *Computers & Education*. 2021. Vol. 168. doi: <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104211>
2. Штыкно Д. А., Константинова Л. В., Гагиев Н. Н. Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски // *Открытое образование*. 2020. Т. 24, № 5. С. 72–81. doi: <http://doi.org/10.21686/1818-4243-2020-5-72-81>
3. Digital Learning, Smartphone Usage, and Digital Culture in Indonesia Education / A. I. Sari, N. Suryani, D. Rochsantiningsih, S. Suharno // *Интеграция образования*. 2020. Т. 24, № 1. С. 20–31. doi: <http://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.020-031>
4. Истратова О. Н., Лызь Н. А. Индивидуальные особенности студентов как фактор эффективности онлайн-обучения // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2020. Т. 9, № 4 (33). С. 326–330. doi: <http://doi.org/10.26140/anip-2020-0904-0074>
5. Лызь Н. А., Истратова О. Н. Информационно-образовательная деятельность в интернет-пространстве: виды, факторы, риски // *Педагогика*. 2019. № 4. С. 16–26. URL: <http://www.pedagogika-rao.ru/journals/2019/04> (дата обращения: 20.06.2021).
6. Kauffman H. A Review of Predictive Factors of Student Success in and Satisfaction with Online Learning // *Research in Learning Technology*. 2015. Vol. 23. doi: <http://doi.org/10.3402/rlt.v23.26507>
7. Panigrahi R., Srivastava P. R., Sharma D. Online Learning: Adoption, Continuance, and Learning Outcome – A Review of Literature // *International Journal of Information Management*. 2018. Vol. 43. P. 1–14. doi: <http://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.05.005>
8. Blended Learning and Self-Reflection as Tools for Developing IT-Students' Soft Skills / N. Lyz, A. Lyz, I. Neshchadim, V. Kompaniets // *V International Conference on Information Technologies in Engineering Education (Inforino)*. Moscow, 2020. P. 1–4. doi: <http://doi.org/10.1109/Inforino48376.2020.9111723>
9. Лызь Н. А., Истратова О. Н., Лызь А. Е. Возможности и риски информационно-образовательной деятельности студентов в интернет-пространстве // *Открытое образование*. 2020. Т. 24, № 4. С. 67–74. doi: <http://doi.org/10.21686/1818-4243-2020-4-67-74>
10. Сорокова М. Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? // *Психологическая наука и образование*. 2020. Т. 25, № 2. С. 44–58. doi: <http://doi.org/10.17759/pse.2020250204>



11. Иванова А. Д., Муругова О. В. Онлайн-образование глазами студентов и преподавателей (по итогам педагогического исследования 2019 года) // Открытое образование. 2020. Т. 24, № 2. С. 4–16. doi: <http://doi.org/10.21686/1818-4243-2020-2-4-16>
12. Лызь Н. А. Дистанционный формат образования и личностное развитие обучающихся // Педагогика. 2021. Т. 85, № 3. С. 17–24.
13. Набокова Л. С., Рогачева Ю. С. Цифровая образовательная среда в условиях пандемии: интенции студенческой аудитории // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 3. С. 4041–4052. URL: <https://profed.nsau.edu.ru/jour/article/view/719> (дата обращения: 20.06.2021).
14. Володина С. А., Корнева Л. В. Психологическая готовность к обучению в дистанционном формате в условиях пандемии студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9, № 1. doi: <http://doi.org/10.15862/22PSMN121>
15. Спиридонова С. Б., Карпушова О. А. Психологическая готовность студентов к автономной и совместной деятельности в процессе онлайн-обучения // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2021. № 1 (53). С. 145–151. URL: <http://www.gpa.cfuv.ru/attachments/article/5120/22%202021%201%20SPIRIDONOVA%20S.%20B.,%20KARPUSHOVA%20O.%20A..pdf> (дата обращения: 20.06.2021).
16. Broadbent J., Poon W. L. Self-Regulated Learning Strategies & Academic Achievement in Online Higher Education Learning Environments: A Systematic Review // The Internet and Higher Education. 2015. Vol. 27. P. 1–13. doi: <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
17. Baturay M. H., Yukselturk E. The Role of Online Education Preferences on Student's Achievement // Turkish Online Journal of Distance Education. 2015. Vol. 16, issue 3. P. 3–12. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092845.pdf> (дата обращения: 02.07.2021).
18. Soffer T., Cohen A. Students' Engagement Characteristics Predict Success and Completion of Online Courses // Journal of Computer Assisted Learning. 2019. Vol. 35, issue 3. P. 378–389. doi: <http://doi.org/10.1111/jcal.12340>
19. Kuzmanović M., Andjelković Labrović J., Nikodijević A. Designing E-Learning Environment Based on Student Preferences: Conjoint Analysis Approach // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). 2019. Vol. 7, issue 3. P. 37–47. doi: <http://doi.org/10.5937/IJCRSEE1903037K>
20. Paechter M., Maier B., Macher D. Students' Expectations of, and Experiences in E-Learning: Their Relation to Learning Achievements and Course Satisfaction // Computers & Education. 2010. Vol. 54, issue 1. P. 222–229. doi: <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.005>
21. Exploring the Structural Relationships between Course Design Factors, Learner Commitment, Self-Directed Learning, and Intentions for Further Learning in a Self-Paced MOOC / D. Kim [и др.] // Computers & Education. 2021. Vol. 166. doi: <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104171>
22. Money W. H., Dean B. P. Incorporating Student Population Differences for Effective Online Education: A Content-Based Review and Integrative Model // Computers & Education. 2019. Vol. 138. P. 57–82. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.013>
23. Learner Readiness for Online Learning: Scale Development and Student Perceptions / M. Hung, C. Chou, C. Chen, Z. Own // Computers & Education. 2010. Vol. 55, issue 3. P. 1080–1090. doi: <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.004>
24. Kerr M. S., Rynearson K., Kerr M. C. Student Characteristics for Online Learning Success // The Internet and Higher Education. 2006. Vol. 9, issue 2. P. 91–105. doi: <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.03.002>
25. Yilmaz R. Exploring the Role of E-Learning Readiness on Student Satisfaction and Motivation in Flipped Classroom // Computers in Human Behavior. 2017. Vol. 70. P. 251–260. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.085>
26. Student Online Readiness Assessment Tools: A Systematic Review Approach / A. Farid, M. Plaisent, P. Bernard, O. Chitu // The Electronic Journal of e-Learning. 2014. Vol. 12, no. 4. P. 375–382. URL: <https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1706> (дата обращения: 11.06.2021).
27. Küsel J., Martin F., Markic S. University Students' Readiness for Using Digital Media and Online Learning – Comparison between Germany and the USA // Education Sciences. 2020. Vol. 10, issue 11. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci10110313>
28. Yu T. Examining Construct Validity of The Student Online Learning Readiness (SOLR) Instrument Using Confirmatory Factor Analysis // Online Learning. 2018. Vol. 22, issue 4. P. 277–288. doi: <https://doi.org/10.24059/olj.v22i4.1297>
29. Zimmerman W. A., Kulikowich J. M. Online Learning Self-Efficacy in Students with and without Online Learning Experience // American Journal of Distance Education. 2016. Vol. 30, issue 3. P. 180–191. doi: <https://doi.org/10.1080/08923647.2016.1193801>

30. Martin F., Stamper B., Flowers C. Examining Student Perception of Readiness for Online Learning: Importance and Confidence // *Online Learning*. 2020. Vol. 24, issue 2. P. 38–58. doi: <http://doi.org/10.24059/olj.v24i2.2053>
31. Parkes M., Stein S., Reading C. Student Preparedness for University E-Learning Environments // *The Internet and Higher Education*. 2015. Vol. 25. P. 1–10. doi: <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.10.002>
32. Relating Student Perceptions of Readiness to Student Success: A Case Study of a Mathematics Module / R. L. van der Merwe [и др.] // *Heliyon*. 2020. Vol. 6, issue 11. doi: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05204>
33. Kirmizi Ö. The Influence of Learner Readiness on Student Satisfaction and Academic Achievement in an Online Program at Higher Education // *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2015. Vol. 14, issue 1. P. 133–142. URL: <http://www.tojet.net/articles/v14i1/14114.pdf> (дата обращения: 11.06.2021).
34. Bandura A. Self-Efficacy: Towards Unifying Theory of Behavior Change // *Advances in Behaviour Research and Therapy*. 1978. Vol. 1, issue 4. P. 139–161. doi: [http://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](http://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
35. Бовина И. Б., Дворянчиков Н. В. Поведение онлайн и офлайн: две реальности или одна? // *Психологическая наука и образование*. 2020. Т. 25, № 3. С. 101–115. doi: <http://doi.org/10.17759/pse.2020250309>
36. Heckel C., Ringeisen T. Pride and Anxiety in Online Learning Environments: Achievement Emotions as Mediators between Learners' Characteristics and Learning Outcomes // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2019. Vol. 35, issue 5. P. 667–677. doi: <http://doi.org/10.1111/jcal.12367>
37. Holt L., Brockett R. G. Self Direction and Factors Influencing Technology Use: Examining the Relationships for the 21st Century Workplace // *Computers in Human Behavior*. 2012. Vol. 28, issue 6. P. 2075–2082. doi: <http://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.011>
38. Cigdem H., Topcu A. Predictors of Instructors' Behavioral Intention to Use Learning Management System: A Turkish Vocational College Example // *Computers in Human Behavior*. 2015. Vol. 52. P. 22–28. doi: <http://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.049>
39. Engineering Students' Readiness to Transition to Emergency Online Learning in Response to COVID-19: Case of Qatar [Электронный ресурс] / К. К. Najj [и др.] // *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2020. Vol. 16, issue 10. doi: <http://doi.org/10.29333/ejmste/8474>
40. Kalkan N. Investigation of E-Learning Readiness Levels of University Students Studying in Different Departments // *African Educational Research Journal*. 2020. Vol. 8, issue 3. P. 533–539. doi: <http://doi.org/10.30918/AERJ.83.20.110>
41. Callo E. C., Yazon A. D. Exploring the Factors Influencing the Readiness of Faculty and Students on Online Teaching and Learning as an Alternative Delivery Mode for the New Normal // *Universal Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 8, issue 8. P. 3509–3518. doi: <http://doi.org/10.13189/ujer.2020.080826>
42. Kaymak Z. D., Horzum M. B. Relationship between Online Learning Readiness, Structure and Interaction of Online Learning Students // *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2013. Vol. 13, issue 3. P. 1792–1797. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017736.pdf> (дата обращения: 11.06.2021).
43. Cinar M., Ekici M., Demir O. Medication or Band-aid? Revisiting University Students' Readiness for Online Education // *Turkish Online Journal of Distance Education*. 2021. Vol. 22, issue 2. P. 176–191. doi: <https://doi.org/10.17718/tojde.906848>
44. Ates-Cobanoglu A., Cobanoglu I. Do Turkish Student Teachers Feel Ready for Online Learning in Post-Covid Times? A Study of Online Learning Readiness // *Turkish Online Journal of Distance Education*. 2021. Vol. 22, issue 3. P. 270–280. doi: <http://doi.org/10.17718/tojde.961847>
45. Readiness for Online Learning during COVID-19 Pandemic: A Survey of Pakistani LIS Students / G. M. Rafique, K. Mahmood, N. F. Warraich, S. U. Rehman // *The Journal of Academic Librarianship*. 2021. Vol. 47, issue 3. doi: <http://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102346>

Поступила 20.06.2021; одобрена после рецензирования 18.08.2021; принята к публикации 30.08.2021.

Об авторах:

Лызь Наталья Александровна, заведующий кафедрой психологии и безопасности жизнедеятельности Южного федерального университета (344006, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, д. 105, корп. 42), доктор педагогических наук, профессор, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1911-8434>, **Scopus ID:** [55324718400](https://orcid.org/55324718400), **Researcher ID:** [P-3318-2015](https://orcid.org/P-3318-2015), nlyz@sfedu.ru

Истратова Оксана Николаевна, доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Южного федерального университета (344006, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, д. 105, корп. 42), кандидат психологических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9668-9372>, **Scopus ID:** [57205189877](https://orcid.org/57205189877), **Researcher ID:** [T-7462-2019](https://orcid.org/T-7462-2019), oistratova@sfedu.ru



Заявленный вклад авторов:

Н. А. Лызь – разработка концепции исследования; обзор литературы; концептуализация выводов; подготовка текста статьи.

О. Н. Истратова – подготовка и проведение эмпирического исследования; анализ результатов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Tang Y.M., Chen P.C., Law K.M.Y., Wu C.H., Lau Y., Guan J., He D., Ho G.T.S. Comparative Analysis of Student's Live Online Learning Readiness during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic in the Higher Education Sector. *Computers & Education*. 2021; 168:104211. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104211>
2. Shtykhno D.A., Konstantinova L.V., Gagiev N.N. Transition of Universities to Distance Mode during the Pandemic: Problems and Possible Risks. *Otkrytoye obrazovaniye = Open Education*. 2020; 24(5):72-81. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2020-5-72-81>
3. Sari A.I., Suryani N., Rochsantiningih D., Suharno S. Digital Learning, Smartphone Usage, and Digital Culture in Indonesia Education. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2020; 24(1):20-31. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.020-031>
4. Istratova O.N., Lyz N.A. Students' Individual Features as a Factor in Online Learning Efficiency. *Azimuth nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psihologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2020; 9(4):326-330. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0904-0074>
5. Lyz N.A., Istratova O.N. [Information-Educational Activity in the Internet: Types, Factors, Risks]. *Pedagogika = Pedagogics*. 2019; (4):16-26. Available at: <http://www.pedagogika-rao.ru/journals/2019/04> (accessed 20.06.2021). (In Russ.)
6. Kauffman H. A Review of Predictive Factors of Student Success in and Satisfaction with Online Learning. *Research in Learning Technology*. 2015; 23. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.3402/rlt.v23.26507>
7. Panigrahi R., Srivastava P.R., Sharma D. Online Learning: Adoption, Continuance, and Learning Outcome – A Review of Literature. *International Journal of Information Management*. 2018; 43:1-14. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.05.005>
8. Lyz N., Lyz A., Neshchadim I., Kompaniets V. Blended Learning and Self-Reflection as Tools for Developing IT-Students' Soft Skills. In: V International Conference on Information Technologies in Engineering Education (Inforino). Moscow; 2020. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1109/Inforino48376.2020.9111723>
9. Lyz N., Istratova O., Lyz A. Opportunities and Risks of Students' Information-Educational Online Activity. *Otkrytoye obrazovaniye = Open Education*. 2020; 24(4):67-74. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2020-4-67-74>
10. Sorokova M.G. Digital Educational Environment in University: Who is More Comfortable Studying in It? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2020; 25(2):44-58. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250204>
11. Ivanova A.D., Murugova O.V. Online Education Through the Eyes of Students and Lecturers (Based on the Results of a Pedagogical Study in 2019). *Otkrytoye obrazovaniye = Open Education*. 2020; 24(2):4-16. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2020-2-4-16>
12. Lyz N.A. [Distance Education and Students' Personal Development]. *Pedagogika = Pedagogics*. 2021; 85(3):17-24. (In Russ.)
13. Nabokova L.S., Rogacheva Y.S. Digital Educational Environment in the Pandemia Context: The Student Audience Intentions. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*. 2020; 10(3):4041-4052. Available at: <https://profed.nsau.edu.ru/jour/article/view/719> (accessed 20.06.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
14. Volodina S.A., Korneva L.V. Psychological Readiness for Distance Learning in a Pandemic of Pedagogical University Students. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2021; 9(1). (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15862/22PSMN121>
15. Spiridonova S.B., Karpushova O.A. [Psychological Readiness of Students For Autonomous and Joint Activities in the Process of Online Learning]. *Gumanitarnyye nauki (g. Jalta) = Humanities (Yalta)*. 2021; (1):145-151. Available at: <http://www.gpa.cfuv.ru/attachments/article/5120/22%202021%201%20SPIRIDONOVA%20S.%20B.%20KARPUSHOVA%20O.%20A..pdf> (accessed 20.06.2021). (In Russ.)

16. Broadbent J., Poon W.L. Self-Regulated Learning Strategies & Academic Achievement in Online Higher Education Learning Environments: A Systematic Review. *The Internet and Higher Education*. 2015; 27:1-13. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
17. Baturay M.H., Yukselturk E. The Role of Online Education Preferences on Student's Achievement. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 2015; 16(3):3-12. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092845.pdf> (accessed 02.07.2021). (In Eng.)
18. Soffer T., Cohen A. Students' Engagement Characteristics Predict Success and Completion of Online Courses. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2019; 35(3):378-389. doi: <https://doi.org/10.1111/jcal.12340>
19. Kuzmanović M., Andjelković Labrović J., Nikodijević A. Designing E-Learning Environment Based on Student Preferences: Conjoint Analysis Approach. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*. 2019; 7(3):37-47. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1903037K>
20. Paechter M., Maier B., Macher D. Students' Expectations of, and Experiences in E-Learning: Their Relation to Learning Achievements and Course Satisfaction. *Computers & Education*. 2010; 54(1):222-229. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.005>
21. Kim D., Jung E., Yoon M., Chang Y., Park S., Kim D., Demir F. Exploring the Structural Relationships between Course Design Factors, Learner Commitment, Self-Directed Learning, and Intentions for Further Learning in a Self-Paced MOOC. *Computers & Education*. 2021; 166:104171. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104171>
22. Money W.H., Dean B.P. Incorporating Student Population Differences for Effective Online Education: A Content-Based Review and Integrative Model. *Computers & Education*. 2019; 138:57-82. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.013>
23. Hung M., Chou C., Chen C., Own Z. Learner Readiness for Online Learning: Scale Development and Student Perceptions. *Computers & Education*. 2010; 55(3):1080-1090. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.004>
24. Kerr M.S., Rynearson K., Kerr M.C. Student Characteristics for Online Learning Success. *The Internet and Higher Education*. 2006; 9(2):91-105. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.03.002>
25. Yilmaz R. Exploring the Role of E-Learning Readiness on Student Satisfaction and Motivation in Flipped Classroom. *Computers in Human Behavior*. 2017; 70:251-260. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.085>
26. Farid A., Plaisent M., Bernard P., Chitu O. Student Online Readiness Assessment Tools: A Systematic Review Approach. *The Electronic Journal of e-Learning*. 2014; 12(4):375-382. Available at: <https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1706> (accessed 11.06.2021). (In Eng.)
27. Küsel J., Martin F., Markic S. University Students' Readiness for Using Digital Media and Online Learning – Comparison between Germany and the USA. *Education Sciences*. 2020; 10(11):313. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.3390/educsci10110313>
28. Yu T. Examining Construct Validity of the Student Online Learning Readiness (SOLR) Instrument Using Confirmatory Factor Analysis. *Online Learning*. 2018; 22(4):277-288. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.24059/olj.v22i4.1297>
29. Zimmerman W.A., Kulikowich J.M. Online Learning Self-Efficacy in Students with and without Online Learning Experience. *American Journal of Distance Education*. 2016; 30(3):180-191. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/08923647.2016.1193801>
30. Martin F., Stamper B., Flowers C. Examining Student Perception of Readiness for Online Learning: Importance and Confidence. *Online Learning*. 2020; 24(2):38-58. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.24059/olj.v24i2.2053>
31. Parkes M., Stein S., Reading C. Student Preparedness for University E-Learning Environments. *The Internet and Higher Education*. 2015; 25:1-10. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.10.002>
32. van der Merwe R.L., Groenewald M.E., Venter C., Scrimnger-Christian C., Bolofo M. Relating Student Perceptions of Readiness to Student Success: A Case Study of a Mathematics Module. *Heliyon*. 2020; 6(11):e05204. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05204>
33. Kirmizi Ö. The Influence of Learner Readiness on Student Satisfaction and Academic Achievement in an Online Program at Higher Education. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2015; 14(1):133-142. Available at: <http://www.tojet.net/articles/v14i1/14114.pdf> (accessed 11.06.2021). (In Eng.)
34. Bandura A. Self-Efficacy: Towards Unifying Theory of Behavior Change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*. 1978; 1(4):139-161. (In Eng.) doi: [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
35. Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V. Online and Offline Behavior: Two Realities or One? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological Science and Education*. 2020; 25(3):101-115. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250309>



36. Heckel C., Ringeisen T. Pride and Anxiety in Online Learning Environments: Achievement Emotions as Mediators between Learners' Characteristics and Learning Outcomes. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2019; 35(5):667-677. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1111/jcal.12367>
37. Holt L., Brockett R.G. Self Direction and Factors Influencing Technology Use: Examining the Relationships for the 21st Century Workplace. *Computers in Human Behavior*. 2012; 28(6):2075-2082. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.011>
38. Cigdem H., Topcu A. Predictors of Instructors' Behavioral Intention to Use Learning Management System: A Turkish Vocational College Example. *Computers in Human Behavior*. 2015; 52:22-28. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.049>
39. Naji K.K., Du X., Tarlochan F., Ebead U., Hasan M.A., Al-Ali A.K. Engineering Students' Readiness to Transition to Emergency Online Learning in Response to COVID-19: Case of Qatar. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2020; 16(10):em1886. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.29333/ejmste/8474>
40. Kalkan N. Investigation of E-Learning Readiness Levels of University Students Studying in Different Departments. *African Educational Research Journal*. 2020; 8(3):533-539. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.30918/AERJ.83.20.110>
41. Callo E.C., Yazon A.D. Exploring the Factors Influencing the Readiness of Faculty and Students on Online Teaching and Learning as an Alternative Delivery Mode for the New Normal. *Universal Journal of Educational Research*. 2020; 8(8):3509-3518. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080826>
42. Kaymak Z.D., Horzum M.B. Relationship between Online Learning Readiness, Structure and Interaction of Online Learning Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2013; 13(3):1792-1797. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017736.pdf> (accessed 11.06.2021). (In Eng.)
43. Cinar M., Ekici M., Demir O. Medication or Band-aid? Revisiting University Students' Readiness for Online Education. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 2021; 22(2):176-191. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.17718/tojde.906848>
44. Ates-Cobanoglu A., Cobanoglu I. Do Turkish Student Teachers Feel Ready for Online Learning in Post-Covid Times? A Study of Online Learning Readiness. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 2021; 22(3):270-280. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.17718/tojde.961847>
45. Rafique G.M., Mahmood K., Warraich N.F., Rehman S.U. Readiness for Online Learning during COVID-19 Pandemic: A Survey of Pakistani LIS Students. *The Journal of Academic Librarianship*. 2021; 47(3):102346. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102346>

Submitted 20.06.2021; approved after reviewing 18.08.2021; accepted for publication 30.08.2021.

About the authors:

Natalia A. Lyz, Head of the Chair of Psychology and Life Safety, Southern Federal University (105/42 Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don 344006, Russian Federation), Dr.Sci. (Ped.), Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1911-8434>**, **Scopus ID: 55324718400**, **Researcher ID: P-3318-2015**, nlyz@sfedu.ru

Oksana N. Istratova, Associate Professor of the Chair of Psychology and Life Safety, Southern Federal University (105/42 Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don 344006, Russian Federation), Cand.Sci. (Psychol.), Associate Professor, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9668-9372>**, **Scopus ID: 57205189877**, **Researcher ID: T-7462-2019**, oistratova@sfedu.ru

Contribution of the authors:

N. A. Lyz – development of a research concept; literature review; conceptualization of findings; writing the text of the article.

O. N. Istratova – preparation and implementation of empirical research; analysis of results.

All authors have read and approved the final manuscript.



Сильные стороны личности российских педагогов в модели VIA: апробация русскоязычной версии опросника «24 сильные стороны личности» (VIA – IS120)

А. А. Ставцев*, А. А. Реан, Р. Г. Кузьмин

Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Российская Федерация,

* stavtsev.alex@yandex.ru

Аннотация

Введение. Позитивная психология – одно из наиболее современных и быстроразвивающихся направлений в мировой психологической науке. За прошедшие два десятилетия эмпирически подтверждена эффективность большого количества теоретических исследований и практических методик, применяемых в рамках позитивной психологии. В русскоязычном научном сообществе наблюдается нехватка исследований в данной области, несмотря на наличие научных коллективов и отдельных исследователей высокого уровня, занимающихся данной проблематикой. Вероятно, важным фактором «низкой популярности» позитивной психологии у российских авторов служит отсутствие широкомасштабных исследований на больших выборках российских респондентов. Целью данной статьи является подтверждение на эмпирических данных легитимности практического применения модели «VIA», а также апробация, валидизация и публикация в широкий свободный доступ русскоязычной версии опросника К. Питерсона и М. Селигмана «Values in Action Inventory of Strengths» («VIA – IS», рус. «Ценности в действии: инвентаризация сильных сторон личности»). В русскоязычном варианте мы предлагаем использовать название, более отражающее суть методики, – «24 сильные стороны личности».

Материалы и методы. Апробация русскоязычной версии опросника «24 сильные стороны личности» (VIA – IS120) проведена на широкой выборке респондентов из профессиональной сферы образования (N = 7 946) с использованием статистических методов проверки надежности опросника, включая конвергентную валидность и конфирматорный факторный анализ.

Результаты исследования. Проведенные тестирования надежности показали высокие результаты, свидетельствующие о надежности психометрической методики; шкалы русскоязычного варианта опросника «VIA – IS» – достаточную внутреннюю согласованность. Проверка конвергентной валидности продемонстрировала значимые корреляционные связи с показателями шкал удовлетворенности жизнью, самооценки, общей самоэффективности и профессионального выгорания. Конфирматорный факторный анализ подтвердил факторную структуру опросника, параметры согласованности модели были достигнуты.

Обсуждение и заключение. Публикация данной русскоязычной методики будет способствовать увеличению количества исследований в области позитивной психологии в русскоязычном научном сообществе. Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие теоретических концепций позитивной психологии, подтверждая общую структурную целостность и эффективность применения модели «24 сильные стороны личности», кроме того, предоставляют к открытому использованию в российском научном психологическом сообществе универсальную психометрическую методику с эмпирически доказанной надежностью на широкой выборке респондентов.

Ключевые слова: позитивная психология, сильные стороны личности, опросник VIA, диагностическая методика, психологическое благополучие

© Ставцев А. А., Реан А. А., Кузьмин Р. Г., 2021



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



Финансирование: исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ по разработке научной темы «Модерация процессов воспитания, социализации и профилактики асоциального поведения детей и подростков в контексте позитивных психологических интервенций» № 121 081 20 00 35-9 (2021 г.).

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Ставцев А. А., Реан А. А., Кузьмин Р. Г. Сильные стороны личности российских педагогов в модели VIA: апробация русскоязычной версии опросника «24 сильные стороны личности» (VIA – IS120) // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 4. С. 681–699. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.681-699>

Original article

Personal Strengths of Russian Teachers in VIA Model: Approbation of the Russian-Language Version of the Questionnaire “Values in Action Inventory of Strengths” (VIA – IS120)

A. A. Stavtsev*, A. A. Rean, R. G. Kuzmin

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation,

*stavtsev.alex@yandex.ru

Abstract

Introduction. Positive psychology is one of the most rapidly developing directions of psychological science in the world. Over the past two decades, a large number of empirical researches confirm effectiveness and validity of theoretical studies and practical methods used in the framework of positive psychology. Unfortunately, there is a lack of research in this area in the Russian-speaking scientific community, despite of the presence of high-level scientific teams and individual researchers working in the framework of positive psychology. Probably an important factor in the “low popularity” of positive psychology among Russian authors is the lack of large-scale studies on wide samples of Russian respondents. The purpose of this article is to empirically confirm, the legitimacy of the practical application of the “VIA” model. As well as perform approbation, validation and publication of the Russian-language version of the questionnaire by K. Peterson and M. Seligman “Values in Action Inventory of Strengths” in Russian we suggest more reflecting the essence of the questionnaire name – “24 strengths of the personality”.

Materials and Methods. The approbation was carried out on a wide sample of respondents from the professional sphere of education (N = 7 946), using statistical methods for checking the reliability of the questionnaire, including convergent validity and confirmatory factor analysis.

Results. The reliability tests showed significant validity results, indicating the reliability of the psychometric tool. The scales of the Russian-language version of the VIA-IS questionnaire show more than sufficient internal consistency, The convergent validity test showed significant correlations with the following scales: Life Satisfaction Scale, Self-Esteem Scale, General Self-Efficiency Scale, and Professional Burnout (Maslach’s). Confirmatory factor analysis confirmed the factorial structure of the questionnaire. We manage to meet the desirable “cut-off” model fit parameters of Confirmatory factor analysis.

Discussion and Conclusion. Hopefully, publication of this Russian-language questionnaire will lead to an increase interest for research in the field of positive psychology in the Russian scientific community. The conclusions made by the authors contribute to the development of theoretical concepts of positive psychology, confirming the general structural integrity and practical validity of the model “VIA”. Moreover, this article provides for open use in the Russian scientific psychological community a universal psychometric technique in form of questionnaire with empirically proven reliability on a wide sample of respondents.

Keywords: positive psychology, strengths and virtues, VIA questionnaire, researcher tools, psychological well-being

Funding: The study was conducted as the state assignment for the Ministry of Education of the Russian Federation on the development of a scientific topic “Moderation of the processes of upbringing, socialization and prevention of asocial behavior of children and adolescents in the context of positive psychological interventions” No. 121 081 20 00 35-9 (2021).

The authors declare no conflict of interest.

For citation: Stavtsev A.A., Rean A.A., Kuzmin R.G. Personal Strengths of Russian Teachers in VIA Model: Approbation of the Russian-Language Version of the Questionnaire “Values in Action Inventory of Strengths” (VIA – IS120). *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(4):681-699. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.681-699>

Введение

Позитивная психология – это направление психологической науки, в рамках которого внимание исследователей в равной степени распределяется между задачами минимизации негативных аспектов, влияющих на психику и психологию личности, и задачами изучения и формирования позитивных аспектов личности [1]. Одной из ключевых теоретических концепций в рамках направления является модель «VIA» (Values in Action) или «24 сильные стороны личности», описывающая положительные личностные качества, присутствующие каждому человеку. Применение и развитие индивидом данных качеств способствует стимулированию психологического благополучия личности, а также выступает своеобразным превентивным механизмом, позволяющим легче переносить негативные жизненные обстоятельства. Предложенный опросник служит для диагностики позитивных личностных качеств и сильных сторон человека, склонности к проявлению того или иного качества, а также для определения закономерностей, связанных с фиксацией оптимальной, ресурсной, хорошей, благополучной жизни личности. Диагностическая методика, представляющая собой личностный опросник, была разработана К. Питерсоном и М. Селигманом на теоретической основе классификации 24 личностных черт и 6 добродетелей, выделенных авторами в *Character strengths and virtues: a handbook and classification (CSV)*¹. Проанализировав значительный объем научной, философской и художественной литературы, К. Питерсон и М. Селигман обозначили 6 ключевых достоинств, которые можно разделить на 24 сильные стороны личности. С целью определения пригодности характеристики личности для включения

в список CSV необходимо было установить возможность достоверного исследования данной характеристики с эмпирической точки зрения. В CSV были включены качества и характеристики личности, являющиеся положительными в мультикультурном смысле (актуальны независимо от национальности, региона, культурных особенностей, религии). Каждая из 24 сторон личности обоснована эмпирическими исследованиями поведения человека и имеет психометрические параметры для валидного научного изучения. Классификация, представленная в CSV, на эмпирическом уровне подтверждает различные аспекты концепции гуманистической психологии.

Выделено 6 добродетелей: мудрость, смелость, человечность, социальность, сдержанность и трансцендентные понятия. Добродетели в свою очередь подразделяются на 24 личностные черты.

К. Питерсон и М. Селигман рассматривают перечисленные положительные черты характера человека как способы достижения счастья, на которые возможно воздействовать, преумножая и стимулируя их.

Апробация методики на английском языке проведена на выборке размером более 100 тыс. чел., в ходе которой было представлено достаточно критериев для подтверждения валидности англоязычной методики [2].

Целью данной статьи является представление русскоязычной версии опросника «24 сильные стороны личности», включающее рассмотрение вопросов достоверности, надежности и применимости методики на русскоязычной выборке.

Обзор литературы

Рассматривая модель «24 сильные стороны личности» («VIA») в англоязычном научном пространстве, следует

¹ Peterson K., Seligman M. *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. New York : American Psychological Association and Oxford University Press, 2004. 800 p. URL: <https://www.apa.org/pubs/books/4317046> (дата обращения: 29.06.2021). Рус. «Сильные стороны личности и добродетели: справочник и классификация».



выделить ключевые этапы ее становления и развития. Оригинальная версия модели была представлена в 2004 г. в рамках труда К. Питерсона и М. Селигмана CSV одновременно с измерительным инструментом в форме опросника «VIA – IS»; сам опросник подвергался различным модификациям, сохраняя «смысловое ядро» оригинальной структуры и модели «VIA». Опросник «VIA – IS» неоднократно был переведен на различные языки и апробирован на широких выборках в различных социокультурных группах, например, в США [3], Великобритании [4], Японии [5], Испании [6], Хорватии [7], странах Африки [8], Индии [9] и других [10]. Результаты исследований, проведенных в различных социокультурных группах, согласуются между собой, выделяя значимую связь между 24 качествами личности и различными аспектами психологического благополучия личности, что подтверждает как структурный компонент самого существования данных качеств, так и мультикультурную составляющую модели «VIA». Результаты представленного в настоящей статье исследования также согласуются с выводами, полученными зарубежными учеными.

В то же время на протяжении всего существования и развития модели существовала критика ее факторной структуры [11; 12], причем в большинстве критических замечаний рассматривалась согласованность двухэтапной структуры модели ((a) сильные стороны личности и (b) добродетели), а именно тот факт, что при переходе от 24-структурной размерности качеств к «укрупненным» 6 добродетелям структура распределения качеств оригинальной модели «VIA» не подтверждалась, сильные стороны личности группировались в различные факторы, отличные от введенных в оригинальной модели. Несмотря на наличие критики, есть исследования, подтверждающие или незначительно корректирующие и видоизменяющие оригинальную иерархическую структуру, сохраняя «смысловое ядро» модели [13–15]. Иерархическая структура модели «VIA» и взаимосвязь 24 сильных сторон личности и досто-

инств в настоящий момент является предметом научной дискуссии [16–18]. В данной статье мы концентрируем внимание именно на 24 качествах личности, не переходя в структуру достоинств, поскольку, с нашей точки зрения, рассмотрение взаимосвязей сильных сторон личности с другими личностными и социальными характеристиками индивида представляет наибольший исследовательский интерес и практическую ценность.

Сегодня активно проводятся исследования в рамках модели «VIA», а также продолжается развитие и модификация инструмента «VIA – IS». На 2021 г. последней версией опросника является «VIA – IS – R» («R» – revised), представленная Р. Макратом, которая, как в рамках исследования самого автора [19], так и по результатам сторонних исследований [20], является не только формой эволюционного развития опросника, но и альтернативой, не призывающей прекращение использования более ранней версии «VIA – IS». Таким образом, описанная апробация версии опросника остается современной и релевантной в мировом научном пространстве, о чем свидетельствуют научные работы, использующие аналогичную версию опросника [3; 16].

Ученые, занимающиеся исследованием в рамках позитивной психологии, эффективно осуществляют работу, включающую прояснение и развитие теории для парирования и развенчания научной критики в адрес направления в целом и модели «24 сильные стороны личности» в частности, что ведет к укреплению позиций и продуктивному развитию данного направления [21].

Активно ведутся исследования в области позитивной психологии и педагогики, позитивной психологической интервенции, а также позитивной психотерапии. Так, Ф. Гандер, Л. Вагнер, Л. Аманн, В. Рух рассмотрели и выявили взаимосвязи того, как проявление индивидуальных характеристик сильных сторон личности на практике влияет на фактическое функционирование личности [22]. В свою очередь, М. Дж. Хэслип изучал сильные стороны личности с точки зрения их эффективности

в рамках профессионального развития педагогов, в частности выделил ряд качеств из 24 сильных сторон, имеющих высокую прикладную профессиональную продуктивность у педагогов, работающих с ранним детским возрастом [23]. В то же время Дж. Фрэнсис оценивала эффективность школьных позитивных психологических интервенций (ППИ), проводимых в онлайн-формате [24]. М. Шайган изучал воздействие комбинированной фармакотерапии и позитивной психотерапии при лечении пациентов с депрессивными расстройствами [25]. Исследования в позитивной психологии охватывают также релевантные темы, связанные с пандемией «COVID-19» и ее влиянием на психологическое благополучие личности [26]. Это обуславливает высокую актуальность психометрического инструмента, представленного в данной статье.

В российской научной литературе также присутствуют исследования в рамках позитивной психологии и педагогики. Так, А. А. Реан и А. А. Ставцев рассматривали возможности применения ППИ как инструмента профилактики школьного неблагополучия, агрессии и буллинга, а также как инструмент воспитательного воздействия [27; 28]. С. А. Башкатов [29] и Т. О. Гордеева [30] представили адаптированные и валидизированные психометрические инструменты, широко используемые в позитивной психологии, а группа исследователей, в числе которых Т. Г. Бохан, Э. В. Галажинский, Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова [31], рассмотрела позитивные психологические ресурсы личности в рамках исследования влияния COVID-19 на субъективное благополучие личности. Тем не менее прослеживается явный недостаток эмпирических исследований в области позитивной психологии в сравнении с другими направлениями психологической науки. Представленная в свободный доступ методика

«24 сильные стороны личности», на наш взгляд, будет стимулировать российское психологическое сообщество работать в области эмпирических исследований позитивной психологии.

Материалы и методы

Описание методики. Оригинальная методика диагностики личностных достоинств включает 240 вопросов, структурно интегрирующихся в 24 субшкалы сил характера и 6 добродетелей. Список вопросов базовой методики VIA – IS и ключи к ним были получены нами из открытых научных источников² [32] и сопоставлены с открытыми данными института «Ценности в действии», размещенными в сети Интернет³. Пилотная апробация русского варианта опросника для подростков (N = 145) [2], как и апробация сокращенного варианта опросника в 48 утверждений продемонстрировали достаточную психометрическую надежность [29].

Авторы статьи провели апробацию методики на широкой выборке респондентов, для этого была использована укороченная модификация опросника в 240 вопросов «VIA – IS» – 120 вопросов, по 5 для каждого из 24 качеств личности.

Характеристика выборки. В исследовании приняли участие 9 644 респондента. После первичной обработки данных с целью отсеивания частично заполненных анкет было получено 7 946 респондентов. В опросе принимали участие работники сферы образования: 94 % – женщины, 6 % – мужчины. Возраст респондентов составил 18–95 лет, средний возраст – 45 лет, более 97 % выборки приходится на возраст от 20 до 65 лет. В опросе приняли участие жители разных населенных пунктов (региональный центр, город, село) из семи регионов России: Москвы, Тверской, Курской, Орловской, Смоленской, Мурманской, Волгоградской областей и Ямало-Ненецкого автономного округа.

² O'Neil D. P. Predicting Leader Effectiveness: Personality Traits and Character Strengths: Doctoral dissertation. Duke University, Durham, NC, 2007. 160 p. URL: http://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/10161/385/1/D_ONeil_Dennis_a_200708.pdf (дата обращения: 29.06.2021).

³ VIA Institute on Character : сайт [Электронный ресурс]. Cincinnati, 2021. URL: <https://www.viacharacter.org> (дата обращения: 29.06.2021).



Процедура исследования. Для достижения поставленных исследовательских задач мы использовали online-анкетирование. Исследование проводилось в 2021 г. в рамках программы научного взаимодействия Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения Московского педагогического государственного университета с указанными регионами. Все респонденты были проинформированы о цели исследования и выразили готовность (согласие) к сотрудничеству. Участие в опросе добровольное на безвозмездной основе. Прохождение анкеты анонимно для респондента.

Русскоязычная версия опросника получена с помощью процедуры прямого и обратного перевода оригинальной англоязычной версии, выполненного авторами исследования с привлечением практикующего специалиста-переводчика. Используемая версия опроса содержит 120 вопросов по 24 субшкалам, представляющим собой утверждения, на которые респондент должен дать ответ по шкале Ликерта.

Обработка данных производилась с помощью системы SPSSv.23 и расширения AMOSv.23.

Русскоязычный вариант опросника

К. Питерсона и М. Селигмана

«Ценности в действии» (Values in Action)

Инструкция. Оцените, пожалуйста, насколько Вы согласны со следующими утверждениями (по 5-балльной шкале, где «1» – точно не про меня, «2» – не похоже на меня, «3» – не знаю, «4» – похоже на меня, «5» – точно про меня). Если Вы не находились в ситуации, описанной в утверждении, представьте, если бы данная ситуация произошла, и отметьте наиболее подходящий вариант ответа.

1. Способность придумывать новые и оригинальные идеи – одна из моих сильных сторон.
2. Я часто отстаивал свою позицию перед лицом сильной оппозиции.
3. Я никогда не бросаю дело, пока оно не закончено.
4. Я всегда выполняю свои обещания.
5. Мне не трудно придерживаться здорового питания.
6. Я считаю, что стакан «наполовину полон», чем «наполовину пуст».

7. Я духовный человек.
8. Я знаю, как вести себя в различных социальных ситуациях.
9. Я всегда довожу до конца то, что начал.
10. Мне очень нравится выполнять маленькие просьбы для друзей.
11. В моей жизни есть люди, которые заботятся о моих чувствах и благосостоянии, как о своем собственном.
12. Как лидер я одинаково отношусь ко всем независимо от их опыта.
13. Я никогда не перебедаю, даже если у меня под носом лежат конфеты или печенье.
14. Я стараюсь следовать заповедям своей религии.
15. Я редко держу обиды.
16. Я всегда занят чем-то интересным.
17. Я испытываю прилив вдохновляющей радости, когда узнаю что-то новое.
18. Мне нравится придумывать новые способы выполнения дел.
19. Независимо от ситуации я способен подстроиться под нее.
20. Я никогда не стесняюсь публично выразить непопулярное мнение.
21. Я считаю, что честность – основа доверия.
22. Я прилагаю все усилия, чтобы подбодрить людей в удрученном состоянии.
23. Я отношусь ко всем людям одинаково, независимо от того, кем они могут быть.
24. Одно из моих сильных качеств – помогать группе людей работать слаженно, даже если их мнения расходятся.
25. Я высоко дисциплинированный человек.
26. Я всегда думаю прежде, чем сказать.
27. Я испытываю глубокие чувства, когда вижу что-то прекрасное.
28. Хотя бы раз в день я думаю о том хорошем, что произошло за сегодняшний день, и чувствую благодарность.
29. Несмотря на сложности, я всегда сохраняю надежду на лучшее будущее.
30. Моя вера никогда не покидает меня в трудные времена.
31. Я не веду себя так, словно я какой-то особенный человек.
32. Я рад возможности сделать чей-то день ярче с помощью юмора.
33. Я никогда не пытаюсь отомстить кому-либо.
34. Я ценю свою способность критически мыслить.
35. Я способен делать так, чтобы люди чувствовали себя интересными.

36. Я должен отстаивать то, во что я верю, даже несмотря на негативные последствия.

37. Я доведу дела до конца, несмотря на возникшие препятствия.

38. Обожаю делать людей счастливыми.

39. Я важный человек в жизни другого человека.

40. Лучше всего я работаю в команде.

41. Для меня равноценно важны права каждого человека.

42. Я вижу красоту, мимо которой люди проходят, не замечая ее.

43. В общем, я вижу свое будущее в ярких красках.

44. Я никогда не хвастаюсь своими достижениями.

45. Я пытаюсь весело проводить время во всех ситуациях.

46. Я люблю то, что делаю.

47. Меня приводит в восторг, когда я занимаюсь множеством различных дел.

48. Я хочу обучаться чему-то новому на протяжении всей жизни.

49. Я всегда придумываю, как что-то сделать по-новому.

50. Люди говорят, что я «мудр не по годам».

51. Моим обещаниям можно верить.

52. Я всем даю шанс.

53. Чтобы быть эффективным лидером, я отношусь ко всем одинаково.

54. Я никогда не делаю того, что в долгосрочной перспективе принесет мне вред, даже если на короткое время это доставит мне удовольствие.

55. Я часто теряю дар речи от красоты, изображенной в фильме.

56. Я очень благодарный человек.

57. Я пытаюсь добавить нотку юмора ко всему, что делаю.

58. Я с нетерпением ожидаю каждый новый день.

59. Я считаю, что лучше всего простить и забыть.

60. У меня много интересов.

61. Когда ситуация обязывает, я могу мыслить очень рационально.

62. Мои друзья говорят, что у меня много новых и оригинальных идей.

63. Я всегда способен посмотреть на вещи и увидеть общую картину.

64. Я всегда отстаиваю свои верования.

65. Я никогда не сдаюсь.

66. Я верен своим ценностям.

67. Я всегда ощущаю присутствие любви в своей жизни.

68. Мне легко придерживаться диеты.

69. Каждый раз я сначала думаю о последствиях, а потом что-то делаю.

70. Я всегда вижу естественную красоту окружающей среды.

71. Моя вера делает меня тем, кем я являюсь.

72. У меня много энергии.

73. Я могу найти что-то интересное в любой ситуации.

74. Я все время читаю.

75. Продумывать все до конца – часть моей натуры.

76. Я оригинальный мыслитель.

77. Я хорошо ощущаю, что чувствуют другие люди.

78. У меня зрелый взгляд на жизнь.

79. Меня вдохновляет счастливая судьба других так же, как моя собственная.

80. Я могу выразить любовь другому человеку.

81. Я поддерживаю всех членов команды или группы без исключения.

82. Мои друзья всегда говорят мне, что я решительный и справедливый лидер.

83. Я всегда четко отделяю правильное от неправильного.

84. Я испытываю благодарность за то, что я получил в жизни.

85. Я знаю, что достигну тех целей, которые поставил перед собой.

86. Я редко привлекаю к себе внимание.

87. У меня отличное чувство юмора.

88. Я редко пытаюсь покататься.

89. Я всегда взвешиваю «за» и «против».

90. Я придерживаюсь того, что я решил сделать.

91. Мне доставляет удовольствие быть добрым к людям.

92. Я способен принять любовь от людей.

93. Я всегда уважаю лидеров моей группы, даже если я не согласен с ними.

94. Даже если мне кто-то не нравится, я продолжаю относиться к нему/ней справедливо.

95. Как лидер, я стараюсь, чтобы все члены группы были счастливы.

96. Я очень осторожный человек.

97. Я прихожу в трепет от простых вещей в жизни, которые остальные принимают как должное.

98. Когда я смотрю на свою жизнь, то нахожу множество поводов для благодарности.

99. Мне говорили, что скромность – одна из моих самых заметных характеристик.



100. Обычно я хочу дать человеку еще один шанс.

101. Я думаю, что моя жизнь крайне интересная.

102. Я читаю много разной литературы.

103. Я стараюсь найти хорошие доводы для своих важных решений.

104. Я всегда знаю, что сказать, чтобы люди почувствовали себя хорошо.

105. Я могу не сказать этого другим, но считаю себя мудрым человеком.

106. Для меня важно уважать решения, принятые моей группой.

107. Я всегда делаю осторожный выбор.

108. Я испытываю глубокое чувство признательности каждый день.

109. Если мне плохо, то я всегда вспоминаю о хорошем в своей жизни.

110. Мои религиозные убеждения делают мою жизнь значимой.

111. Я просыпаюсь с чувством предвкушения возможностей нового дня.

112. Я люблю читать нехудожественную литературу просто для наслаждения.

113. Люди считают меня мудрым человеком.

114. Я смелый человек.

115. Люди доверяют мне свои секреты.

116. Я с радостью пожертвую своими интересами ради выгоды всей группы, частью которой я являюсь.

117. Я считаю, что стоит выслушать мнение каждого.

118. Мое спокойствие и уравновешенность – те качества, которые привлекают людей ко мне.

119. Люди считают, что у меня хорошее чувство юмора.

120. Люди характеризуют меня как преисполненного энтузиазмом.

Обработка результатов. Для каждой из 24 характеристик высчитывается сумма баллов за ответы (от 5 до 25), далее характеристики ранжируются в зависимости от суммы баллов за каждую от большего к меньшему.

Ключи:

I. Мудрость и знания:

1. Креативность (1; 18; 49; 62; 76)

2. Любовь к учению (17; 48; 74; 102; 112)

3. Любопытство (16; 47; 60; 73; 101)

4. Широта видения (50; 63; 78; 105; 113)

5. Критическое мышление (34; 61; 75; 89; 103)

II. Смелость:

6. Храбрость (2; 20; 36; 64; 114)

7. Настойчивость (3; 9; 37; 65; 90)

8. Честность (4; 21; 51; 66; 115)

9. Энергичность (46; 58; 72; 111; 120)

III. Человечность:

10. Любовь (11; 39; 67; 80; 92)

11. Доброта (10; 22; 38; 79; 91)

12. Социальный интеллект (8; 19; 35; 77; 104)

IV. Социальность:

13. Просоциальная активность (40; 81; 93; 106; 116)

14. Беспристрастность (23; 41; 52; 94; 117)

15. Лидерство (12; 24; 53; 82; 95)

V. Сдержанность:

16. Прощение (15; 33; 59; 88; 100)

17. Смирение (31; 44; 86; 99; 118)

18. Благоразумие (26; 69; 83; 96; 107)

19. Самоконтроль (5; 13; 25; 54; 68)

VI. Трансцендентные понятия:

20. Умение ценить красоту (27; 42; 55; 70; 97)

21. Благодарность (28; 56; 84; 98; 108)

22. Оптимизм (6; 29; 43; 85; 109)

23. Чувство юмора (32; 45; 57; 87; 119)

24. Духовность (7; 14; 30; 71; 110)

Результаты исследования

Надежность шкал. В результате обработки полученных данных в ходе опроса была определена внутренняя согласованность методики посредством расчета значения коэффициентов α -Кронбаха для каждой из 24 шкал, представляющей соответствующую сильную сторону личности (табл. 1).

Для проверки конвергентной валидности использовались:

– Шкала удовлетворенности жизнью (ШУЖ) Э. Динера⁴ [33; 34] – измеряет удовлетворенность жизнью индивида, содержит 5 утверждений (ответы оценивались по 7-балльной шкале, где «1» – полностью не согласен, «7» – полностью согласен), 1 шкала, α Кронбаха $> 0,8$.

– Шкала самооценки (ШС) М. Розенберга в адаптации А. А. Бодалева, В. В. Столиной⁵ – измеряет самооценку

⁴ Леонтьев Д. А. На пути к счастью // Энциклопедия для детей. Т. 18. Человек. Ч. 3. Духовный мир человека. М.: Аванта+, 2004. С. 545–559.

⁵ Психологическая диагностика: монография / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М.: Изд-во Московского университета, 1987. 304 с.; Rosenberg M. Society and Adolescent Self-Image. Princeton: Princeton University Press, 1965. 338 p. URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctt183pjjh> (дата обращения: 29.06.2021).

индивида, содержит 10 утверждений (ответы оценивались по 7-балльной шкале, где «1» – полностью не согласен, «7» – полностью согласен), 1 шкала, α Кронбаха $> 0,8$.

– Шкала общей самоэффективности (ШСЭ) Р. Шварцера, М. Ерусалема в адаптации В. Г. Ромека⁶ [35] – измеряет самоэффективность индивида, содержит 10 утверждений (ответы оценивались по 7-балльной шкале, где «1» – полностью не согласен, «7» – полностью согласен), 1 шкала, α Кронбаха $> 0,9$.

– Профессиональное выгорание (ПВ) К. Маслача, С. Джексона в адаптации Н. Е. Водопьяновой⁷ [36] – измеряет профессиональное выгорание индивида, включает 22 утверждения (ответы оценивались по 7-балльной шкале, где «1» – никогда, «7» – каждый день), 1 шкала, α Кронбаха $> 0,9$.

Показатели шкал ШУЖ, ШС и ШСЭ в совокупности формируют концепт психологического благополучия индивида⁸, 24 сильные стороны личности рассматриваются как способы достижения психологического благополучия⁹, их взаимная положительная корреляция будет свидетельствовать в пользу валидности опросника. Категория профессионального выгорания индивида, напротив, является «антагонистом» психологического благополучия индивида [37]. Таким образом, все шкалы опросника «24 сильные стороны личности» должны иметь обратную корреляцию с ПВ для подтверждения валидности первого.

Все шкалы опросника, помимо смирения и самоконтроля, имеют значение

α -Кронбаха больше 0,7, что свидетельствует о высоких показателях внутренней согласованности. Кроме того, при исключении из шкалы «самоконтроль» вопросов с низкой регрессионной факторной нагрузкой (25; 54) показатель α -Кронбаха по данной шкале возрастает до 0,733.

Значимые прямые корреляции с ШУЖ, ШС, ШСЭ говорят в пользу валидности методики, поскольку с теоретической точки зрения 24 стороны личности в модели «VIA» тесно взаимосвязаны и способствуют психологическому благополучию индивида [1], которое можно представить в виде шкал ШУЖ, ШС и ШСЭ.

Значимые обратные корреляции с профессиональным выгоранием также объясняются теорией модели «VIA»¹⁰, кроме того, наибольшая корреляционная значимость зафиксирована у качеств-антагонистов ПВ: любопытство ($-0,442$), энергичность ($-0,533$), оптимизм ($-0,463$).

Проверка факторной структуры. Для проверки соответствия теоретической факторной структуры опросника реальной нами был проведен конфирматорный факторный анализ в системе AMOSv.23, в рамках которого мы выделили 24 сильные стороны личности в виде факторов, а 120 утверждений использовали в качестве переменных, по 5 переменных в соответствии с «ключами» методики для каждого фактора. Конфирматорный факторный анализ (КФА) проводился в 4 этапа. Для оценки качества модели применялись следующие показатели¹¹ [38]: CFI – сравнительный индекс согласия (референтные значения высокой согласованности модели CFI $> 0,90$),

⁶ Schwarzer R., Jerusalem M. Generalized Self-Efficacy Scale // Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs. 1995. P. 35–37. URL: https://www.researchgate.net/publication/284672098_Measures_in_Health_Psychology_A_User%27s_Portfolio_Causal_and_Control_Beliefs (дата обращения: 29.06.2021).

⁷ Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика : практическое пособие. 3-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2017. 343 с. URL: <https://urait.ru/bcode/402432> (дата обращения: 29.06.2021).

⁸ Kahneman D., Riis J. Living, and Thinking about It: Two Perspectives on Life // The Science of Well-Being ; F. A. Huppert, N. Baylis, B. Keverne (Eds.). UK : Oxford University Press, 2005. P. 285–304. URL: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1287&context=marketing_papers (дата обращения: 29.06.2021).

⁹ Peterson K., Seligman M. Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification.

¹⁰ Там же.

¹¹ Kline R. B. Methodology in the Social Sciences. Principles and Practice of Structural Equation Modeling. 2nd ed. New York : Guilford, 2005. 366 p.

Таблица 1. Значения коэффициентов α -Кронбаха и внешняя корреляция со шкалами (ШУЖ, ШС, ШСЭ, ПВ) для шкал опросника «Ценности в действии»Table 1. VIA's scales of α -Cronbach coefficients and their external correlation with life satisfaction (LS), self-esteem (SE), self-efficacy (SEf) and professional burnout (PB) scales

Шкала / Scale	Коэффициент α -Кронбаха / α -Cronbach	Внешние корреляции / External correlation			
		ШУЖ / LS	ШС / SE	ШСЭ / SEf	ПВ / PB
Мудрость и знания / Wisdom and Knowledge					
Креативность / Creativity	0,827	,277	,281	,457	-,332
Любовь к учению / Love of Learning	0,743	,232	,221	,336	-,301
Любопытство / Curiosity	0,778	,426	,356	,516	-,442
Широта видения / Wisdom	0,790	,258	,324	,492	-,241
Критическое мышление / Critical thinking	0,747	,295	,371	,529	-,331
Смелость / Courage					
Храбрость / Bravery	0,724	,220	,253	,428	-,240
Настойчивость / Perseverance	0,790	,299	,370	,498	-,358
Честность / Honesty	0,741	,276	,396	,464	-,336
Энергичность / Zest	0,789	,467	,391	,522	-,533
Человечность / Humanity					
Любовь / Love	0,743	,448	,410	,414	-,356
Доброта / Kindness	0,758	,331	,323	,414	-,400
Социальный интеллект / Social Intelligence	0,719	,315	,350	,538	-,370
Социальность / Justice					
Просоциальная активность / Teamwork	0,740	,304	,256	,384	-,377
Беспристрастность / Fairness	0,756	,272	,310	,403	-,369
Лидерство / Leadership	0,769	,306	,320	,480	-,380
Сдержанность / Temperance					
Прощение / Forgiveness	0,707	,255	,252	,290	-,355
Смирение / Modesty	0,622	,183	,128	,224	-,233
Благоразумие / Prudence	0,750	,223	,209	,343	-,228
Самоконтроль / Self-Regulation	0,672	,257	,222	,293	-,286
Трансцендентные понятия / Transcendence					
Умение ценить красоту / Beauty	0,776	,215	,165	,300	-,225
Благодарность / Gratitude	0,801	,445	,362	,450	-,414
Оптимизм / Hope	0,740	,482	,450	,546	-,463
Чувство юмора / Humor	0,855	,254	,245	,389	-,243
Духовность / Religiousness	0,817	,298	,216	,301	-,308

Примечание / Note. ШУЖ – шкала удовлетворенности жизнью / LS – life satisfaction scale.

ШС – шкала самооценки / SE – self-esteem scale.

ШСЭ – шкала общей самоэффективности / SEf – self-efficacy scale.

ПВ – профессиональное выгорание / PB – professional burnout scale.

Все корреляции значимы на уровне $p < 0,01$ (двухсторонняя Пирсона) / All the correlation significant at $p < 0.01$ level.

RMSEA – среднеквадратическая ошибка оценки (референтные значения высокой согласованности модели $RMSEA < 0,08$), SRMR – стандартизированный корень среднеквадратического остатка (референтные значения высокой согласованности модели $SRMR < 0,08$), χ^2/df – соотношения критерия распределения Пирсона к степеням свободы модели (референтные значения высокой согласованности модели $1 < \chi^2/df < 3$, однако в силу чувствительности χ^2 к размеру выборки проверку данного параметра мы проводим только на четвертом этапе КФА на 10 случайных выборках (отобрано с помощью SPSSv.23) (10 % (N = 783) респондентов из общего числа (N = 7 946))).

1 этап. Построена модель с 24 факторами и 120 переменными (по 5 переменных в каждом факторе), проставлены корреляции между 24 факторами,

остаточными дисперсиями переменных, относящихся к одному фактору, после чего были получены следующие показатели согласованности модели (табл. 2).

Все значения, за исключением CFI, продемонстрировали высокую согласованность модели. Мы решили улучшить показатель CFI, убрав утверждения в виде переменных, которые (а) имели низкий регрессионный вес по отношению к фактору ($<0,7$), (б) высокую корреляционную связь с переменной, относящейся к другому фактору.

2 этап. Для выполнения перечисленных условий (а) и (б) мы разделили модель на 6 частей (согласно достоинствам). Из полученных моделей были исключены переменные согласно критериям (а) и (б). В результате получены следующие показатели согласованности (табл. 3).

Т а б л и ц а 2. Показатели согласованности модели на первом этапе КФА

Table 2. Model fit indexes at 1ststage of confirmatory factor analysis (CFA)

Модель / Model	Референтные значения / Cut-off for good model fit
CFI	0,818 >0,90
RMSEA	0,039 <0,08
SRMR	0,0537 <0,08

Примечание / Note. Здесь и далее в таблицах / Hereafter in the tables. CFI – сравнительный индекс согласия (референтные значения высокой согласованности модели $CFI > 0,90$) / Comparative Fit Index (cut-off for good model fit $CFI > 0,90$), RMSEA – среднеквадратическая ошибка оценки (референтные значения высокой согласованности модели $RMSEA < 0,08$) / Root Mean Square Error of Approximation (cut-off for good model fit $RMSEA < 0,08$), SRMR – стандартизированный корень среднеквадратического остатка (референтные значения высокой согласованности модели $SRMR < 0,08$) / Standardized Root Mean Square Residual (cut-off for good model fit $SRMR < 0,08$).

Т а б л и ц а 3. Показатели согласованности модели на втором этапе КФА

Table 3. Model fit indexes at 2nd stage of CFA

Модель / Model	CFI (>0,90)	RMSEA (<0,08)	SRMR (<0,08)
Мудрость и знания (5 факторов) / Wisdom and Knowledge (5 factors) (иск. / ex. 17(b), 63(b), 78(b), 76(b), 112(b))	0,949	0,052	0,0342
Смелость (4 фактора) / Courage (4 factors) (иск. / ex. 65(b), 66(b))	0,917	0,063	0,0494
Человечность (3 фактора) / Humanity (3 factors)	0,927	0,064	0,0357
Социальность (3 фактора) / Justice (3 factors)	0,932	0,064	0,0375
Сдержанность (4 фактора) / Temperance (4 factors) (иск. / ex. 25(a), 54(a), 31(b), 83(b))	0,933	0,053	0,0414
Трансцендентные понятия (5 факторов) / Transcendence (5 factors) (иск. / ex. 53(b))	0,914	0,063	0,0448



Все показатели согласованности модели удовлетворяют референтным значениям. В связи с низким регрессионным весом по отношению к фактору были отсеяны утверждения 25 и 54, что дублируется при расчете α -Кронбаха (табл. 1). Остальные 10 утверждений (17, 63, 78, 76, 112, 65, 66, 31, 83, 53) были отсеяны из-за сильной корреляции с утверждениями из других факторов, однако, согласно теории 24 сильных сторон личности, данные корреляции возможны и даже уместны¹². Исключив данные утверждения, мы преследовали цель получить высокие показатели согласованности модели. Далее мы объединили 6 моделей с высокими показателями согласия в одну.

3 этап. Вновь рассмотрев модель с 24 факторами и 108 переменными (за исключением 12 утверждений, см. 2 этап), мы получили следующие показатели согласованности модели (табл. 4).

Т а б л и ц а 4. Показатели согласованности модели на третьем этапе КФА

Table 4. Model fit indexes at 3rd stage of CFA

Модель / Model	Референтные значения / Cut-off for good model fit
CFI	0,841 >0,90
RMSEA	0,038 <0,08
SRMR	0,0438 <0,08

Значения модели улучшились по сравнению с полученными данными на 1 этапе, однако CFI все еще не превысил рекомендованного референтного значения. На наш взгляд, это связано с высокими показателями корреляции между переменными, относящимися к разным факторам, что допустимо, если исходить из теории 24 сильных сторон личности. Приведение показателя CFI выше референтного значения возможно путем дальнейшего исключения утверждений по критерию (b), однако, на наш взгляд, это приведет к «инвалидизации» опросника. В разрезе рассуждений о согласованности модели

исследователи в некоторых случаях допускают оценку согласованности через SRMR и CFI или SRMR и RMSEA критерия [39; 40]. Данный уровень согласованности достигнут еще на 1 этапе. Взяв за основу модель третьего этапа, мы проверили показатель χ^2/df .

4 этап. Выделили 10 случайных выборок респондентов из общего числа ($N_{1-10} = 783$)¹³. Рассмотрев модель на 10 группах данных, мы получили следующий разброс значений (min-max) (табл. 5).

Т а б л и ц а 5. Показатели согласованности модели на четвертом этапе КФА

Table 5. Model fit indexes at 4th stage of CFA

Модель / Model	Референтные значения / Cut-off for good model fit
CFI _{min-max}	0,784–0,862 >0,90
RMSEA _{min-max}	0,041–0,058 <0,08
SRMR _{min-max}	0,0488–0,0678 <0,08
χ^2/df _{min-max}	1,9–2,7 1<...<3

Примечание / Note. χ^2/df – соотношение критерия распределения Пирсона к степеням свободы модели / Model Chi-Square in accordance with the model degrees of freedom.

Все показатели за исключением CFI удовлетворяют референтным значениям.

Обсуждение и заключение

Результаты проверки конвергентной валидности опросника, в частности значимые положительные корреляционные связи с ШУЖ, ШС и ШСЭ и значимые отрицательные корреляционные связи с ПВ, говорят в пользу надежности исследуемой методики. Кроме того, полученные корреляционные результаты шкал опросника «24 сильные стороны личности» со шкалой удовлетворенности жизнью практически идеально согласуются с аналогичной взаимосвязью, полученной на испанской выборке [6]. Взаимосвязь показателей психологического благополучия со шкалами опросника «24 сильные

¹² Peterson K., Seligman M. Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification.

¹³ По половозрастному распределению 10 случайных выборок идентичны общей выборке респондентов $N = 7\ 946$.

стороны личности» согласуется с результатами апробирования опросника на африканской выборке [8] и соответствует общим трендам, выявленным в ходе апробации японской версии опросника [5].

Полученные нами результаты в ходе измерения надежности шкал и КФА позволяют говорить о валидности русскоязычного опросника «24 сильные стороны личности». При проведенном развернутом КФА минимальные критерии сходимости модели были достигнуты уже на первом этапе, последующие этапы лишь подтвердили структурную валидность опросника. При этом мы считаем, что нет необходимости исключать какие-либо утверждения из приведенных в опроснике, в том числе 25 и 54. На наш взгляд, «непригодность» данных вопросов сугубо условна и, возможно, является статистическим свойством выборки. Таким образом, итоговой моделью, подтверждающей валидность опросника, мы представляем модель первого этапа КФА. Помимо допустимости определения согласованности модели через два критерия SRMR и CFI или SRMR и RMSEA [39; 40], значения которых были достигнуты нами еще на первом этапе, каждое из утверждений, представленных в виде переменных, в модели обладает достаточной факторной нагрузкой.

Ограничения исследования связаны с его спецификой – выборкой. Апробация опросника осуществлялась на работниках российской образовательной сферы, что оказывает значимое влияние на взаимосвязи внутри модели. Однако мы считаем, что, несмотря на определенную специфику взаимосвязей, нельзя говорить

о возможной непригодности методики при изучении представителей других профессий. Профессиональная сфера, исследуемая нами, также обуславливает половое соотношение респондентов – 94 % женщины, 6 % мужчины, соответствующее распределению по полу в генеральной совокупности, что также влияет на взаимосвязи внутри модели, но не является столь значимым негативным фактором при подтверждении согласованности структуры и валидности опросника.

Полученные результаты в ходе апробации русскоязычного варианта опросника «24 сильные стороны личности» свидетельствуют о валидности методики и возможности ее применения в качестве психометрического инструмента. Шкалы опросника показывают высокую внутреннюю согласованность, результаты проверки конвергентной валидности – высокую согласованность с теоретическим базисом модели, конфирматорный факторный анализ демонстрирует достаточную согласованность структуры опросника.

Проведенное исследование вносит вклад в научное направление позитивной психологии, подтверждая на российской выборке структурную целостность модели «24 сильные стороны личности» и предоставляя возможность широкого использования русскоязычного опросника. Данная статья представляет базовый психометрический инструмент в области позитивной психологии, который будет иметь важное прикладное значение для исследователей и практиков, работающих в сфере психологии личности, социальной и педагогической психологии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Seligman M. E. Positive Psychology: A Personal History // *Annual Review of Clinical Psychology*. 2019. Vol. 15. P. 1–23. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653>
2. Буровихина И. А., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Силы характера как ресурсы личности подростка: опыт применения профиля личных достоинств // *Психологическая диагностика*. 2007. № 1. С. 107–127. URL: https://rsfdgrc.hse.ru/data/2010/08/11/1224866458/Буровихина_Леонтьев_Осин_2007.pdf (дата обращения: 29.06.2021).
3. Bachik M. A. K., Carey G., Craighead W. E. VIA Character Strengths among US College Students and Their Associations with Happiness, Well-Being, Resiliency, Academic Success and Psychopathology // *The Journal of Positive Psychology*. 2021. Vol. 16, issue 4. P. 512–525. doi: <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1752785>



4. Character Strengths in the United Kingdom: The VIA Inventory of Strengths / P. A. Linley [и др.] // *Personality and Individual Differences*. 2007. Vol. 43, issue 2. P. 341–351. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.12.004>
5. Development of the Japanese Version of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) / K. Otake [и др.] // *Japanese Journal of Psychology*. 2005. Vol. 76, issue 5. P. 461–467. doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.4992/jjpsy.76.461>
6. Azañedo C. M., Fernández-Abascal E. G., Barraca J. Character Strengths in Spain: Validation of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) in a Spanish Sample // *Clínica y Salud*. 2014. Vol. 25, num. 2. P. 123–130. doi: <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2014.06.002>
7. Brdar I., Kashdan T. B. Character Strengths and Well-Being in Croatia: An Empirical Investigation of Structure and Correlates // *Journal of Research in Personality*. 2010. Vol. 44, issue 1. P. 151–154. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.12.001>
8. Khumalo I. P., Wissing M. P., Temane Q. M. Exploring the Validity of the Values-in-Action Inventory of Strengths (VIA-IS) in an African Context // *Journal of Psychology in Africa*. 2008. Vol. 18, issue 1. P. 133–142. doi: <https://doi.org/10.1080/14330237.2008.10820180>
9. Singh K., Choubisa R. Empirical Validation of Values in Action-Inventory of Strengths (VIA-IS) in Indian Context // *Psychological Studies*. 2010. Vol. 55, issue 2. P. 151–158. doi: <https://doi.org/10.1007/s12646-010-0015-4>
10. Character Strengths as Predictors of the “Good Life” in Austria, Germany and Switzerland / W. Ruch, A. Huber, U. Beermann, R. T. Proyer // *Romanian Academy; Social Research. Studies and Researches in Social Sciences. Romania : Academia Română*, 2007. P. 123–131. doi: <https://doi.org/10.5167/uzh-3648>
11. Macdonald C., Bore M., Munro D. Values in Action Scale and the Big 5: An Empirical Indication of Structure // *Journal of Research in Personality*. 2008. Vol. 42, issue 4. P. 787–799. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.10.003>
12. The Structure of Virtue: An Empirical Investigation of the Dimensionality of the Virtues in Action Inventory of Strengths / J. Shryack, M. F. Steger, R. F. Krueger, C. S. Kallie // *Personality and Individual Differences*. 2010. Vol. 48, issue 6. P. 714–719. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.007>
13. McGrath R. E. Integrating Psychological and Cultural Perspectives on Virtue: The Hierarchical Structure of Character Strengths // *The Journal of Positive Psychology*. 2015. Vol. 10, issue 5. P. 407–424. doi: <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.994222>
14. McGrath R. E. Refining Our Understanding of the VIA Classification: Reflections on Papers by Han, Miller, and Snow // *The Journal of Positive Psychology*. 2019. Vol. 14, issue 1. P. 41–50. doi: <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1528382>
15. The Factor Structure of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS): An Item-Level Exploratory Structural Equation Modeling (ESEM) Bifactor Analysis / V. Ng [и др.] // *Psychological Assessment*. 2017. Vol. 29, issue 8. P. 1053–1058. doi: <https://doi.org/10.1037/pas0000396>
16. Feraco T., Casali N., Meneghetti C. Do Strengths Converge into Virtues? An Item-, Virtue-, and Scale-Level Analysis of the Italian Values in Action Inventory of Strengths-120 [Электронный ресурс] // *Journal of Personality Assessment*. 2021. doi: <https://doi.org/10.1080/00223891.2021.1934481>
17. Partsch M. V., Bluemke M., Lechner C. M. Revisiting the Hierarchical Structure of the 24 VIA Character Strengths: Three Global Dimensions May Suffice to Capture Their Essence [Электронный ресурс] // *European Journal of Personality*. 2021. doi: <https://doi.org/10.1177/08902070211017760>
18. The Structure of Character: On the Relationships between Character Strengths and Virtues / W. Ruch, F. Gander, L. Wagner, F. Giuliani // *The Journal of Positive Psychology*. 2021. Vol. 16, issue 1. P. 116–128. doi: <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1689418>
19. McGrath R. E., Wallace N. Cross-Validation of the VIA Inventory of Strengths-Revised and Its Short Forms // *Journal of Personality Assessment*. 2021. Vol. 103, issue 1. P. 120–131. doi: <https://doi.org/10.1080/00223891.2019.1705465>
20. Convergence and Psychometric Properties of Character Strengths Measures: The VIA-IS and the VIA-IS-R [Электронный ресурс] / V. Vylobkova [и др.] // *PsyArXiv*. 2021. doi: <https://doi.org/10.31234/osf.io/8zvjb>
21. Yakushko O., Blodgett E. Negative Reflections about Positive Psychology: On Constraining the Field to a Focus on Happiness and Personal Achievement [Электронный ресурс] // *Journal of Humanistic Psychology*. 2021. Vol. 61, issue 1. P. 104–131. doi: <https://doi.org/10.1177/0022167818794551>

22. What are Character Strengths Good for? A Daily Diary Study on Character Strengths Enactment [Электронный ресурс] / F. Gander, L. Wagner, L. Amann, W. Ruch // *The Journal of Positive Psychology*. 2021. doi: <https://doi.org/10.1080/17439760.2021.1926532>
23. Haslip M. J., Donaldson L. What Character Strengths Do Early Childhood Educators Use to Address Workplace Challenges? *Positive Psychology in Teacher Professional Development // International Journal of Early Years Education*. 2021. Vol. 29, issue 3. P. 250–267. doi: <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1893666>
24. Francis J., Vella-Brodick D., Chyuan-Chin T. Effectiveness of Online, School-Based Positive Psychology Interventions to Improve Mental Health and Wellbeing: A Systematic Review // *International Journal of Wellbeing*. 2021. Vol. 11, issue 4. P. 44–67. URL: <https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/1465> (дата обращения: 25.06.2021).
25. Shaygan M., Sheybani Negad S., Motazedian S. The Effect of Combined Sertraline and Positive Psychotherapy on Hopelessness and Suicidal Ideation among Patients with Major Depressive Disorder: A Randomized Controlled Trial [Электронный ресурс] // *The Journal of Positive Psychology*. 2021. doi: <https://doi.org/10.1080/17439760.2021.1913636>
26. “Andrà tutto bene”: Associations between Character Strengths, Psychological Distress and Self-Efficacy during Covid-19 Lockdown / N. Casali, T. Feraco, M. Ghisi, C. Meneghetti // *Journal of Happiness Studies*. 2021. Vol. 22. P. 2255–2274. doi: <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00321-w>
27. Реан А. А., Ставцев А. А. Позитивные психологические интервенции как профилактика школьного неблагополучия, агрессии и буллинга // *Вопросы образования*. 2020. № 3. С. 37–59. doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-37-59>
28. Реан А. А., Ставцев А. А. Протективные и провокативные семейные факторы агрессивного поведения детей и подростков // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*. 2021. Т. 11, № 2. С. 137–149. doi: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2021.202>
29. Башкатов С. А. Адаптация сокращенного варианта опросника К. Петерсона и М. Селигмана «Ценности в действии: инвентаризация достоинств» (Values in Action Inventory of Strengths, VIA-IS) на русскоязычной выборке // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2020. Т. 17, № 4. С. 738–754. doi: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-4-738-754>
30. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Диагностика диспозиционного оптимизма, валидность и надежность опросника ТДО-П // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2021. Т. 18, № 1. С. 34–55. doi: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-34-55>
31. COVID-19 and Subjective Well-Being: Perceived Impact, Positive Psychological Resources and Protective Behavior / T. G. Vokhan [и др.] // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2021. Т. 18, № 2. С. 259–275. doi: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-2-259-275>
32. Diamond M. R., O'Brien-Malone A., Woodworth R. J. Scoring the VIA Survey of Character // *Psychological Reports*. 2010. Vol. 107, issue 3. P. 833–836. doi: <https://doi.org/10.2466/02.07.09.PR0.107.6.833-836>
33. The Satisfaction with Life Scale / E. D. Diener, R. A. Emmons, R. J. Larsen, S. Griffin // *Journal of Personality Assessment*. 1985. Vol. 49, issue 1. P. 71–75. doi: https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
34. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*. 2020. № 1. С. 117–142. doi: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>
35. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // *Иностранная психология*. 1996. № 7. С. 71–76. URL: <http://www.romek.ru/ru/node/31> (дата обращения: 29.06.2021).
36. Maslach Burnout Inventory / С. Maslach [и др.] // *Consulting Psychologists Press*. 1986. Vol. 21. P. 3463–3464.
37. Schwarzer R., Hallum S. Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses // *Applied Psychology*. 2008. Vol. 57, issue s1. P. 152–171. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
38. Hooper D., Coughlan J., Mullen M. Evaluating Model Fit: A Synthesis of the Structural Equation Modelling Literature [Электронный ресурс] // 7th European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies. London, United Kingdom, 2008. doi: <https://doi.org/10.21427/D79B73>
39. Hu L., Bentler P. M. Fit Indices in Covariance Structure Modeling: Sensitivity to under Parameterized Model Misspecification // *Psychological Methods*. 1998. Vol. 3, issue 4. P. 424–453. doi: <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>



40. Hu L., Bentler P. M. Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives // *Structural Equation Modeling*. 1999. Vol. 6, issue 1. P. 1–55. doi: <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

Поступила 05.07.2021; одобрена после рецензирования 16.09.2021; принята к публикации 27.09.2021.

Об авторах:

Ставцев Алексей Андреевич, аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения, ассистент кафедры психологии воспитания и профилактики девиантного поведения Московского педагогического государственного университета (119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7299-5017>, **Scopus ID:** [57219288519](https://orcid.org/0000-0001-7299-5017), stavgsev.alex@yandex.ru

Реан Артур Александрович, директор Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения, заведующий кафедрой психологии воспитания и профилактики девиантного поведения Московского педагогического государственного университета (119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1), председатель научно-координационного совета Российской академии образования (РАО) по вопросам семьи и детства, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>, **Scopus ID:** [6507072773](https://orcid.org/0000-0002-1107-9530), **Researcher ID:** [A-5349-2015](https://orcid.org/0000-0002-1107-9530), aa.rean@mpgu.su

Кузьмин Роман Геннадьевич, аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения, ассистент кафедры психологии воспитания и профилактики девиантного поведения Московского педагогического государственного университета (119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8851-5313>, rg.kuzmin@mpgu.su

Заявленный вклад авторов:

А. А. Ставцев – подготовка инструментария опроса; анализ эмпирических материалов; развитие методологии обработки данных; обработка данных; формулировка выводов.

А. А. Реан – организация и формулирование основной концепции исследования; утверждение методологии; научное руководство; подготовка окончательной редакции текста.

Р. Г. Кузьмин – подготовка инструментария опроса; обработка данных; визуализация данных в тексте; подготовка начального варианта текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Seligman M.E. Positive Psychology: A Personal History. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2019; 15:1-23. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653>
2. Burovikhina I.A., Leontiev D.A., Osin E.N. [The Forces of Nature as a Resource of the Teenager's Personality: The Questionnaire "The Profile of Personal Merits"]. *Psikhologicheskaya diagnostika = Psychological Diagnostics*. 2007; (1):107-127. Available at: https://rsfdgrc.hse.ru/data/2010/08/11/1224866458/Буровихина_Леонтьев_Осин_2007.pdf (accessed 29.06.2021). (In Russ.)
3. Bachik M.A.K., Carey G., Craighead W.E. VIA Character Strengths among US College Students and Their Associations with Happiness, Well-Being, Resiliency, Academic Success and Psychopathology. *The Journal of Positive Psychology*. 2021; 16(4):512-525. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1752785>
4. Linley P.A., Maltby J., Wood A.M., Joseph S., Harrington S., Petersone C., Seligman M.E.P. Character Strengths in the United Kingdom: The VIA Inventory of Strengths. *Personality and Individual Differences*. 2007; 43(2):341-351. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.12.004>
5. Otake K., Shimai S., Ikemi A., Utsuki N., Peterson C., Seligman M.E. Development of the Japanese Version of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS). *Japanese Journal of Psychology*. 2005; 76(5):461-467. (In Japan, abstract in Eng.) doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.4992/jjpsy.76.461>

6. Azañedo C.M., Fernández-Abascal E.G., Barraca J. Character Strengths in Spain: Validation of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) in a Spanish Sample. *Clínica y Salud*. 2014; 25(2):123-130. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2014.06.002>
7. Brdar I., Kashda T.B. Character Strengths and Well-Being in Croatia: An Empirical Investigation of Structure and Correlates. *Journal of Research in Personality*. 2010; 44(1):151-154. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.12.001>
8. Khumalo I.P., Wissing M.P., Temane Q.M. Exploring the Validity of the Values-in-Action Inventory of Strengths (VIA-IS) in an African Context. *Journal of Psychology in Africa*. 2008; 18(1):133-142. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/14330237.2008.10820180>
9. Singh K., Choubisa R. Empirical Validation of Values in Action-Inventory of Strengths (VIA-IS) in Indian Context. *Psychological Studies*. 2010; 55(2):151-158. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s12646-010-0015-4>
10. Ruch W., Huber A., Beermann U., Proyer R.T. Character Strengths as Predictors of the “Good Life” in Austria, Germany and Switzerland. In: Romanian Academy; Social Research. Studies and Researches in Social Sciences. Romania: Academia Română; 2007. p. 123-131. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.5167/uzh-3648>
11. Macdonald C., Bore M., Munro D. Values in Action Scale and the Big 5: An Empirical Indication of Structure. *Journal of Research in Personality*. 2008; 42(4):787-799. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.10.003>
12. Shryack J., Steger M.F., Krueger R.F., Kallie C.S. The Structure of Virtue: An Empirical Investigation of the Dimensionality of the Virtues in Action Inventory of Strengths. *Personality and Individual Differences*. 2010; 48(6):714-719. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.007>
13. McGrath R.E. Integrating Psychological and Cultural Perspectives on Virtue: The Hierarchical Structure of Character Strengths. *The Journal of Positive Psychology*. 2015; 10(5):407-424. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.994222>
14. McGrath R.E. Refining Our Understanding of the VIA Classification: Reflections on Papers by Han, Miller, and Snow. *The Journal of Positive Psychology*. 2019; 14(1):41-50. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1528382>
15. Ng V., Cao M., Marsh H.W., Tay L., Seligman M.E.P. The Factor Structure of the Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS): An Item-Level Exploratory Structural Equation Modeling (ESEM) Bifactor Analysis. *Psychological Assessment*. 2017; 29(8):1053-1058. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1037/pas0000396>
16. Feraco T., Casali N., Meneghetti C. Do Strengths Converge into Virtues? An Item-, Virtue-, and Scale-Level Analysis of the Italian Values in Action Inventory of Strengths-120. *Journal of Personality Assessment*. 2021. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/00223891.2021.1934481>
17. Partsch M.V., Bluemke M., Lechner C.M. Revisiting the Hierarchical Structure of the 24 VIA Character Strengths: Three Global Dimensions May Suffice to Capture Their Essence. *European Journal of Personality*. 2021. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/08902070211017760>
18. Ruch W., Gander F., Wagner L., Giuliani F. The Structure of Character: On the Relationships between Character Strengths and Virtues. *The Journal of Positive Psychology*. 2021; 16(1):116-128. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1689418>
19. McGrath R.E., Wallace N. Cross-Validation of the VIA Inventory of Strengths-Revised and Its Short Forms. *Journal of Personality Assessment*. 2021; 103(1):120-131. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/00223891.2019.1705465>
20. Vylobkova V., Heintz S., Gander F., Wagner L., Ruch W. Convergence and Psychometric Properties of Character Strengths Measures: The VIA-IS and the VIA-IS-R. *PsyArXiv Preprint*. 2021. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.31234/osf.io/8zvjb>
21. Yakushko O., Blodgett E. Negative Reflections about Positive Psychology: On Constraining the Field to a Focus on Happiness and Personal Achievement. *Journal of Humanistic Psychology*. 2021; 61(1):104-131. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1177/0022167818794551>
22. Gander F., Wagner L., Amann L., Ruch W. What are Character Strengths Good for? A Daily Diary Study on Character Strengths Enactment. *The Journal of Positive Psychology*. 2021. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/17439760.2021.1926532>
23. Haslip M.J., Donaldson L. What Character Strengths Do Early Childhood Educators Use to Address Workplace Challenges? Positive Psychology in Teacher Professional Development. *International Journal of Early Years Education*. 2021; 29(3):250-267. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1893666>



24. Francis J., Vella-Brodrick D., Chyuan-Chin T. Effectiveness of Online, School-Based Positive Psychology Interventions to Improve Mental Health and Wellbeing: A Systematic Review. *International Journal of Wellbeing*. 2021; 11(4):44-67. Available at: <https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/1465> (accessed 25.06.2021). (In Eng.)
25. Shaygan M., Sheybani Negad S., Motazedian S. The Effect of Combined Sertraline and Positive Psychotherapy on Hopelessness and Suicidal Ideation among Patients with Major Depressive Disorder: A Randomized Controlled Trial. *The Journal of Positive Psychology*. 2021. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/17439760.2021.1913636>
26. Casali N., Feraco T., Ghisi M., Meneghetti C. "Andrà tutto bene": Associations between Character Strengths, Psychological Distress and Self-Efficacy during COVID-19 Lockdown. *Journal of Happiness Studies*. 2021; 22:2255-2274. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00321-w>
27. Rean A.A., Stavtsev A.A. Positive Psychological Interventions to Prevent Well-Being Issues, Aggression and Bullying in School Students. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. 2020; (3):37-59. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-37-59>
28. Rean A.A., Stavtsev A.A. Protective and Provocative Family Factors of Aggressive Behavior in Children and Adolescents. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya = Bulletin of Saint Petersburg University. Psychology*. 2021; 11(2):137-149. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2021.202>
29. Bashkatov S.A. Adaptation of a Shortened Version of Peterson and Seligman's Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS) with a Russian-Language Sample. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2020; 17(4):738-754. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-4-738-754>
30. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Diagnostics of Dispositional Optimism: Validity and Reliability of Russian Version of LOT-R. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2021; 18(1):34-55. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-34-55>
31. Bokhan T.G., Galazhinsky E.V., Leontiev D.A., Rasskazova E.I., Terekhina O.V., Ulyanich A.L., Shabalovskaya M.V., Bogomaz S.A., Vidyakina T.A. COVID-19 and Subjective Well-Being: Perceived Impact, Positive Psychological Resources and Protective Behavior. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2021; 18(2):259-275. (In Eng., abstract in Russ.) doi: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-2-259-275>
32. Diamond M.R., O'Brien-Malone A., Woodworth R.J. Scoring the VIA Survey of Character. *Psychological Reports*. 2010; 107(3):833-836. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.2466/02.07.09.PR0.107.6.833-836>
33. Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin S. The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*. 1985; 49(1):71-75. (In Eng.) doi: https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
34. Osin E.N., Leontiev D.A. Brief Russian Language Instruments to Measure Subjective Well Being: Psychometric Properties and Comparative Analysis. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskoye i sotsialnye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal*. 2020; (1):117-142. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>
35. Shvartser R., Jerusalem M., Romek V. [The Russian Version of Self-Efficacy Scale of R. Schwarzer and M. Jerusalem]. *Inostrannaya psikhologiya = Foreign Psychology*. 1996; (7):71-76. Available at: <http://www.romek.ru/ru/node/31> (accessed 29.06.2021). (In Russ.)
36. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P., Schaufeli W.B., Schwab R.L. Maslach Burnout Inventory. *Consulting Psychologists Press*. 1986; 21:3463-3464. (In Eng.)
37. Schwarzer R., Hallum S. Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*. 2008; 57(s1):152-171. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
38. Hooper D., Coughlan J., Mullen M. Evaluating Model Fit: A Synthesis of the Structural Equation Modelling Literature. In: 7th European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies. London, United Kingdom; 2008. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.21427/D79B73>
39. Hu L., Bentler P.M. Fit Indices in Covariance Structure Modeling: Sensitivity to under Parameterized Model Misspecification. *Psychological Methods*. 1998; 3(4):424-453. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>

40. Hu L., Bentler P.M. Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*. 1999; 6(1):1-55. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

Submitted 05.07.2021; approved after reviewing 16.09.2021; accepted for publication 27.09.2021.

About the authors:

Alexey A. Stavtsev, Research Analyst of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, Assistant of the Department of Psychology of Education and Prevention of Deviant Behavior, Moscow Pedagogical State University (1/1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow 119991, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7299-5017>**, **Scopus ID: 57219288519**, stavtsev.alex@yandex.ru

Arthur A. Rean, Head of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, Head of the Department of Psychology of Education and Prevention of Deviant Behavior, Moscow Pedagogical State University (1/1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow 119991, Russian Federation), Chairman of the Scientific Coordination Council of the Russian Academy of Education (RAO) on Family and Childhood Issues, Dr.Sci. (Psychol.), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>**, **Scopus ID: 6507072773**, **Researcher ID: A-5349-2015**, aa.rean@mpgu.su

Roman G. Kuzmin, Research Analyst of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, Assistant of the Department of Psychology of Education and Prevention of Deviant Behavior, Moscow Pedagogical State University (1/1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow 119991, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8851-5313>**, rg.kuzmin@mpgu.su

Contribution of the authors:

A. A. Stavtsev – preparation of survey instruments; analysis of empirical materials; development of data processing methodology; data processing; formulation of conclusions.

A. A. Rean – organization and formulation of the main concept of the study; methodology approval; scientific leadership; preparation of the final version of the text.

R. G. Kuzmin – preparation of survey instruments; data processing; data visualization in text; preparation of the initial version of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.



УДК 398.2:811.134.2

DOI: 10.15507/1991-9468.105.025.202104.700-714



Научная статья

Короткие неадаптированные рассказы испаноязычных авторов XXI в. на уроке испанского языка

*И. А. Саргузина**Гранадский университет, г. Гранада, Испания,
irina.sarguzina@gmail.com*

Аннотация

Введение. Необходимость включения аутентичных художественных произведений в процесс обучения иностранному языку является очевидной, но подборка текстов соответствующего уровня на начальном и среднем этапах обучения испанскому языку остается проблематичной. В силу того, что данное явление мало исследовано, целью статьи является представление списка неадаптированных коротких рассказов, соответствующих среднему уровню (B1 PCIC), и результатов исследования о преимуществах использования данных рассказов как средства стимуляции коммуникационных навыков на уроке испанского языка.

Материалы и методы. Для изучения проблемы были проведены анкетирование по шкале Лайкерта, устные интервью, проверка итоговых работ. В исследовании приняли участие 54 студента из трех российских вузов и одной школы с углубленным изучением испанского и английского языков. Собранные данные обработаны методами математической статистики в программе Microsoft Office Excel. Для исследования были отобраны 36 коротких рассказов современных испаноязычных авторов, разработаны пред- и пост-текстовые вопросы для введения в тему и стимуляции устной речи.

Результаты исследования. По итогам проведенного исследования было выявлено, что отобранные рассказы соответствуют уровню B1 учебного плана Института Сервантеса, а темы, представленные в рассказах, стимулируют коммуникацию на уроке, отодвигая страх совершить ошибку на второй план. Многие преподаватели испанского языка вводят неадаптированную художественную литературу, начиная с уровня B2. Данный эксперимент демонстрирует успешное использование коротких рассказов на среднем уровне владения языком.

Обсуждение и заключение. Результаты исследования вносят вклад в развитие и совершенствование методики преподавания испанского языка с использованием аутентичных художественных текстов. Материалы статьи будут полезны практикующим преподавателям и методистам испанского языка.

Ключевые слова: короткий рассказ, преподавание испанского языка как иностранного, PCIC, мотивация, испаноязычные авторы XXI в.

Благодарности: автор выражает благодарность своему научному руководителю доктору Рафаэлю Гусману Тирадо за помощь и поддержку при написании статьи, а также анонимным рецензентам за ценные замечания, которые позволили улучшить качество статьи.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Саргузина И. А. Короткие неадаптированные рассказы испаноязычных авторов XXI в. на уроке испанского языка // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 4. С. 700–714. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.700-714>

© Саргузина И. А., 2021



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

Original article

Unabridged Short Stories by 21st-Century Spanish-Speaking Authors in Teaching Spanish as a Foreign Language

I. A. Sarguzina

University of Granada, Granada, Spain,
irina.sarguzina@gmail.com

Abstract

Introduction. The need to include authentic works of fiction in the foreign language teaching process is obvious, but the selection of texts of the appropriate level at the elementary and intermediate stages of Spanish teaching remains a challenge. Since this phenomenon has not been sufficiently explored, the aim of this article is to present a list of unabridged short stories that correspond to the intermediate level (B1 PCIC) and the results of the study on the benefits of using these stories as a means of stimulating communication skills in the Spanish class.

Materials and Methods. To study the problem, a Likert scale questionnaire, oral interviews, and a check of the final work were carried out. The study involved 54 students from three Russian universities and one school where Spanish and English are studied in depth. The collected data were processed by methods of mathematical statistics in Microsoft Office Excel. For the study, 36 short stories by contemporary Hispanic authors were selected and pre and post-reading questions were developed to introduce the topic and stimulate oral speech.

Results. Based on the results of the study, it was revealed that the selected stories correspond to the B1 level of the Cervantes Institute's curriculum, and the topics presented in the stories stimulate communication in the class, pushing the fear of making a mistake into the background. Many Spanish teachers introduce unabridged fiction starting at B2 level. This experiment demonstrates the successful use of short stories at an intermediate level of language proficiency.

Discussion and Conclusion. The results of the study contribute to the development and improvement of the methodology of teaching Spanish with the use of authentic fiction texts. The materials of the article will be useful for practicing teachers and methodologists of the Spanish language.

Keywords: short stories, teaching of Spanish as a foreign language, PCIC, motivation, 21st-century Spanish-speaking writers

Acknowledgements: The author would like to thank his supervisor Dr. Rafael Guzman Tirado for his help and support in writing the article, as well as the anonymous reviewers for their valuable comments, which improved the quality of the article.

Author declares no conflict of interest.

For citation: Sarguzina I.A. Unabridged Short Stories by 21st-Century Spanish-Speaking Authors in Teaching Spanish as a Foreign Language. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. 2021; 25(4):700-714. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.700-714>

Введение

В последнее десятилетие все учебные пособия по изучению испанского языка как иностранного, которые выходят на международный рынок, должны соответствовать Общеввропейской системе уровня владения иностранными языками (MCER). Учебная программа Института Сервантеса (PCIC) содержит систематизированный материал для обучения

испанскому языку как иностранному, подобранный в соответствии с MCER и распределенный по уровням – от начального до продвинутого: A1, A2, B1, B2, C1 и C2.

PCIC предлагает вводить аутентичную литературу, а именно, короткие рассказы, начиная с уровня B2¹, поэтому некоторые преподаватели отдают предпочтение дидактическим текстам и адаптированной литературе на начальном и среднем

¹ Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español : Instituto Cervantes [Электронный ресурс]. Madrid : Biblioteca Nueva, 2006. URL: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm (дата обращения: 19.07.2021).



уровнях, чтобы не отходить от нормы, предложенной в учебном плане.

Повышение мотивации для студентов среднего уровня B1 – это актуальный вопрос в преподавании иностранных языков, так как на данном уровне наблюдается потеря интереса к улучшению навыков владения языком. B1 – это важнейший пороговый уровень, когда студенту необходима дополнительная мотивация для продолжения обучения. На данном этапе вводится сослагательное наклонение, трудное для понимания русскоговорящим ученикам, учащийся отрабатывает все прошедшие времена, пройденные на предыдущем уровне, осознает ошибки и видит сложность языка в полной мере. У студентов наблюдается явный страх ошибки, они словно «блокируются», активность на уроке снижается.

Цель данного исследования – продемонстрировать, что короткие рассказы, написанные испаноязычными авторами XXI в., отобранные в рамках данного исследования, не только соответствуют уровню B1, но и выступают источником мотивации для студентов поколения Z, основными характеристиками которых являются многозадачность и отсутствие концентрации [1].

С нашей точки зрения, чтение неадаптированной литературы может придать студенту дополнительный стимул к изучению языка. Огромное количество материала, созданного испаноязычными писателями за последние десятилетия, позволяет осуществить адекватную выборку рассказов с соответствующими уровнем лексикой и грамматикой и темами, интересующими студентов.

Включение современных рассказов, демонстрирующих использование актуальных лингвистических структур, повышает уровень языковой компетенции учащегося, вносит свой вклад в обогащение лексического фона ученика и знакомит его с современными тенденциями литературы стран изучаемого языка.

Основная гипотеза данного исследования заключается в следующем: выбранные рассказы способствуют развитию устной речи. Основываясь на этой

гипотезе, мы полагаем, что выбранные темы, благодаря своей актуальности для учеников, стимулируют коммуникацию на уроке и мотивируют студентов к выражению своей точки зрения на иностранном языке, оставляя в стороне страх совершить ошибку.

Обзор литературы

Важность использования художественных произведений на уроках иностранного языка отмечают не только русские, но и зарубежные ученые. Так, Е. Е. Шевчик [2], Н. Н. Жувикина, И. В. Феоктистова [3] считают, что использование художественной литературы помогает улучшить коммуникативные навыки студентов. Л. Р. Аносова [4], Ю. В. Рогачева [5], О. П. Жиркова [6], Н. А. Загрядская [7] подчеркивают, что работа с художественными текстами на уроке способствует развитию критического мышления. А. О. Костюкова и В. В. Лоренц отмечают значимость художественной литературы в формировании социокультурной компетенции на уроках иностранного языка [8].

В свою очередь, А. Бернс и Ф. Заяс [9], Мендоса Фийола [10], А. Гарсия [11] полагают, что при адекватном подборе материала художественную литературу можно использовать на любом этапе обучения языку.

К. Джоуни [12], Б. Саес Мартинес [13], А. Кардона [14], В. Хорхе [15], М. С. Фернандес-Фигарес [16] отмечают универсальность художественной литературы как дидактического материала, так как она способствует пополнению словарного запаса, совершенствует навыки понимания текста и показывает важность использования аутентичного страноведческого материала в ходе обучения иностранному языку. Р. Минервини также подчеркивает преимущества использования художественных текстов в изучении фразеологизмов [17].

В настоящее время существуют издательства (Difusión, Edelsa, Habla con Ñ), которые включают короткие рассказы в учебные пособия или отводят для них отдельный учебник (Libros blancos, Más que palabras).

Герреро проанализировала 15 наиболее ходовых учебных пособий уровня Б1, выпущенных с 2006 по 2017 гг. популярными издательствами в сфере преподавания испанского как иностранного [18]. Ее исследование демонстрирует, что наличие литературных текстов на уровне Б1 минимально, что является одним из самых слабых аспектов изученных учебных пособий этого уровня.

Данная ситуация меняется на более высоких уровнях. Так, С. Луго в своем исследовании показывает, что количество литературных текстов уровня С1 с годами увеличивается: из 59 текстов в 15 учебниках, опубликованных в 2010 г., только три были литературными. В то время как из 64 текстов в десяти учебных пособиях, опубликованных в 2016 г., 29 – литературные².

Несмотря на то, что в учебниках уровня Б1 встречается мало литературных текстов, многие педагоги активно используют рассказы, отрывки из романов и стихотворений на уроках. По нашему личному опыту и по мнению преподавателей на различных форумах и профильных сайтах (*RutaEle*, *MarcoEle*, *ProfedEle*), учителя на практических занятиях используют упражнения, основанные на литературных текстах, как разработанные ими, так и найденные на профильных источниках.

Тем не менее применение литературных текстов носит скорее хаотичный и точечный характер, поскольку работа с ними осуществляется в оставшееся время урока, в дополнение к публицистическим текстам учебника, адаптированных под уровень языка.

В свою очередь, мы предлагаем включать короткие неадаптированные рассказы уровня Б1 в программу данной ступени. Одни исследователи сходятся во мнении, что использование аутентичной литературы на уроке благоприятно влияет на процесс освоения языка [11; 19]. Другие считают, что адаптированная литература вырабатывает у студентов ложные установки об устройстве языка и неподходящие стратегии для чтения оригинальных текстов³ [20].

С. Баденас Руаж в своем исследовании доказала, что при комментировании понравившихся литературных текстов студенты уверенно высказывают свои мнения и идеи [21]. Важно подбирать рассказы таким образом, чтобы тема вызвала интерес и ориентировала на дискуссию. Р. Ситман и И. Лернер считают, что тщательно отобранные литературные тексты могут пробудить мотивацию к чтению и улучшить способности к осмыслению прочитанного [22].

Таким образом, можно сделать вывод как об актуальности, так и о нехватке художественных текстов на среднем уровне изучения языка. Подборка неадаптированных коротких рассказов будет полезна преподавателям и методистам для введения их в общий план уроков и составления отдельных курсов художественной литературы для уровня Б1.

Материалы и методы

Реализация данного исследования проходила в двух фазах, каждая из которых включала три этапа. На первом этапе первой фазы устанавливались критерии

² Lugo S. Presencia y uso del texto literario en manuales actuales de ELE // Estudios y homenajes hispanoamericanos. 2017. P. 149–165. URL: https://www.researchgate.net/profile/Susana-Lugo/publication/321485121-Presencia_y_uso_del_texto_literario_en_manuales_actuales_de_ELE/links/5a245243a6fdcc8e8668f31e7-Presencia-y-uso-del-texto-literario-en-manuales-actuales-de-ELE.pdf (дата обращения: 18.08.2021).

³ Goodman K. S., Freeman D. What's Simple in Simplified Language [Электронный ресурс] // Simplification: Theory and Application ; ed by M. L. Tickoo. Singapore : Seameo, 1993. P. 69–81. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371578.pdf> (дата обращения: 14.08.2021); Honeyfield J. Responding to Task Difficulty: What is Involved in Adjusting the Relationship between Learners and Learning Experiences // Simplification: Theory and Application. Anthology Series 31 ; ed by M. L. Tickoo. Singapore : Seameo, 1993. P. 127–139. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371582.pdf> (дата обращения: 14.08.2021); George H. V. Simplification // Simplification: Theory and Application. Anthology Series 31 ; ed by M. L. Tickoo. Singapore : Seameo, 1993. P. 7–13. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371574.pdf> (дата обращения: 14.08.2021); Selinker L. Fossilization as simplification? // Simplification: Theory and Application. Anthology Series 31 ; ed by M. L. Tickoo. Singapore : Seameo, 1993. P. 14–28. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371575.pdf> (дата обращения: 14.08.2021); Mishan F. Designing Authenticity into Language Learning Materials. United Kingdom : Intellect Books, 2005. 315 p.



для поиска коротких рассказов современных испаноязычных авторов. На втором этапе была разработана таблица, включающая 58 авторов, подходящих под выбранные критерии (актуальность, известность в испаноязычном мире, отзывы коллег на профильных сайтах и форумах).

Исходя из этой таблицы, отобрано 36 финальных рассказов, отвечающих следующим критериям: объем (не более трех страниц), актуальность тем, доступная лексика и грамматика для среднего уровня (B1) учащихся. Также разработаны пред- и посттекстовые вопросы к рассказам для стимуляции коммуникации на уроке и введения в тему рассказов и одноязычного словаря на испанском языке к каждому рассказу. В пред- и посттекстовой работе мы придерживались личностного подхода, который состоит в том, чтобы «стимулировать учащихся к вовлечению их собственного личного и культурного опыта в толковании и осмыслении текста» [23, с. 97].

На третьем этапе с помощью программы Microsoft Excel проведены количественный анализ лексических единиц в рассказах и распределение их по уровням (A1-A2, B1, B2 и C1-C2) в соответствии с планом Института Сервантеса. Мы объединили начальные уровни A1 и A2 и уровни свободного владения C1-C2, поскольку нас интересовал критерий соответствия уровню B1.

Для работы во второй фазе отбирались участники эксперимента – ученики Государственного лицея № 1568 им. Пабло Неруды и студенты трех российских вузов: Московского государственного лингвистического университета (МГЛУ), Воронежского государственного университета (ВГУ), Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева (МГУ им. Н. П. Огарева). Заявленный уровень студентов – B1, возраст – 13–19 лет. Эксперимент проводился в течение 2019 учебного года. Все респонденты

были проинформированы о цели исследования и выразили готовность к сотрудничеству.

Рассмотрим подробнее уровень и специализацию участников эксперимента:

– Лицей им. Пабло Неруды: 4 группы 8–9-х классов с углубленным изучением испанского и английского языков (по 10 чел. в каждой). Их уровень варьируется между A2 и B1 при наличии пяти уроков испанского языка в неделю. Преподаватель является носителем испанского языка. 3 экспериментальные группы в ходе обучения использовали короткие рассказы, 1 контрольная группа не вносила изменений в учебный план.

– МГЛУ: 2 группы учащихся факультета международного права и правосудия (по 7 чел. в каждой). Изучение испанского языка вводится со второго года обучения. Уровень студентов – B1. По мнению учителя, ввиду того, что испанский язык не профильный, мотивация и интерес у студентов слабый. Контрольная группа в работе опиралась на тексты учебника «Español 2000», экспериментальная группа – на предложенные короткие рассказы.

– ВГУ: 2 группы учащихся на кафедре романской филологии (по 12 чел. в каждой), 10 ч испанского языка в неделю. Учащиеся достигают уровня B1 к концу первого курса. Обе группы в процессе обучения использовали короткие рассказы. Преподаватель – носитель русского языка.

– МГУ им. Н. П. Огарева: 1 группа (12 чел.), студенты изучают испанский язык 4 раза в неделю по 90 мин. Это будущие переводчики, их основной язык после русского – английский. К моменту начала эксперимента учащиеся еще не достигли уровня B1, но, по мнению преподавателя, они успешно справляются с текстами уровней B1 и B2. Преподаватель – носитель русского языка.

Итого в эксперименте приняли участие 54 ученика и 4 преподавателя⁴.

⁴ Планировалось получить результаты большего количества участников эксперимента, но проведение исследования совпало с эпидемией COVID-19, и в связи с адаптацией к новой реальности (уроки онлайн, закрытые границы, невозможность собрать все результаты эксперимента) количество полученных финальных анкет снизилось до указанного.



На первом этапе второй фазы студенты начали работать с отобранными рассказами. Для второго этапа были разработаны анкеты, позволившие оценить работу учащихся и преподавателей с короткими рассказами в процессе обучения.

На третьем этапе осуществлялся сбор информации о финальных тестах учащихся и проводился количественный анализ результатов в программе Microsoft Excel.

Результаты исследования

На первом этапе исследования отобраны 58 испаноязычных авторов короткого рассказа. На основе этого списка и критериев отбора, упомянутых ранее, были рассмотрены 36 рассказов (табл. 1). В ходе эксперимента выявлено, что рассказы, составляющие корпус данного исследования, соответствуют учебной программе Института Сервантеса.

Т а б л и ц а 1. **Финальный список рассказов**

Table 1. **Definitive list of stories**

Автор и название / Author and Title	Разговорные темы / Conversation topic	Грамматические темы / Grammar theme
1	2	3
José María Merino «Emprendedor»	El futuro de los libros	Los pasados; el presente de indicativo; el condicional
Andrés Ibáñez «El pensamiento permanente»	Las quejas y la gente que se queja	El presente de indicativo
Andrés Ibáñez «Un hombre feliz»	¿Qué significa ser feliz?	El presente de indicativo
Andrés Ibáñez «El alquimista y su perro»	Superpoderes; saber leer los pensamientos de los demás	Los pasados
Edmundo Paz Soldán «Una cierta nostalgia»	¿Vivir para trabajar o trabajar para vivir?	El condicional, el presente de indicativo
Iban Zaldúa «Porvenir»	La inmortalidad y el futuro	El futuro imperfecto de indicativo; el presente de indicativo
Fernando Aramburu «El sable»	La envidia	El pretérito imperfecto; el presente de indicativo
Andrés Neuman «Diario de un hombre promedio»	La rutina diaria positiva y negativa	El futuro imperfecto de indicativo
Eduardo Galeano «El mundo»	El mundo y sus habitantes	El pretérito de indefinido; el presente de indicativo
Ángel Zapata «La dura realidad»	Conformarse con la realidad	El presente de indicativo
Ángel Olgoso «Muerte como lomo de pez»	Vender el alma al diablo	El pretérito de indefinido
Ángel Olgoso «Anomalía»	El fin del mundo	El pretérito perfecto compuesto
Felipe Benítez Reyes «La agenda»	Vivir la vida de otros	El pretérito imperfecto; el pretérito de indefinido
Juan José Millás «Retales de conversación»	Adulterio matrimonial; hablar con desconocidos	Los pasados; el presente de indicativo
Espido Freire «Sin hada»	Ser príncipe o princesa	El pretérito de indefinido; el presente de indicativo
Guillermo Fadanelli «Madelaine»	La gente que miente	El presente de indicativo
Edmundo Paz Soldán «Un domingo perfecto»	Las noticias de televisión y de los periódicos	El pretérito de indefinido
Ángel Zapata «Las buenas intenciones»	Dar consejos a los demás	El presente de indicativo
Isabel Mellado «Rebajas»	Ir de compras, rebajas	Los pasados, ojala + presente de subjuntivo
Edmundo Paz Soldán «En Durant y Telegraph»	Adivinar el futuro; creer en los horóscopos	El presente de indicativo; el futuro imperfecto de indicativo; el pretérito de indefinido



1	2	3
Juan Bonilla «Las Musarañas»	Insomnio y problemas a la hora de conciliar el sueño	Los pasados
José María Merino «La carta en el árbol»	Amor de adolescencia	Los pasados; el presente de indicativo
F. M. «Canon»	Los padres y los hijos	El presente de indicativo
Juan José Millás «¿Somos felices?»	Adulterio matrimonial; la amistad falsa	El pretérito imperfecto; el pretérito de indefinido; el presente de indicativo
Juan José Millás «El paraíso era un autobús»	Amor a primera vista	Los pasados
Andrés Neuman «Vidas instantáneas»	Conocerse en la red (las páginas de contactos, los sitios web para encontrar pareja)	Presente
Iban Zaldúa «Amigo Invisible»	Los amigos invisibles y las enfermedades mentales	Los pasados
José María Merino «La suplantación»	La imagen tradicional de la familia, los roles de género	El pretérito de indefinido; el presente de indicativo; el condicional
Andrés Neuman «Una rama mas alta»	La infancia y el crecimiento de una persona	Pretérito imperfecto; presente de indicativo
Juan José Millás «Dos pares de calcetines»	Los padres e hijos; no aceptar a la persona tal como es	Los pasados
Antonio Gala «Una historia común»	El abandono de los animales	El pretérito de indefinido
Andrés Neuman «Las cosas que no hacemos»	Los sueños y la realidad	El verbo gustar; la construcción me gusta que + subjuntivo
Edmundo Paz Soldán «Simulacros»	Simulacros, mentiras y falsificadores; los padres e hijos	Los pasados
Fernando Aramburu «Mi alma y mi perro»	Las máscaras de personalidad; el perro es el mejor amigo del hombre	El presente de indicativo; el pretérito imperfecto
Andrés Neuman «Estar descalzo»	La pérdida de los seres queridos y los objetos que les pertenecían	Repaso de los pasados
Antonio Gala «La modelo»	¿Se materializan los sueños y los pensamientos?	Los pasados

Данный вывод основывается на результатах, представленных в таблице 2. Лексика, которая не упоминается в плане, может быть отнесена как к лексике

понятной студенту (транспозиция из родного языка или тех языков, которыми он владеет), так и не понятной. Поэтому она была вынесена в отдельную колонку.

Т а б л и ц а 2. Средняя величина лексики, соответствующей и не соответствующей уровню студентов, %

Table 2. Average number of known, unknown and unspecified words, %

Среднее количество знакомых слов в соответствии с планом IC уровня B1 / Average number of known words according to level B1 of the PCIC	Среднее количество незнакомых слов в соответствии с планом IC уровня B1 / Average number of unknown words according to level B1 of the PCIC	Среднее количество слов, не указанных в плане IC / Average number of unspecified words
74,5	18,6	6,9

Согласно таблице, лексика рассказов не соответствует 100-процентному плану, что само по себе является невозможным, поскольку данные рассказы были написаны не для дидактических целей. Стоит подчеркнуть, что содержание учебной программы Института Сервантеса не может быть рассмотрено как закрытый список, в него всегда могут быть добавлены новые концепции и лексические единицы⁵, поэтому он может и должен являться ориентиром, но не конечной целью.

По полученным анкетным результатам, 74,5 % соответствия с PCIC – это

достаточное процентное соотношение, необходимое для понимания текста, при наличии пред- и посттекстовой работы с учащимися.

Основную сложность в рассказах представляла лексика. 12 рассказов содержат грамматические структуры, соответствующие более высоким уровням (*imperfecto de subjuntivo, futuro compuesto, condicional 3 tipo*), но они не влияют на конечное восприятие текста.

По результатам опроса учащихся, были получены следующие данные (табл. 3):

Т а б л и ц а 3. Результаты опроса учащихся, %
T a b l e 3. Student survey results, %

Вопросы / Questions	Полностью согласен / Totally Agree (5)	Согласен / Agree (4)	Скорее да, чем нет / Rather yes than no (3)	Не согласен / Disagree (2)	Полностью не согласен / Strongly disagree (1)
1. Нравится ли Вам читать? / Do you like Reading?	30	45	18	2	5
2. Насколько Вам понравилось работать с короткими рассказами в классе? / How much did you enjoy working with the short stories in class?	40	43	12	5	0
3. Насколько хорошо Вы поняли рассказы? / How well did you understand the stories?	10	68	20	2	0
4. Отметьте, насколько сложной была лексика от (1 до 5) / Rate the vocabulary complexity (from 1 to 5)	5	30	63	2	0
5. Помогли ли Вам вопросы до и после чтения улучшить навыки говорения? / Did the pre- and post-reading questions help you improve your speaking skills?	33	25	25	10	7
6. Вам сейчас проще дается разговорная речь на испанском, чем в начале курса? / Is it easier for you to speak Spanish now than it was at the beginning of the course?	25	38	28	7	2
7. Были ли полезны рассказы для освоения новых грамматических структур? / Did the stories help you learn new grammatical structures?	25	35	23	10	7
8. Вам хочется читать больше рассказов испаноязычных авторов? / Would you like to read more stories by Spanish-speaking authors?	46	26	20	8	0

Примечание / Note. 1 – min, 5 – max.

⁵ Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.



На вопросы «Какие рассказы Вам понравились больше?» и «Какие рассказы Вам понравились меньше всего?» студенты приводили практически одни и те же рассказы. Из чего напрашивается вывод, что следующие темы не оставляют студентов равнодушными и вызывают дискуссии:

1. ¿Vivir para trabajar o trabajar para vivir? / Жить ради того, чтобы работать или работать ради того, чтобы жить?

2. ¿Qué significa ser feliz? / Что означает быть счастливым?

3. La infancia, la envidia / Детство, зависть.

4. El fin del mundo / Конец света.

5. El mundo y sus habitantes / Мир и его обитатели.

6. Adivinar el futuro; creer en los horóscopos / Предугадать будущее, верить в гороскопы.

7. Conformarse con la realidad / Смириться с окружающей действительностью.

По итогам наблюдений преподавателей за работой студентов были получены следующие данные:

1. Мотивация студентов осталась на прежнем высоком уровне (рис. 1).

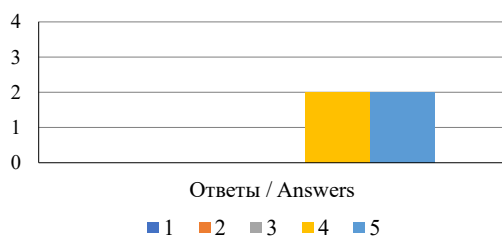
2. В среднем преподаватели тратили на обсуждение рассказов 25 мин. урока.

3. Три преподавателя считают инициативу работы с рассказами вместо текстов учебника успешной. Преподаватель из МГУ им. Н. П. Огарева высказал сомнения. Как мы уже упоминали, студенты этого вуза не достигли уровня Б1, при работе с рассказами они находились на ступени А2.2.

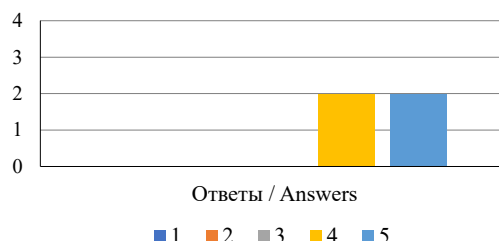
4. Преподаватель лицея № 1568 отметил, что у групп, в ходе работы использовавших рассказы, был замечен больший прогресс в высказывании своего мнения на иностранном языке, поскольку обыкновенно на уроках не уделяется столько внимания дискуссиям на актуальные темы и обмену мнениями.

Сравнительный анализ финальных работ студентов экспериментальной и контрольной групп из МГЛУ показал следующие результаты (рис. 2): итоговая работа (устная и письменная часть) полностью базировалась на содержании учебника Español 2000. В устной части от студентов требовалось придумать диалоги на мотив различных ситуаций: общение с друзьями о прошедшем путешествии, случайная встреча, визит в музей и др. Диалоги на эти темы читала контрольная группа в учебнике в течение курса. Экспериментальная группа не имела к ним доступа. Письменная часть включала шесть заданий следующего типа: фиксированный ответ на вопрос по предложенному тексту, перевод предложений, задания на прошедшие времена и на составление предложений типа «Если бы я был (профессия), то...».

Контрольная группа показала более высокие результаты в письменной экзаменационной работе, чем экспериментальная. Стоит отметить, что в шестом упражнении – единственном упражнении, где от студентов требовалось проявить креативность и написать свои мысли, экспериментальная группа набрала больший балл.



а) Начальная / At the beginning



б) Финальная / At the end

Рис. 1. Мотивация студентов
Fig. 1. Student motivation



Данный результат подтверждает исследование Е. С. Давиденко о том, что художественные тексты развивают навыки творческого мышления⁶.

В устной части, по словам преподавателя, контрольная группа пыталась воссоздать диалоги учебника по памяти, были паузы в ответах, ученики пытались вспомнить заученный текст. Учащиеся экспериментальной группы говорили своими словами, без большого количества пауз и, хотя грамматических ошибок было больше, чем у контрольной группы, они общались увереннее и свободнее.

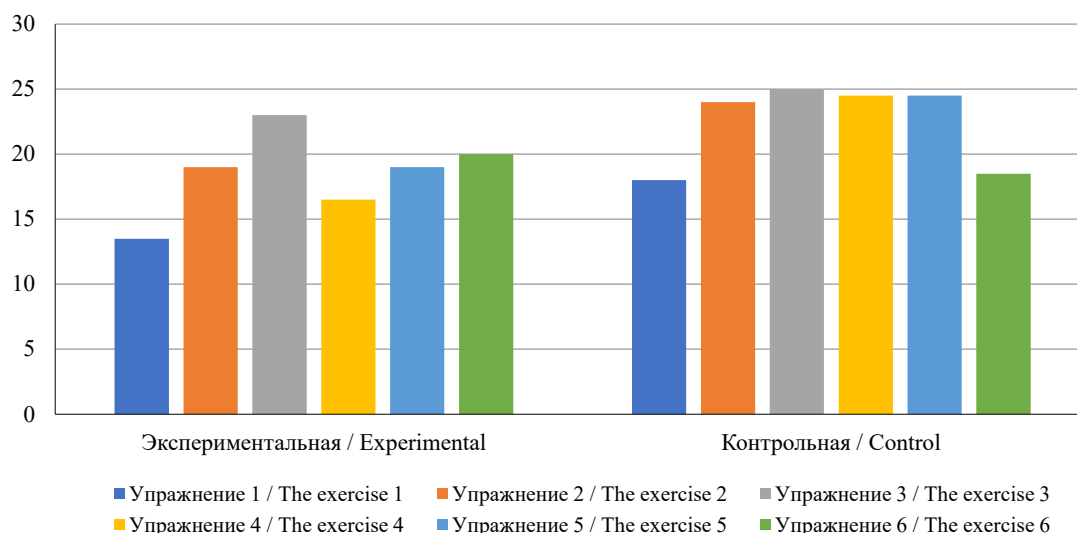
Данные результаты указывают на необходимость разработки контрольных работ на проверку навыков устной речи и понимания текста, идентичных для обеих групп (контрольной и экспериментальной) без жесткой привязки к текстам рассказов и учебника.

Письменные работы студентов лица и двух университетов (ВСУ, МГУ им. Н. П. Огарева, лицей им. Пабло Неруды) по инициативе преподавателей заключались в ответах на пре- и посттекстовые вопросы рассказов, использованных

в курсе. Был произведен анализ работ по следующим вопросам:

1. Были ли полными ответы на вопрос? (Да / Нет).
2. Были ли содержательными ответы на вопрос? (Да / Нет).
3. Были ли ответы последовательными и связными? (Да / Нет).
4. Сколько новых слов из текстов было использовано в ответах?
 - a. от 1 до 3
 - b. от 3 до 5
 - c. более 5
5. Хорошо ли уловили студенты основную мысль рассказа? (Да / Нет).
6. Много ли было грамматических ошибок?
 - a. Да
 - b. Достаточно, но текст был понятен
 - c. Очень мало

Исходя из полученных результатов, 65 % студентов дали полные ответы, 27 % ответов были содержательными, 72 % – последовательными и связными. 60 % респондентов использовали от 1 до 3 новых слов из текстов, 27 – от 3 до 5 и 13 % – больше 5.



Р и с. 2. Результаты письменной итоговой работы экспериментальной и контрольной групп

F i g. 2. Results of the written final work of the experimental and control groups.

⁶ Давиденко Е. С. Личностно ориентированный подход в обучении пониманию иноязычного художественного текста // Известия Южного федерального университета. Технические науки. Специальный выпуск: материалы конференций. 2004. № 1. С. 82–83. URL: [http://old.izv-tn.tti.sfedu.ru/wp-content/uploads/PDF/2004_1\(36\).pdf](http://old.izv-tn.tti.sfedu.ru/wp-content/uploads/PDF/2004_1(36).pdf) (дата обращения: 17.08.2021).



85 % студентов правильно отразили основную мысль рассказов в своих ответах, 68 – допустили несколько грамматических ошибок, 30 % – достаточное количество, но в целом текст был понятен.

Таким образом, опираясь на результаты анкетирования, финальные работы студентов и отзывы преподавателей, можно сделать вывод, что процесс обучения с использованием рассказов оказывает эффективное влияние на практику говорения, а темы рассказов, находящие отклик у студентов, мотивируют их к высказыванию своей точки зрения на иностранном языке, что подтверждает тезис MCER «личный интерес к содержанию текста всегда вызывает высокий уровень мотивации»⁷ и утверждение Ч. Фуентес [24]: «Если текст интересен студенту, мотивация гарантирована».

Обсуждение и заключение

Одним из основных вкладов данного исследования можно назвать подборку из 36 коротких рассказов современных испаноязычных авторов, которая соответствует уровню B1 учебного плана Института Сервантеса. Подборка организована таким образом, чтобы ее можно было без затруднений включить в план уроков, не нарушая привычного ритма, отводя для дискуссии 20–25 мин.

Положительный отзыв студентов и преподавателей о работе с рассказами демонстрирует тот факт, что неадаптированную литературу можно успешно включать в программу уровня B1 с целью повышения коммуникативных навыков.

Большинство работ на испанском языке, которые мы изучили в ходе данного исследования, сосредоточены на дидактическом применении микрорассказов [25; 26], поэзии или отрывков из романов XIX–XX вв. [27–29]. Основываясь на литературных текстах, разрабатываются различные упражнения, которые направлены на улучшение понимания текста.

Наше исследование показывает, что при соответствии уровня художествен-

ных текстов с уровнем и интересами студента отпадает необходимость в продолжительной притекстовой работе: 98 % считают рассказы понятными, даже учитывая тот факт, что 18,6 % лексики превышает уровень B1 PCIC. Это дает возможность посвятить время урока обсуждению актуальных тем и обмену мнениями, что позволяет, если не повысить мотивацию, то, как было продемонстрировано в эксперименте, оставить ее на таком же высоком уровне.

Р. Калафато отмечал, ссылаясь на работы различных ученых, что «проведенные в России исследования об использовании аутентичных литературных произведений в преподавании английского как иностранного носят преимущественно теоретический характер, они не содержат эмпирических данных и практических рекомендаций относительно методов использования и критериев отбора художественных текстов, которые отражали бы мнение и опыт преподавателей» [23, с. 99]. Согласно сделанным выводам, важнейшим критерием отбора, по мнению педагогов, является соответствие уровня художественного текста уровню учащихся и содержания текста его способности заинтересовать учащихся. Большинство преподавателей считают короткие рассказы наиболее подходящим жанром для использования на уроке. Относительно литературных эпох большинство опрошенных предпочитают XX и XXI вв. Настоящее исследование эмпирически доказало эффективность коротких рассказов уровня B1 на уроках испанского языка.

В дальнейшем планируется увеличить количество участников эксперимента и разработать единый финальный тест для контрольных и экспериментальных групп.

Материалы статьи будут полезны методистам и преподавателям, готовящих студентов к международным экзаменам DELE, содержание которых должно соответствовать PCIC.

⁷ De Europa C. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación // Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes, 2002. 267 p. URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (дата обращения: 19.08.2021).

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гиренок Ф. И. Антропологические конфигурации философии // *Философия науки и техники*. 2002. Вып. 8. С. 408–426. URL: https://iphras.ru/elib/Ph_sc8_22.html (дата обращения: 10.06.2021).
2. Шевчик Е. Е. Формирование эмотивной компетенции студентов-филологов в процессе чтения художественных текстов // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2008. № 9. С. 106–110. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-emitivnoy-kompetentsii-studentov-filologov-v-protse-cteniya-hudozhestvennyh-tekstov> (дата обращения: 19.08.2021).
3. Жувикина Н. Н., Феоктистова И. В., Ханжина А. А. Особенности и возможности использования нетрадиционных уроков при изучении иностранного языка в средней школе // *Наука и образование: новое время*. 2015. № 6. С. 200–203. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25386329> (дата обращения: 19.08.2021).
4. Аносова Л. Р. Роль поэтического текста в обучении английскому языку // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013. № 3 (21), ч. I. С. 15–18. URL: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2013_3-1_02.pdf (дата обращения: 19.08.2021).
5. Рогачева Ю. В. Чтение иноязычной литературы как универсальный инструмент формирования ключевых компетенций студентов неязыковых вузов // *Электронный журнал Синергия*. 2015. № 2. С. 34–39.
6. Жиркова О. П. Роль художественного текста при обучении иностранному языку студентов второго профиля // *Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты*. 2016. № 35. С. 40–42.
7. Загрядская Н. А. Возможности использования художественных текстов на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе (на примере направления «психология») // *Мир науки, культуры, образования*. 2017. № 2 (63). С. 21–23.
8. Костюкова А. О., Лоренц В. В. Формирование социокультурной компетенции обучающихся на уроках иностранного языка (на примере произведения ЭМ Ремарк «Три товарища») // *Тенденции развития науки и образования*. 2020. № 60 (7). С. 69–72. doi: <https://doi.org/10.18411/lj-04-2020-147>
9. Berns A., Zayas F. DaF y literatura: ¿cómo incluir contenidos literarios en el nivel inicial sin desmotivar a los alumnos? // *Porta Linguarum*. 2005. Vol. 4. P. 135–149. doi: <http://doi.org/10.30827/Digibug.29872>
10. Mendoza Fillola A. Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa // *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*. 2007. Num. 1. URL: <http://hdl.handle.net/11162/72234> (дата обращения: 10.07.2021).
11. Albaladejo García M. D. A. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica // *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. 2007. Num. 5. P. 1–51. URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152376003> (дата обращения: 16.07.2021).
12. Jouini K. El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso // *Didáctica: Lengua y Literatura*. 2008. Vol. 13, no. 20. P. 121–159. URL: https://www.researchgate.net/publication/277739074_El_texto_literario_en_la_clase_de_espanol_como_lengua_extranjera_propuestas_y_modelos_de_uso (дата обращения: 19.08.2021).
13. Sáez Martínez B. Texto y literatura en la enseñanza de ELE // *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. 2011. Vol. 1. P. 57–68. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419236> (дата обращения: 14.08.2021).
14. Cardona A. Enseñanza del español lengua extranjera a través de la literatura // *Diálogos latinoamericanos*. 2014. Num. 22. P. 129–152. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/162/16230854012.pdf> (дата обращения: 16.08.2021).
15. Ventura Jorge M. S. La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera // *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 2015. Vol. 21, no. 1. P. 30–53. URL: <http://hdl.handle.net/10662/4529> (дата обращения: 16.08.2021).
16. Fernández-Fígares M. C. Enfoque transnacional para la creación de un corpus literario en el aula ELE // *Porta Linguarum*. 2020. Num. 34. P. 39–53. doi: <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16732>
17. Minervini R. Enseñar las unidades fraseológicas a través de la literatura en el aula de ELE // *Tejuelo*. 2021. Vol. 34. P. 83–110. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.83>
18. Núñez Delgado P., Rodríguez Guerrero B. La comprensión lectora en ELE. Análisis de manuales de B1 con base en su tipología textual // *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*. 2017. No. 6. P. 31–54. doi: <https://doi.org/10.17345/rile6.1823>
19. San Mateo Valhdehita A. Una lectura graduada narrativa para estudiantes de E/LE de nivel avanzado // *Biblioteca virtual redELE*. 2005. No. 5. 76 p. URL: <http://hdl.handle.net/11162/76341> (дата обращения: 28.07.2021).



20. Hill D. R. Graded Readers // ETL Journal. 2013. Vol. 67, issue 1. P. 85–125. doi: <https://doi.org/10.1093/elt/ccs067>
21. Badenas Roig S. R. El cuento como recurso didáctico en la enseñanza del francés lengua extranjera // Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas. 2018. Vol. 13. P. 21–30. doi: <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.8694>
22. Sitman R., Lerner I. Literatura hispanoamericana-Herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera // Estudios Interdisciplinarios De América Latina Y El Caribe. 1994. Vol. 5, no. 2. URL: <http://www3.tau.ac.il/ojs/index.php/eial/article/view/1223> (дата обращения: 29.07.2021).
23. Calafato R. Literature in Language Education Evolving Language Pedagogies and Text Preferences in Contemporary Russia // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 91–116. doi: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-2-91-116>
24. Nevado Fuentes C. El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador // Revista Internacional de Lenguas Extranjeras. 2015. Num. 4. P. 151–167. doi: <https://doi.org/10.17345/rile4.701>
25. Mateos B. Microrrelatos intertextuales: una ventana al canon literario en el aula de ELE // Lenguaje y Textos. 2020. Vol. 51. P. 81–94. doi: <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12055>
26. Mateos Blanco B., Álvarez Ramos E. Los microrrelatos hipermediales de Patricia Esteban Erlés: didáctica de la fantasía // Microtextualidades. Revista Internacional de microrrelato y minificción. 2021. Num. 10. P. 35–56. doi: <https://doi.org/10.31921/microtextualidades.n10a3>
27. López-Andrada C., Bernardini V. La apertura del canon literario: la narrativa de Concha Alós para clases de C1 ELE // Alabe. 2020. Num. 22. doi: <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2020.22.4>
28. Sanz Pastor M. Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto // Carabela. 2006. Num. 59. P. 5–23. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_005.pdf (дата обращения: 18.08.2021).
29. Martínez Sallés M. Libro, déjame libre. Acercarse a la literatura con todos los sentidos // redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE. 2004. No. 0. URL: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_19Martinez-Salles.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e4 (дата обращения: 20.08.2021).

Поступила 23.06.2021; одобрена после рецензирования 30.09.2021; принята к публикации 11.10.2021.

Об авторе:

Саргузина Ирина Александровна, аспирант кафедры языков, текста и контекста Гранадского университета (18071, Испания, г. Гранада, авенида дель Хоспичио), магистр по преподаванию испанского языка как иностранного Университета Небрихи (28015, Испания, г. Мадрид, ул. Санта Крус де Марсенано, д. 27), **ORCID**: <https://orcid.org/0000-0002-2278-1763>, irina.sarguzina@gmail.com

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Girenok F.I. [Anthropological Configurations of Philosophy]. *Filosofiya nauki i tekhniki* = Philosophy of Science. 2002; (8):408-426. Available at: https://iphras.ru/elib/Ph_sc8_22.html (accessed 10.06.2021). (In Russ.)
2. Shevchik E. Development of Emotional Competence in Philology Students when Reading Fiction Texts. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. 2008; (9):106-110. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-emozivnoy-kompetentsii-studentov-filologov-v-protssesse-chteniya-hudozhestvennyh-tekstov> (accessed 19.08.2021). (In Russ.)
3. Zhuvikina N.N., Feoktistova I.V., Khanzhina A.A. Specifics and Possibilities of Using Non-Traditional Lessons when Studying a Foreign Language in Secondary School. *Nauka i obrazovanie: novoye vremya* = Science and Education: Modern Times. 2015; (6):200-203. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25386329> (accessed 19.08.2021). (In Russ.)
4. Anosova L.R. Role of Poetic Text in English Language Teaching. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philology. Theory and Practice. 2013; (3-1):15-18. Available at: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2013_3-1_02.pdf (accessed 19.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
5. Rogacheva Y.V. Reading Foreign Literature as a Universal Instrument Establishing a Key Competence of Students of Not Language High Schools. *Sinergiya* = Sinergy. 2015; (2):34-39. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Zhirkova O.P. [The Role of Fiction in Training Students Whose Foreign Language is Their Second Major]. *Inostrannye yazyki: lingvisticheskiye i metodicheskiye aspekty* = Foreign Languages: Linguistic and Methodological Aspects. 2016; (35):40-42. (In Russ.)
7. Zagryadskaya N.A. The Use of Fiction Texts in Teaching English to Psychology Students. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* = The World of Science, Culture, Education. 2017; (2):21-23. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Kostyukova A.O., Lorens V.V. Fomentation of Socio-Cultural Competence of Students in Foreign Language Lessons (Examples from the Novel “Three Companions” by E. M. Remarque). *Tendentsii razvitiya nauki y obrazovaniya* = Trends in the Development of Science and Education. 2020; (60):69-72. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.18411/lj-04-2020-147>
9. Berns A., Zayas F. [DaF and Literature: How to Include Literary Content at the Initial Level without Demotivating Students?]. *Porta Linguarum*. 2005; 4:135-149. (In Span., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.30827/Digibug.29872>
10. Mendoza Fillola A. [Literary Materials in SFL Teaching: Functions and Communicative Projection]. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica* = redELE: Electronic Journal of Didactics. 2007; (1). Available at: <http://hdl.handle.net/11162/72234> (accessed 10.07.2021). (In Span.)
11. Albaladejo García M.D. How to Take Literature to the SFL Classroom: From Theory to Practice. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* = Journal of Spanish Foreign Language Didactics. 2007; (5):1-51. Available at: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152376003> (accessed 16.07.2021). (In Span., abstract in Eng.)
12. Jouini K. [The Literary Text in the Class of E/LE: Proposals and Use Models]. *Didáctica: Lengua y Literatura* = Didactics: Language and Literature. 2008; 13(20):121-159. Available at: https://www.researchgate.net/publication/277739074_El_texto_literario_en_la_clase_de_espanol_como_lengua_extranjera_propuestas_y_modelos_de_uso (accessed 19.08.2021). (In Span.)
13. Sáez Martínez B. [Text and Literature in ELE Teaching]. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* = From Text to Language: The Application of Texts to the Teaching-Learning of Spanish L2-LE. 2011; 1:57-68. Available at: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419236> (accessed 14.08.2021). (In Span.)
14. Cardona A. [Teaching Spanish as a Foreign Language through Literature]. *Diálogos latinoamericanos* = Latin American Dialogues. 2014; (22):129-152. Available at: <https://www.redalyc.org/pdf/162/16230854012.pdf> (accessed 16.08.2021). (In Span.)
15. Ventura Jorge M.S. Literature as a Teaching Resource in Teaching Spanish as a Foreign Language. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura* = Text: Didactics of Language and Literature. 2015; 21(1):30-53. Available at: <http://hdl.handle.net/10662/4529> (accessed 16.08.2021). (In Span.)
16. Fernández-Figares M.C. Transnational Focus for the Creation of a Literary Corpus in the Spanish as a Second Language Classroom. *Porta Linguarum Revista Internacional de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras* = Porta Linguarum International Journal of Teaching and Learning of Foreign Languages. 2020; (34):39-53. (In Span.) doi: <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16732>
17. Minervini R. Teaching Phraseological Units Through Literature in the ELE Classroom. *Tejuelo*. 2021; 34:83-110. (In Span.) doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.83>
18. Núñez Delgado P., Rodríguez Guerrero B. [Reading Comprehension in ELE. Analysis of B1 Textbooks Based on Their Textual Typology]. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* = International Journal of Foreign Languages. 2017; (6):31-54. (In Span.) doi: <https://doi.org/10.17345/rile6.1823>
19. San Mateo Valhdehita A. [Narrative Graded Reading for Advanced Level E/LE Students]. *Biblioteca virtual redELE* = Virtual Library redELE. 2005; (5). Available at: <http://hdl.handle.net/11162/76341> (accessed 28.07.2021). (In Span.)
20. Hill D.R. Graded Readers. *ETL Journal*. 2013; 67(1):85-125. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1093/elt/ccs067>
21. Badenas Roig S.R. Short Stories, a Didactic Resource in the Teaching of French as a Second Language. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. 2018; 13:21-30. (In Span., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.8694>
22. Sitman R., Lerner I. [Hispanic American Literature: Tool for Cultural Approach in Teaching Spanish as a Foreign Language]. *Estudios Interdisciplinarios De América Latina Y El Caribe* = ÁSELE: Current Trends in the Teaching of Spanish as a Foreign Language I. Málaga. 1994; 5(2). Available at: <http://www3.tau.ac.il/ojs/index.php/eial/article/view/1223> (accessed 29.07.2021). (In Span.)
23. Calafato R. Literature in Language Education Evolving Language Pedagogies and Text Preferences in Contemporary Russia. *Voprosy obrazovaniya* = Educational Studies Moscow. 2018; (2):91-116. (In Eng.) doi: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-2-91-116>



24. Nevado Fuentes C. [The Literary Text in SFL Classroom: A Didactic and Motivating Resource]. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* = International Journal of Foreign Languages. 2015; (4):151-167. (In Span.) doi: <https://doi.org/10.17345/rile4.701>

25. Mateos B. Intertextual Micro-Stories: A Window to the Literary Canon in the Spanish Classroom as a Foreign Language. *Lenguaje y Textos* = Language and Texts. 2020; 51:81-94. (In Span., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12055>

26. Mateos Blanco B., Álvarez Ramos E. The Hypermedia Micro-Stories of Patricia Esteban Erlés: Didactics of Fantasy. *Microtextualidades. Revista Internacional de microrrelato y minificción* = International Journal of Micro-Story and Mini-Fiction. 2021; (10):35-56. (In Span., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.31921/microtextualidades.n10a3>

27. Bernardini V., López-Andrada C. The Opening of the Literary Canon: Concha Alós's Narrative for a SFL Class C1 Level. *Alabe*. 2020; (22). (In Span., abstract in Eng.) doi: <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2020.22.4>

28. Sanz Pastor M. [Didactics of Literature: The Context in the Text and the Text in the Context]. *Carabela*. 2006; (59):5-23. Available at: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_005.pdf (accessed 18.08.2021). (In Span.)

29. Martínez Sallés M. Book, Set Me Free. Approaching Literature With All the Senses. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE* = redELE: Electronic Journal of Didactics ELE 2004; (0). Available at: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_19Martinez-Salles.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e4 (accessed 20.08.2021).

Submitted 23.06.2021; approved after reviewing 30.09.2021; accepted for publication 11.10.2021.

About the author:

Irina A. Sarguzina, Postgraduate Student in the Department of Languages, Text and Context, University of Granada (Ave. del Hospicio, Granada 18071, Spain), Master's Student in Teaching Spanish as a Foreign Language, University of Nebrija (27 Santa Cruz de Marcenado St., Madrid 28015, Spain), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2278-1763>, irina.sarguzina@gmail.com

The author has read and approved the final manuscript.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

Научный журнал «Интеграция образования» 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 7.0.5–2008). Ссылаться нужно в первую очередь на оригинальные источники из научных журналов, включенных в глобальные индексы цитирования. Желательно использовать 30–40 источников. Из них за последние 3 года – не менее 20, иностранных – не менее 15. Следует указать DOI или адрес доступа в сети Интернет. *Оформляется на русском и английском языках.*

8. **Информация об авторах.** Ф.И.О., организация(и), адрес организации(й) (требуется указать все места работы автора, в которых выполнялись исследования (постоянное место, место выполнения проекта и др.)), должность и ученое звание, ORCID ID, Researcher ID, Scopus ID, электронная почта, телефон, почтовый адрес для отправки авторского экземпляра. *Приводится на русском и английском языках.*

9. **Вклад соавторов.** В конце 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.

Журнал распространяется по подписке, заявкам высших учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц.

Глушко Дмитрий Евгеньевич – 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 7.0.5–2008. 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.

The journal is distributed by subscription, requests of universities, educational institutions and individuals .

Dmitriy E. Glushko – 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 *Е. П. Гординой.*

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 15.12.2021. Дата выхода в свет 30.12.2021.

Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 16,1.

Тираж 1 000 экз. I завод – 250 экз. Заказ № 1988. Свободная цена.

Редакция журнала «Интеграция образования».
430005, Российская Федерация, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевикская, 68.
<http://edumag.mrsu.ru>

Адрес типографии: 430005, Российская Федерация, 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 E. P. Gordina.

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 15.12.2021. Date of publishing 30.12.2021.
Sheet size 70 × 108 1/16. Conventional printed sheets 16.1.
Number of copies 1 000. Printing plant 1: 250 copies. Order No. 1988. Free price.

Editorial office:

68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Republic of Mordovia, Russian Federation.
<http://edumag.mrsu.ru>

Address of the Printing House: 24 Sovetskaya St., Saransk 430005, Republic of Mordovia, Russian Federation
(Publishing House of National Research Mordovia State University)