

DOI: 10.15507/1991-9468.109.026.202204 ISSN 1991-9468 (Print), 2308-1058 (Online)

Том 26, № 4. 2022
(октябрь – декабрь)
Сквозной номер выпуска – 109
16+

Vol. 26, No. 4. 2022
(October – December)
Continuous issue – 109



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», 2022



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 «iThenticate».

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:

- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)
- 5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки)
 - 5.4.6. Социология культуры (социологические науки)
 - 5.4.7. Социология управления (социологические науки)
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)
 - 5.8.3. Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия) (педагогические науки)
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

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

Scopus
EBSCO
ERIH PLUS
Ulrichsweb Global Serials Directory
SHERPA/ReMeO
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 iThenticate 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 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, ректор МГУ им. Н. П. Огарёва, кандидат педагогических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4321-4191>, rector@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>, gordinaedu@gmail.com, inted@mail.ru (Саранск, Российская Федерация)

Абдуллин Асат Гиниатович – старший научный сотрудник кафедры психологии управления и служебной деятельности Южно-Уральского государственного университета (национального исследовательского университета), доктор психологических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0804-6148>, asatabdullin50@rambler.ru (Челябинск, Российская Федерация)

Алмазова Анна Алексеевна – директор Института детства, заведующий кафедрой логопедии Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7042-6037>, aa.almazova@mpgu.su (Москва, Российская Федерация)

Баева Ирина Александровна – профессор кафедры психологии развития и образования, и. о. проректора по работе с персоналом Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, irinabaeva@mail.ru (Санкт-Петербург, 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 Гуадалупе – доктор философии в области государственного управления Исследовательского центра экономических и управленческих наук университета Гвадалахары, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0938-4197>, jvargas2006@gmail.com (Гвадалахара, Халиско, Мексика)

Веракса Александр Николаевич – заведующий кафедрой психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, заведующий лабораторией психологии детства и цифровой социализации Психологического института Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, veraksa@yandex.ru (Москва, 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)

Закрепина Алла Васильевна – заведующий лабораторией психолого-педагогических исследований и технологий специального образования лиц с интеллектуальными нарушениями Института коррекционной педагогики Российской академии образования, доктор педагогических наук, доцент, член-корреспондент Российской академии образования, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5757-2371>, zakrepina@ikrp.email (Москва, Российская Федерация)

Зборовский Гарольд Ефимович – профессор-исследователь кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, доктор философских наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8153-0561>, garoldzborovsky@gmail.com (Екатеринбург, Российская Федерация)

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

Кантор Виталий Зорахович – профессор кафедры основ дефектологии и реабилитологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, доктор педагогических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, v.kantor@mail.ru (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

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)

Кошербоева Айгерим Нуралиевна – руководитель образовательной программы «Педагогика и психология» Казахского национального педагогического университета имени Абая, доктор педагогических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3307-9814>, aigera63@mail.ru (Алматы, Республика Казахстан)

Лазуренко Светлана Борисовна – заведующий лабораторией технологий и средств психолого-педагогической абилитации Института коррекционной педагогики Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0642-8545>, preeducation@gmail.com (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)

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

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

Мухина Татьяна Геннадьевна – профессор кафедры социальной безопасности и гуманитарных технологий Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, доктор педагогических наук, профессор, профессор Российской академии образования, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3104-2460>, tg-muhina@yandex.ru (Нижний Новгород, Российская Федерация)

Наговицын Роман Сергеевич – профессор кафедры физической культуры и медико-биологических дисциплин Глазовского государственного педагогического института имени В. Г. Короленко, доктор педагогических наук, доцент, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4471-0875>, gto18@mail.ru (Глазов, Российская Федерация)

Прахмана 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)

Реан Артур Александрович – директор Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук, профессор по общей психологии, академик Российской академии образования, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>, aa.rean@mpgu.ru (Москва, Российская Федерация)

Ростовская Тамара Керимовна – заместитель директора по научной работе Института демографических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук, доктор социологических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1629-7780>, Rostovskaya@mail.ru (Москва, Российская Федерация)

Сингх Кадьян Джагбир – доцент департамента коммерции Колледжа Свами Шраддхананда Университета Дели; почетный ассоциированный директор Центра социально-экономических исследований и исследований в области устойчивого развития, доктор философии (торговля), магистр (маркетинг); магистр (экономика); магистр (финансы), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1882-0643>, Dr.jskadyan@gmail.com (Нью-Дели, Индия).

Стриелковски Вадим – профессор Пражской бизнес-школы, научный сотрудник Калифорнийского университета Беркли (США), доктор наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6113-3841>, strielkowski@cantab.net (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@upr.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)

Шаповалова Инна Сергеевна – заведующий кафедрой социологии и организации работы с молодежью Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор социологических наук, доцент, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2855-8968>, inna-shapov@mail.ru (Белгород, Российская Федерация)

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

Янчук Владимир Александрович – профессор кафедры социальной и организационной психологии Белорусского государственного университета, доктор психологических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4524-8371>, yanchuk1954@gmail.com (Минск, Республика Беларусь)



EDITORIAL BOARD

Dmitry E. Glushko – Editor-in-Chief, Rector of National Research Mordovia State University, Cand.Sci. (Ped.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4321-4191>, rector@adm.mrsu.ru (Saransk, Russian Federation)

Sergey V. Polutin – Deputy Editor-in-Chief, Director of Research Institute of Regional Studies, 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>, gordinaedu@gmail.com, inted@mail.ru (Saransk, Russian Federation)

Asat G. Abdullin – Senior Researcher of the Chair of Psychology of Management and Service Activities, South Ural State University, Dr.Sci. (Psychol.), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0804-6148>, asatabdullin50@rambler.ru (Chelyabinsk, Russian Federation)

Anna A. Almazova – Director of the Childhood Institute, Head of the Chair of Speech Therapy, Moscow Pedagogical State University, Dr.Sci. (Ped.), Associate Professor, Corresponding Member of the International Academy of Educational Sciences, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7042-6037>, aa.almazova@mpgu.su (Moscow, Russian Federation)

Irina A. Baeva – Professor of the Chair of Developmental and Educational Psychology, Vice-Rector for Human Resources, The Herzen State Pedagogical University of Russia, Dr.Sci. (Psychol.), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, irinabaeva@mail.ru (Saint Petersburg, Russian Federation)

Rajko M. Bukvic – Professor of the Jovan Cvijic Geographic Institute, 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, Dr.Sci. (Philol.), Full Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4711-2072>, foeldes@foeldes.eu (Erfurt, Germany)

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

Zuzana Horváthová – Senior Lecturer of the 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 – Assistant Professor of Department of Commerce, Swami Shraddhanand College, University of Delhi; Honorary Associate Director of Centre for Socio-Economic and Sustainability Research, Ph.D. (Commerce), M.Com (PIMR & Marketing); MA (Eco); MMS (Fin), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1882-0643>, Dr.jskadyan@gmail.com (New Delhi, India)

Vitaly Z. Kantor – Professor of the Chair of Fundamentals of Defectology and Rehabilitation, The Herzen State Pedagogical University, Dr.Sci. (Ped.), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, v.kantor@mail.ru (Saint Petersburg, Russian Federation)

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)

Aigerim N. Kosherbayeva – Head of the Pedagogy and Psychology Educational Program, Abay Kazakh National Pedagogical University, Dr.Sci. (Ped.), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3307-9814>, aigera63@mail.ru (Almaty, Republic of Kazakhstan)

Svetlana B. Lazurenko – Head of the Laboratory of Technologies and Means of Psychological and Pedagogical Habilitation, Institute of Special Education of the Russian Academy of Education, Dr.Sci. (Ped.), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0642-8545>, preeducation@gmail.com (Moscow, Russian Federation)

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

Tatyana G. Mukhina – Professor of the Chair of Social Security and Humanitarian Technologies, National Research State Lobachevsky University of Nizhny Novgorod, Dr.Sci. (Ped.), Professor, Professor of the Russian Academy of Education, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3104-2460>, tg-muhina@yandex.ru (Nizhny Novgorod, Russian Federation)

Roman S. Nagovitsyn – Professor of the Chair of Physical Education and Medical and Biological Disciplines, Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko, Dr.Sci. (Ped.), Associate Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4471-0875>, gto18@mail.ru (Glazov, Russian Federation)

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)

Artur A. Rean – Director of the Center for Socialization, Family and Asocial Behavior Prevention, Moscow Pedagogical State University, Dr.Sci. (Ped.), Professor of General Psychology, Academician of the Russian Academy of Education, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>, aa.rean@mpgu.su (Moscow, Russian Federation)

Tamara K. Rostovskaya – Deputy Director for Research at the Institute for Demographic Research, Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences, Dr.Sci. (Sociol.), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1629-7780>, Rostovskaya@mail.ru (Moscow, Russian Federation)

Inna S. Shapovalova – Head of the Chair of Sociology and Organization of Work with Youth, Belgorod State National Research University, Dr.Sci. (Sociol.), Associate Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2855-8968>, inna-shapov@mail.ru (Belgorod, Russian Federation)

Wadim Strielkowski – Professor of Prague Business School, Senior Lecturer and Researcher of University of California, Ph.D., Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6113-3841>, strielkowski@cantab.net (Prague, Czech Republic)

Mourat A. Tchoshanov – Professor of Departments of Mathematical Sciences and Teacher Education, University of Texas at El Paso, Dr.Sci. (Ped.), Professor, 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, Ph.D., ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0938-4197>, jvargas2006@gmail.com (Guadalajara, Jalisco, México)

Aleksander N. Veraksa – Head of the Chair of Educational Psychology and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University, Head of the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Dr.Sci. (Psychol.), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, veraksa@yandex.ru (Moscow, Russian Federation)

Vladimir A. Yanchuk – Professor of Department of Social and Organizational Psychology, Belarusian State University, 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)

Alla V. Zakrepina – Head of the Laboratory of Psychological and Pedagogical Research and Technology of Special Education for Persons with Intellectual Disabilities, Institute of Special Education of the Russian Academy of Education, Dr.Sci. (Ped.), Associate Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5757-2371>, zakrepina@ikp.email (Moscow, Russian Federation)

Garold E. Zborovsky – Research Professor of the Chair of Sociology and Technology of State and Municipal Administration, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Dr.Sci. (Philos.), Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8153-0561>, garoldzborovsky@gmail.com (Yekaterinburg, Russian Federation)



СОДЕРЖАНИЕ

Модернизация образования

- И. С. Степутьев, А. О. Аверьянов, В. А. Гуртов. Индикаторы взаимосвязи системы образования и рынка труда: разработка и апробация 594
- Г. С. Тимохина, О. И. Попова, Н. Б. Изакова. Моделирование цифрового имиджа преподавателя вуза 613
- М. Э. Кушнир, П. Д. Рабинович, К. Е. Заведенский. Модель формирования образовательного профиля «Алмаз личности» для развития образовательной активности учащихся 637

Социология образования

- Г. Е. Зборовский. Социология образования или образование без социологии? Опыт науковедческого исследования 655
- В. В. Бондаренко, С. В. Полутин, М. А. Танина, В. А. Юдина. Пост-эффекты пандемии COVID-19: удовлетворенность иностранных студентов дистанционным обучением в российских вузах 671

Педагогическая психология

- А. А. Реан, И. А. Коновалов, Е. С. Кошелева. Совладание педагога с деструктивным поведением учащихся: реакция на агрессию учащихся и агрессивность педагогов 688
- А. В. Литвинова. Целеполагание студентов с разным уровнем академической успеваемости 708
- Л. Н. Духанина. Роль восприятия школьного лидерства в эмоциональном выгорании и приверженности школе у российских учителей 722
- Д. Круаноппахун, Н. Дичароен. Профессиональная рефлексия в понимании тайскими учителями синдрома Аспергера (на англ. яз.) 740

Академическая интеграция

- Г. Э. Путраван, Махпул, Т. Синага, С. К. Пох, О. В. Дехнич. Отношение к мультилингвизму и транслингвизму: что думают будущие учителя английского языка в Индонезии (на англ. яз.) 756
- Е. В. Бурдина, С. В. Александров. Современные тренды дополнительного профессионального образования судей: российский и зарубежный опыт 771

Информация для авторов и читателей (на рус. яз.) 787

Информация для авторов и читателей (на англ. яз.) 789

CONTENTS

Modernization of Education

- I. S. Stepus, A. O. Averyanov, V. A. Gurtov. Indicators of the Interrelation between the Education System and the Labor Market: Development and Testing (In Russ.) 594
- G. S. Timokhina, O. I. Popova, N. B. Izakova. Modeling University Faculty Member's Digital Image (In Russ.) 613
- M. E. Kushnir, P. D. Rabinovich, K. E. Zavedensky. The Model of Learning Profile "Diamond of Personality" to Develop the Learners Agency (In Russ.) 637

Sociology of Education

- G. E. Zborovsky. Sociology of Education or Education without Sociology? Effort of a Science-Based Research (In Russ.) 655
- V. V. Bondarenko, S. V. Polutin, M. A. Tanina, V. A. Yudina. Post-Effects of the COVID-19 Pandemic: Satisfaction of Foreign Students with Telelearning in Russian Universities (In Russ.) 671

Pedagogical Psychology

- A. A. Rean, I. A. Konovalov, E. S. Kosheleva. Coping with Destructive Behaviour of Learners: Teachers' Reaction to Learners' Aggression and Aggressiveness of Teachers (In Russ.) 688
- A. V. Litvinova. Goal-Setting among Students with Different Levels of Academic Achievement (In Russ.) 708
- L. N. Dukhanina. The Role of Perception of School Leadership in Emotional Burnout and Commitment to School among Russian Teachers (In Russ.) 722
- J. Kruanopphakhun, N. Ditcharoen. Professional Reflexivity in Thai Teachers' Understanding of Asperger's Syndrome 740

Academic Integration

- G. E. Putrawan, Mahpul, T. Sinaga, S. K. Poh, O. V. Dekhnich. Beliefs about Multilingualism with Respect to Translanguaging: A Survey among Pre-Service EFL Teachers in Indonesia 756
- E. V. Burdina, S. V. Alexandrov. Modern Trends in Further Professional Education of Judges: Russian and Foreign Experience (In Russ.)..... 771
- Information for Authors and Readers of the Journal (In Russ.) 787
- Information for Authors and Readers of the Journal (In Eng.) 789



МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ / MODERNIZATION OF EDUCATION

УДК 37:331.5

doi: [10.15507/1991-9468.109.026.202204.594-612](https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.594-612)

Оригинальная статья

Индикаторы взаимосвязи системы образования и рынка труда: разработка и апробация

И. С. Степутьё[✉], А. О. Аверьянов, В. А. Гуртов
Петрозаводский государственный университет,
г. Петрозаводск, Российская Федерация
[✉] stepus@petrsu.ru

Аннотация

Введение. Обеспечение согласованности региональных систем профессионального образования с запросами рынка труда является государственной задачей стратегической важности. Это обуславливает необходимость разработки методического инструментария, позволяющего оперативно проводить объективную оценку текущего состояния региональных образовательных систем в контексте их взаимодействия с рынками труда регионов. Цель статьи – представить результаты исследования по разработке индикаторов взаимосвязи системы образования и рынка труда и апробации расчета этих индикаторов на российских регионах.

Материалы и методы. Методология исследования включает обоснование, разработку и формализацию индикаторов взаимосвязи системы образования и рынка труда. Первый индикатор характеризует потенциальную возможность региональной системы профессионального образования по обеспечению мест для приема собственных выпускников 9 и 11-х классов школ. Второй индикатор оценивает обеспеченность регионального рынка труда выпускниками региональной системы профессионального образования. Для расчета предложенных индикаторов используются данные официальной статистической отчетности.

Результаты исследования. В ходе исследования с использованием данных статистики за 2020 г. проведен расчет предложенных индикаторов для всех российских субъектов. На основе кластерного анализа расчетных значений индикаторов проведена типологизация российских регионов, в ходе которой выделено пять типов устойчивых объединений регионов с однородными характеристиками: «обеспеченность ниже среднего – средний потенциал», «обеспеченность выше среднего – средний потенциал», «низкая обеспеченность – низкий потенциал», «высокая обеспеченность – потенциал ниже среднего», «обеспеченность средняя – высокий потенциал». Выявлены сильные и слабые стороны региональных образовательных систем, в том числе в контексте их взаимодействия с рынками труда регионов.

Обсуждение и заключение. Разработанные индикаторы позволяют провести оперативную оценку потенциальных возможностей регионов по обеспечению выпускников школ профессиональным образованием, а также кадровой потребности экономики выпускниками вузов и профессиональных образовательных организаций. Результаты исследования будут полезны исполнительным органам государственной власти при разработке рекомендаций по приведению систем образования в соответствие с приоритетами развития регионов, укреплению и развитию региональных образовательных систем.

Ключевые слова: система образования, рынок труда, типология регионов, потенциал системы образования, обеспеченность рынка труда, выпускник школы, вуза и профессиональной образовательной организации

© Степутьё И. С., Аверьянов А. О., Гуртов В. А., 2022



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

Благодарности: авторы выражают благодарность сотруднику Центра бюджетного мониторинга Петрозаводского государственного университета А. Л. Касьяновой за помощь в сборе и обработке статистической информации.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Степуть И. С., Аверьянов А. О., Гуртов В. А. Индикаторы взаимосвязи системы образования и рынка труда: разработка и апробация // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 4. С. 594–612. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.594-612>

Original article

Indicators of the Interrelation between the Education System and the Labor Market: Development and Testing

I. S. Stepus , A. O. Averyanov, V. A. Gurtov
Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russian Federation
 stepus@petrsu.ru

Abstract

Introduction. Ensuring the consistency of regional vocational education systems with the labor markets demands is a nationwide task of strategic importance. It causes the development of methodological tools instrumental in a quick and objective assessment of the current state of regional educational systems in the context of their interaction with the region's labor markets. The aim of the article is to develop indicators of the relationship between the system of vocational education and the labor market and to test the calculation of these indicators in the Russian regions.

Materials and Methods. The research methodology includes substantiation, development and formalization of indicators of the interrelation between the education system and the labor market. The first indicator characterizes the potential of the regional vocational education system to provide places for the admission of its own graduates of the 9th and 11th grades of schools. The second indicator assesses the supply of the regional labor market with graduates of the regional system of vocational education. To calculate the proposed indicators, official statistical reporting data are used.

Results. In the course of research, using statistical data for 2018–2020, the proposed indicators were calculated for all Russian regions. Based on the cluster analysis of the indicators calculated values, a typology of Russian regions was made, during which five types of stable regions associations with homogeneous characteristics were identified. The strengths and weaknesses of regional educational systems are identified, including in the context of their interaction with the region's labor markets.

Discussion and Conclusion. The developed indicators allowed to quickly assess the potential of the regions, on the one hand, to provide school graduates with vocational education, and on the other hand, to meet the economy staffing needs by graduates of universities and vocational educational organizations. The results of the study are of undoubted practical significance and will be useful to executive authority in developing recommendations for bringing education systems in line with regional development priorities, strengthening and developing regional educational systems.

Keywords: education system, labor market, typology of regions, the potential of the education system, provision of the labor market, graduates of secondary schools, universities and vocational educational organizations

Acknowledgments: The authors express their gratitude to the Specialist of Budget Monitoring Center A. L. Kasyanova for assistance in the collection and processing of statistical information.

Conflict of interests: The authors declare no conflict of interest.

For citation: Stepus I.S., Averyanov A.O., Gurtov V.A. Indicators of the Interrelation between the Education System and the Labor Market: Development and Testing. *Integration of Education*. 2022;26(4):594–612. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.594-612>



Введение

Согласно исследованиям Института социологии РАН, получение качественного образования является важнейшей жизненной стратегией для большинства российских граждан [1]. Стремление молодежи к получению образования соответствует современным тенденциям мирового развития [2], когда взаимосвязь между рынком труда и рынком образовательных услуг рассматривается в качестве важнейшего механизма для удовлетворения потребностей как самой личности, так и национальной экономики.

Проблема гармонизации потребности в специалистах на рынке труда и возможностей системы образования обеспечить подготовку таких специалистов обсуждается на протяжении длительного времени. За этот период во многих документах системы государственного стратегического планирования как федерального, так и региональных уровней отмечалась необходимость устранения дисбаланса по объемам подготовки специалистов и профессиональному квалификационному составу [3]. Государственной программой «Развитие образования» и национальным проектом «Образование» определено, что синхронизация системы профессионального образования с прогнозными запросами отраслей экономики и региональных рынков труда является важной общественно значимой задачей¹.

В российской статистике существует множество измеряемых показателей, характеризующих состояние системы профессионального образования и рынка труда. Более глубокую качественно-количественную характеристику состояния этих социальных институтов позволяют получить индикаторы. Таким базовым индикатором для рынка труда является коэффициент напряженности, который определяется как отношение числа незанятых граждан, зарегистрированных в службах занятости, к числу вакантных рабочих

мест. Для системы образования это индикатор гарантии финансового обеспечения доступности высшего образования за счет средств федерального бюджета (не менее 800 студентов на каждые 10 тыс. чел. из возрастной группы 17–30 лет)².

Данные индикаторы не взаимосвязаны между собой и независимо характеризуют рынок труда и систему образования. Реализация стратегических задач по обеспечению согласованности рынков труда и образовательных услуг обуславливает необходимость разработки индикаторов, которые бы связывали показатели рынка труда и системы образования.

Главным показателем рынка труда с позиции кадрового обеспечения экономики является ежегодная дополнительная потребность экономики в кадрах, под которой понимается величина ежегодного приращения квалифицированных специалистов к текущей численности занятых в экономике, необходимого для реализации планируемых показателей социально-экономического развития региона. В отличие от понятия «вакансия», которое используется при расчете коэффициента напряженности на рынке труда и характеризует текущий спрос работодателя на кадры, вызванный субъективными причинами (текучесть кадров, неудовлетворенность работника заработной платой, условиями труда и др.), ежегодная дополнительная потребность является инструментом для выработки управленческого решения о том, сколько и по какой специальности/направлению следует подготовить специалистов к нужному моменту времени, чтобы они могли бы удовлетворить объективно существующую потребность экономики в квалифицированных кадрах. Важнейшим показателем региональной системы образования, неразрывно связанным с обеспечением кадровой потребности, является выпуск из системы высшего и среднего профессионального образования, который в свою очередь тесно связан

¹ Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about> (дата обращения: 23.01.2022).

² Об образовании в Российской Федерации : федер. закон Рос. Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021) : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 23.01.2022).

с объемом приема на первый курс из числа выпускников школ своего региона.

Разработка взаимосвязанных индикаторов на основе обозначенных показателей необходима для оценки состояния системы образования и рынка труда регионов и перспективного государственного планирования ресурсов для развития регионов. В отличие от обычных статистических показателей такие индикаторы послужат точным и объективным измерителем для сопоставления фактического состояния социально-экономических процессов на рынке труда и в системе образования с планируемыми целями развития.

Актуализирует разработку таких индикаторов неравномерность пространственного размещения сети образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования, которая является серьезным вызовом для сбалансированного развития страны. Например, для Москвы и Санкт-Петербурга характерна чрезмерная концентрация научных и образовательных ресурсов, в то время как в Ямало-Ненецком автономном округе – признанном регионе – лидере экономического роста, образовательные организации высшего образования вообще отсутствуют. Такая ситуация, когда в аналогичных по размеру и уровню социально-экономического развития регионах кардинально различаются количество образовательных организаций и объемы подготовки кадров, является уникальной для мировой практики [4]. Ситуацию усугубили последствия проведенной в 2013–2019 гг. оптимизации вузовской сети, поставившей российские регионы в еще более неравное положение [5].

Наличие взаимосвязанных индикаторов системы образования и рынка труда позволит проводить типологизацию российских субъектов и сформировать объективное представление о том, какая ситуация складывается в регионах, чтобы в дальнейшем выстраивать дифференци-

рованную государственную региональную политику в сфере образования по отношению к различным типам регионов.

Таким образом, исследовательская цель работы заключается в выборе и обосновании индикаторов системы образования и рынка труда, их формализации, определении методики расчета и перечня исходных данных, а также проведения апробации расчета и типологизации российских регионов по индикаторам системы образования и рынка труда.

Обзор литературы

Вопросам изучения развития региональных образовательных систем и рынков труда, а также их типологизации по различным параметрам уделяется особое внимание в отечественной и зарубежной научной литературе.

Коллективом ученых Института образования Высшей школы экономики под руководством И. Д. Фрумина на основе выявления функциональной и рыночной ориентации вузов с использованием кластерного анализа сформирована типология региональных систем высшего образования в России, по результатам которых были выделены следующие типы: регионы с ведущими вузами, регионы со сбалансированной региональной системой высшего образования инфраструктурной направленности, регионы со сбалансированной региональной системой высшего образования отраслевой направленности, регионы с преобладанием инфраструктурных вузов, слаборазвитые региональные системы высшего образования³ [6].

В исследовании Л. С. Леонтьевой, С. В. Авилкиной с использованием стратегической матрицы «численность студентов – доля студентов в общей численности населения» разработан инструментарий типологизации российских регионов по данным параметрам, выделены и описаны четыре группы регионов со схожими признаками. В отношении каждой из групп авторами определены конкретные

³ Фрумин И. Д., Лешуков О. В. Типологизация региональных систем высшего образования в России // Федеральный справочник. Образование в России ; под ред. Д. Панкова. Т. 11. М. : АНО «Центр стратегических программ», 2016. 623 с.



направления стратегического планирования, обеспечивающие эффективное развитие системы высшего образования в субъектах Российской Федерации (РФ) [7].

В российских публикациях поднимается проблематика сбалансированности структуры подготовки кадров в системе высшего образования и отраслевой структуры экономики на уровне отдельных регионов [8]. Представленные результаты свидетельствуют о рассогласованности структуры подготовки кадров с высшим образованием с отраслевой специализацией экономики в большинстве регионов России. В качестве причин такого дисбаланса называются недостаточное участие региональных властей в подготовке кадров для нужд региональной экономики и существующая методика формирования и распределения контрольных цифр приема. В. В. Строев выделил несколько типологических групп территориальных образовательных систем – суперсистемы профессионального образования, высокоразвитые региональные системы, региональные системы среднего развития, слабо развитые региональные системы, наименее развитые региональные системы. Основой для такой типологизации послужил предложенный автором расчетный коэффициент обеспеченности сетью, отражающий число принятых учащихся и студентов, приходящееся на 1 тыс. чел. трудоспособного населения [9]. А. Н. Атрашенко проводит типологизацию региональных образовательных систем, приняв за основу такую пространственно-географическую характеристику, как рельеф местности в привязке к размеру территории, географической широте, определяющей суровость климата, и континентальности. Взаимодействие этих характеристик позволило типологизировать региональные образовательные системы в зависимости от суммарного индекса сложности, отражающего степень влияния внешней среды на развитие региональной образовательной системы [10].

Таким образом, в зависимости от целей исследований в основу типологизации региональных образовательных систем могут быть положены различные

параметры – социально-экономические, природно-климатические, демографические, культурно-исторические и др.

Зарубежные исследования в сфере взаимодействия системы образования и рынка труда также проводятся уже достаточно давно. Еще в статье немецкого социолога Ю. Альмендингер представлена классификация образовательных систем по критериям «стандартизации» (обеспечение равных образовательных стандартов по всей стране) и «стратификации» (процедуры отбора внутри систем), также рассматривается вопрос о том, как характеристики образовательной системы влияют на рынок труда [11].

Большое число исследований направлено на изучение связи образования и экономики в целом. Есть как межстрановые [12], так и более локальные исследования [13], рассматривающие широкий спектр проблем по данной тематике. Например, в статье международного исследовательского коллектива говорится о том, что в процессе гармонизации терминологии системы образования необходимо согласовать статистические показатели, которые могут количественно оценить систему образования на всех уровнях [14]. Группа бразильских ученых исследует взаимодействие рынка труда и системы образования в контексте цифровизации экономики [15]. Х. Лаудер и К. Мэйхью провели сравнительный анализ системы высшего образования и рынка труда в Великобритании, США, Индии, Германии, Нидерландах и Испании [16]. В своей работе авторы представили несколько возможных методов изучения такого взаимодействия: субъективный (проведение опросов), статистический (анализ статистических показателей) и эмпирический (сравнение квалификации отдельно взятого специалиста с квалификацией модального специалиста в этой профессии). О. Безлер и Т. Седларский структурировали взаимодействие рынка труда и рынка высшего образования в разрезе отраслей экономики. Используя экономико-статистический анализ, ученые пришли к выводу, что дисбаланс между рынками труда и образования привел к тому, что



в отраслях экономики Казахстана наблюдается дефицит в одной отрасли и избыток кадров с высшим образованием в другой [17].

Проводятся и масштабные междо-национальные исследования. Институт образовательных траекторий им. Лифби Лейбница представил экспертные заключения о характеристиках систем образования 34 стран – членов ОЭСР. Классификация систем образования была проведена на основе четырех индикаторов: стратификации, профессиональной специфики, стандартизации и централизации [18]. Иной вариант классификации системы образования представлен в статье китайских исследователей [19]. Авторы провели стратификацию вузов исходя из их исследовательского потенциала.

Зарубежных публикаций, связанных именно с типологизацией регионов на основе индикаторов системы образования и рынка труда не так много. Подобные исследования характерны для стран с развитой региональной структурой. Швейцарские ученые С. Баярд, Ф. Имлиг и С. Шмидт в своей статье представили пример типологии муниципалитетов кантона Цюрих на основе показателей рынка труда и системы образования. Рынок труда оценивается в зависимости от уровня занятости в муниципалитете, соотношения малых и средних компаний (МСП) во всех компаниях и процента рабочих мест во втором секторе экономики. Ключевыми показателями, отражающими специфику системы образования, являются финансовые расходы муниципалитета на образование, а также доступность высшего и среднего образования [20]. Т. Бол и Х. Г. Верфхорст классифицировали образовательные системы через положение выпускников на рынке труда и равенство образовательных возможностей. Авторами показано, что образовательные системы с высоким уровнем отслеживания карьерных траекторий и развитой системой профессиональной ориентации улучшают распределение выпускников на рынке труда [21]. В исследовании австрийских ученых региональные различия в области образования и на рынке

труда анализировались на основе коэффициентов значимости высшего и среднего образования, наличия двойного образования, вакантных рабочих мест и государственных расходов на активную политику на рынке труда [22]. Американские исследователи поднимают проблему недостаточности имеющихся данных состояния рынка труда и представляют актуальную типологию рынка труда, состоящую из 10 отдельных групп [23].

Анализ публикаций зарубежных и российских авторов показал, что создание новых инструментов для оценки состояния региональных образовательных систем в контексте их взаимодействия с рынками труда регионов является важной исследовательской и экспертно-аналитической задачей, требующей дальнейших исследований применительно к российским реалиям.

Материалы и методы

Образовательные организации профессионального образования (далее – ОО ПО), расположенные на территории субъектов РФ, как участники социально-экономической системы региона выполняют две важные функции. С одной стороны, они призваны обеспечить для выпускников 9 и 11-х классов региональных школ возможность получения профессионального образования, с другой – должны быть ориентированы на поддержку развития субъектов РФ посредством обеспечения региональных рынков труда квалифицированными специалистами с профессиональным образованием. Эти особенности учтены при формировании методологии исследования и выборе индикаторов взаимосвязи системы образования и рынка труда.

Индикатор потенциала системы профессионального образования $I_{по}$, впервые апробированный авторами в работе А. В. Симаковой и В. А. Гуртова [24], определяет потенциальную возможность региональной системы профессионального образования по обеспечению мест для приема собственных выпускников 9 и 11-х классов. Индикатор рассчитывается с использованием данных



официальной статистической отчетности как отношение приема на первый курс по очной форме обучения в образовательные организации среднего профессионального образования (СПО) и высшего образования (ВО) региона к численности выпускников 9-х (за исключением количества школьников, продолжающих обучение в 10-м классе) и 11-х классов региона:

$$И_{по} = \frac{(П_{СПО} + П_{ВО})}{(В_9 - П_{10}) + В_{11}},$$

где $П_{СПО}$ – прием в образовательные организации СПО по программам подготовки специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих и служащих по очной форме обучения; $П_{ВО}$ – прием в образовательные организации высшего образования по образовательным программам бакалавриата и специалитета по очной форме обучения; $В_9$ – численность выпускников 9 классов школ; $П_{10}$ – прием в 10 класс (численность выпускников 9 класса, продолживших обучение в 10 классе); $В_{11}$ – численность выпускников 11 классов школ.

Второй индикатор $И_{рт}$ – обеспеченность рынка труда выпускниками системы профессионального образования – определим как отношение численности выпуска из образовательных организаций СПО и ВО региона по очной форме обучения к величине ежегодной дополнительной потребности экономики в кадрах (ЕДП).

$$И_{рт} = \frac{(В_{СПО} + В_{ВО})}{ЕДП}.$$

Ежегодная дополнительная потребность экономики в кадрах – расчетная величина, под которой понимается ежегодное требуемое приращение квалифицированных кадров к текущей численности занятых в экономике, необходимое для реализации планируемых показателей социально-экономического развития региона [25].

Методологически в структуре ЕДП выделяется три составляющих:

1) потребность «на замену» – связана с неизбежным естественно-возрастным

выбытием работников, в том числе по причинам выхода на пенсию;

2) потребность «на рост» – связана с ростом/упадком текущего производства с соответствующим открытием/закрытием рабочих мест;

3) потребность «на развитие» – связана с запуском новых производств, в том числе при реализации инвестиционных проектов, и необходимостью комплектования их новыми кадрами.

Для проведения типологизации регионов величина ежегодной дополнительной потребности по регионам России оценивается только на основе составляющей «на замену», на которую традиционно приходится более 80 % от общего объема ЕДП экономики региона. Учет других составляющих требует глубинных детализированных исследований: проведение опросов работодателей на уровне каждого отдельного региона России.

Таким образом, исходя из целей исследования, величина ЕДП экономики региона оценивается на основе следующего соотношения:

$$ЕДП = СЧР \cdot K_{ЕВВ},$$

где СЧР – среднесписочная численность работников региона; $K_{ЕВВ}$ – коэффициент естественно-возрастного выбытия.

$K_{ЕВВ}$ уникален для каждого региона и рассчитывается на основе продолжительности трудовой деятельности населения с учетом гендерного состава, а также принадлежности регионов или их частей к территориям Крайнего Севера или приравненных к ним, что влияет на достижимость пенсионного возраста [26]. Усредненные значения коэффициента естественно-возрастного выбытия работников определены авторами с учетом средней продолжительности трудовой деятельности в зависимости от типа региона и пола. Для территорий регионов, отнесенных/приравненных к районам Крайнего Севера, значения коэффициента естественно-возрастного выбытия работников составляют 3,0 % (для женщин) и 2,6 % (для мужчин); для других регионов России – 2,6 и 2,3 % соответственно.



В качестве источников информации для расчета индикаторов выступают формы государственной статистической отчетности: по школьникам – № ОО-1⁴, по приемам и выпускам высшего и среднего профессионального образования – № ВПО-1⁵ и № СПО-1⁶, по численности работников – № 1-Т⁷.

Преимуществом предложенных авторами индикаторов является возможность их количественной оценки с использованием данных официальной статистической отчетности, а также доступная интерпретация полученных расчетных значений индикаторов для проведения типологизации российских регионов, которая представлена в таблице 1.

Результаты исследования

В соответствии с представленной методологией с использованием официальной статистической отчетности по

регионам за 2018–2020 г. был выполнен расчет предложенных индикаторов. Для апробации индикаторов проведена типологизация российских регионов критерию соответствия рынка труда и системы профессионального образования.

Индикаторы были рассчитаны по всем субъектам РФ (табл. 2). Для удобства восприятия приведены усредненные данные по федеральным округам и некоторым регионам, которые в них входят (максимальное и минимальное значения среди всех субъектов федерального округа).

На рисунке 1 представлены распределения значений рассчитанных индикаторов, отмечены средние и медианные значения.

Для создания типологии на основе индикаторов потенциала региональных систем профессионального образования и обеспеченности рынка труда выпускниками региона использовался метод кластерного анализа данных.

Т а б л и ц а 1. Интерпретация диапазонов значений индикаторов для проведения типологизации российских регионов

Table 1. Interpretation of indicator ranges for categorization of Russian regions

Индикатор / Indicator	Диапазон < 1 / Range < 1	Диапазон > 1 / Range > 1
Потенциал системы профессионального образования / Potential of the vocational education system	ОО ПО региона не могут в достаточном объеме обеспечить выпускников 9 и 11-х классов школ своего региона профессиональным образованием / The educational institutions of the region cannot provide the necessary number of graduates of the 9 th and 11 th grades of schools in their region with vocational education	ОО ПО региона потенциально способны обеспечить профессиональным образованием выпускников 9 и 11-х классов школ своего региона, а также привлечь выпускников школ из других регионов / Educational institutions in the region are potentially able to provide vocational education to graduates of 9 th and 11 th grades of schools in their region, as well as attract school graduates from other regions
Обеспеченность рынка труда выпускниками системы профессионального образования / Adequate supply of the labor market with graduates of the vocational education system	Выпускники ОО ПО не могут в полном объеме удовлетворить кадровую потребность экономики, требуется привлечение дополнительных источников / Graduates of the education system cannot fully meet the staffing needs of the economy, additional sources need to be attracted	Выпускники ОО ПО полностью удовлетворяют кадровую потребность экономики региона и могут стать дополнительным источником кадрового обеспечения для других регионов / Graduates of the education system fully satisfy the staffing needs of the region's economy and can become an additional source of staffing for other regions

⁴ Сведения об организации, осуществляющей подготовку по образовательным программам, начального общего, основного общего, среднего общего образования. Форма статнаблюдения № ОО-1 / ГИЦ Росстата. М., 2016–2021 гг.

⁵ Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – бакалавриата, специалитета, магистратуры. Форма статнаблюдения № ВПО-1 / ГИЦ Росстата. М., 2010–2020 гг.

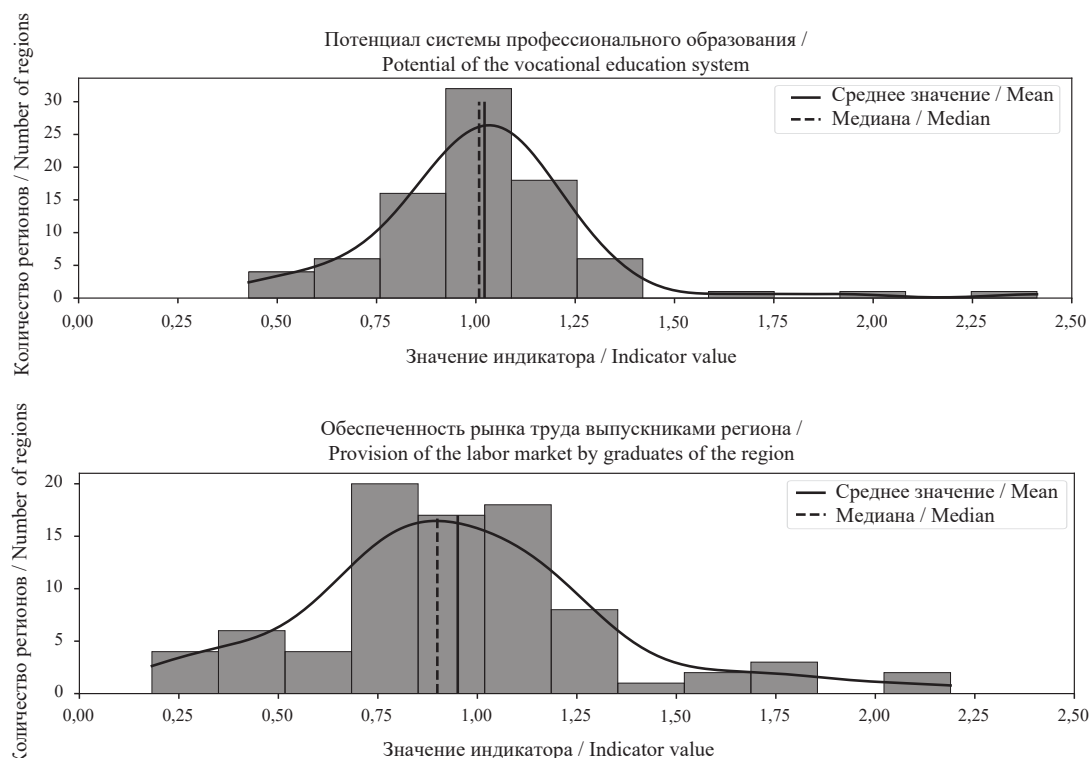
⁶ Сведения об образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования: Форма государственной статистической отчетности № СПО-1. М. : ГИЦ Росстата, 2010–2020 гг.

⁷ Сведения о численности и заработной плате работников: Форма государственной статистической отчетности № 1-Т (годовая) / ГИЦ Росстата. М., 2015–2020 гг.

Т а б л и ц а 2. Пример рассчитанных индикаторов $I_{по}$ и $I_{рт}$ по федеральным округам и отдельным регионам России

Table 2. An example of calculated indicators for federal districts and separate regions of Russia

Федеральные округа и субъекты РФ / Federal districts and subjects of the Russian Federation	Потенциал системы профессионального образования / Potential of the vocational education system	Обеспеченность рынка труда выпускниками региона / Adequate supply of the labor market by graduates of the region
Дальневосточный федеральный округ / Far Eastern Federal District	0,881	0,640
Хабаровский край / Khabarovsk Krai	1,211	0,690
Чукотский автономный округ / Chukotka Autonomous Okrug	0,430	0,204
Приволжский федеральный округ / Volga Federal District	1,093	0,995
Республика Татарстан / Republic of Tatarstan	1,257	1,047
Республика Башкортостан / Republic of Bashkortostan	0,996	1,164
Северо-Западный федеральный округ / North-Western Federal District	1,009	0,613
г. Санкт-Петербург / St. Petersburg	2,412	1,017
Ленинградская область / Leningrad Oblast	0,499	0,299
Северо-Кавказский федеральный округ / North Caucasus Federal District	0,915	1,781
Ставропольский край / Stavropol Krai	1,087	1,331
Республика Дагестан / Republic of Dagestan	0,759	1,830
Сибирский федеральный округ / Siberian Federal District	1,087	1,062
Иркутская область / Irkutsk region	1,049	0,862
Республика Алтай / Altai Republic	0,707	1,259
Уральский федеральный округ / Ural Federal District	0,895	0,685
Тюменская область / Tyumen region	1,269	1,085
Ямало-Ненецкий автономный округ / Yamalo-Nenets Autonomous Okrug	0,428	0,182
Центральный федеральный округ / Central Federal District	1,079	0,884
г. Москва / Moscow	1,923	0,792
Московская область / Moscow Oblast	0,550	0,514
Южный федеральный округ / Southern Federal District	1,087	1,247
г. Севастополь / Sevastopol	1,305	1,152
Краснодарский край / Krasnodar Krai	0,942	1,081
В среднем по РФ / Average value in Russia	1,022	0,951



Р и с. 1. Распределение значений рассчитанных индикаторов
F i g. 1. Distribution of calculated indicators values

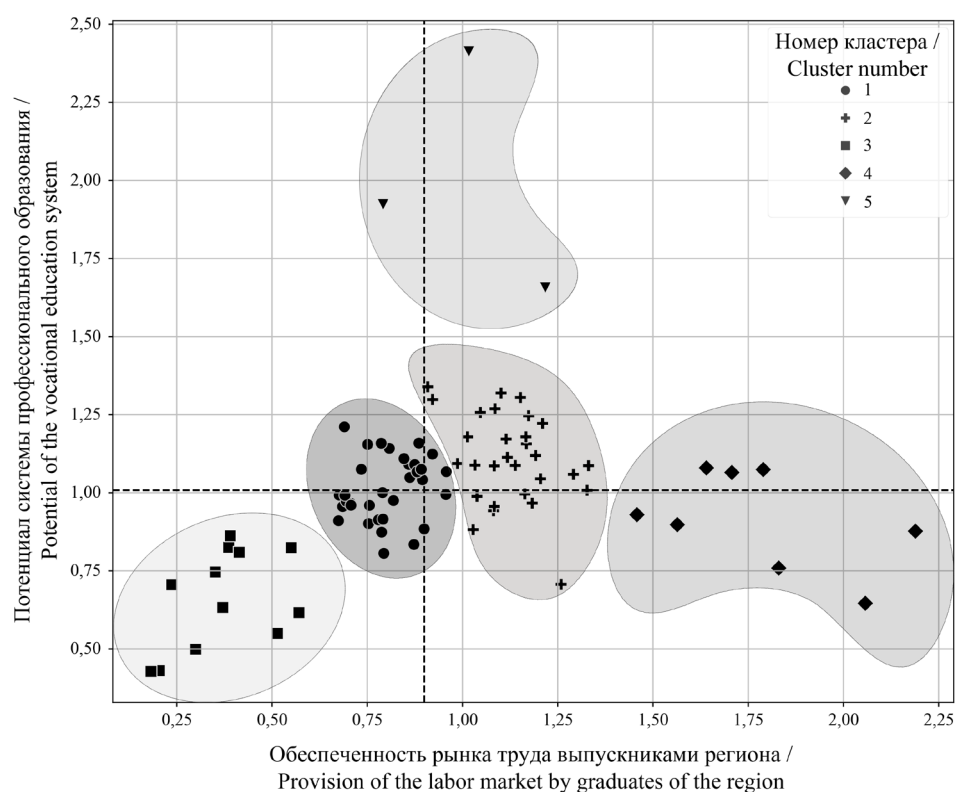
На первом этапе проведена иерархическая кластеризация (Ward's method), в ходе анализа получившейся дендограммы принято решение остановиться на пяти кластерах. На втором этапе для распределения регионов по отдельным кластерам был использован метод кластеризации «K-means» (реализован при помощи библиотеки sklearn на языке программирования Python, центроиды определены на основе входящих данных, проведено 20 итераций).

На рисунке 2 в виде диаграммы рассеяния представлены результаты кластеризации регионов по индикаторам системы образования и рынка труда, в ходе которой выделено пять типов устойчивых объединений регионов с однородными характеристиками.

В таблице 3 представлены максимальные, минимальные и средние значения индикаторов российских регионов по каждому кластеру.

Охарактеризуем содержательно каждый из сформированных кластеров регионов.

Первый и второй – самые многочисленные кластеры, включающие 33 и 29 регионов России соответственно, характеризуются среднероссийскими значениями потенциала системы профессионального образования. Большинство регионов потенциально способны обеспечить профессиональным образованием выпускников 9 и 11-х классов школ своего субъекта, а также привлечь выпускников школ из других регионов. В их перечень вошли главным образом регионы центра и юга европейской части страны, некоторые регионы Сибири и Дальнего Востока. Согласно исследованию [27], эти регионы действительно занимают высокие позиции в рейтинге привлекательности для населения студенческого возраста. Большинство субъектов из указанных кластеров характеризуются наличием статусных вузов – федеральных, национальных исследовательских, опорных, которые являются драйверами развития регионов и центрами притяжения учебных мигрантов.



Р и с. 2. Результаты кластеризации российских регионов по индикаторам системы образования и рынка труда в виде диаграммы рассеяния

F i g. 2. Results of clustering Russian regions by indicators of the education system and the labor market in the form of a scatterplot

Т а б л и ц а 3. Характеристики рассчитанных индикаторов по пяти кластерам регионов

T a b l e 3. Characteristics of calculated indicators for five clusters of regions

Номер кластера / Cluster number		1	2	3	4	5	В целом по РФ / Total in Russia
Число регионов в кластере / Number of regions in the cluster		33	29	12	8	3	85
Индикатор потенциала системы образования / Indicator of the potential of the education system	max	1,3395	1,3395	0,8622	1,0797	2,4124	2,4124
	mean	1,1094	1,1094	0,6609	0,9162	1,9972	1,0218
	min	0,7070	0,7070	0,4281	0,6463	1,6566	0,4281
Индикатор обеспеченности рынка труда / Labor market supply indicator	max	1,3308	1,3308	0,5707	2,1889	1,2174	2,1889
	mean	1,1242	1,1242	0,3725	1,7793	1,0085	0,9507
	min	0,9088	0,9088	0,1823	1,4578	0,7916	0,1823
Интерпретация / Interpretation		НС	ВС	Н	В	С	

Примечания / Notes. НС – обеспеченность ниже среднего, средний потенциал / ind. 2 is below average, ind. 1 is average. ВС – обеспеченность выше среднего, средний потенциал / ind. 2 is above average, ind. 1 is average. Н – низкая обеспеченность, низкий потенциал / ind. 2 low, ind. 1 low. В – высокая обеспеченность, потенциал выше среднего / ind. 2 high, ind. 1 above average. С – обеспеченность средняя, высокий потенциал / ind. 2 average, ind. 1 high.



Принципиальным отличием между регионами из этих кластеров является то, что для регионов первого кластера индикатор обеспеченности рынка труда за счет выпускников местных вузов и колледжей принимает значения меньше среднероссийских. Такая ситуация складывается в Амурской, Архангельской, Белгородской, Брянской, Владимирской, Вологодской, Иркутской, Калининградской, Калужской, Кемеровской, Кировской, Костромской, Курганской, Липецкой, Нижегородской, Новгородской, Оренбургской, Псковской, Самарской, Свердловской, Смоленской, Тверской, Тульской, Ульяновской, Челябинской областях, Забайкальском, Красноярском, Пермском, Приморском, Хабаровском краях, Республиках Карелия, Саха (Якутия), Удмуртской республике. Это означает, что объективная потребность экономики в кадрах не может быть полностью обеспечена за счет подготовки специалистов в региональных системах образования, а с учетом роста экономики, реализации инвестиционных проектов ситуация с кадровым обеспечением экономики в этих регионах может усугубиться.

Повышение показателей обеспеченности рынка труда выпускниками региона может быть достигнуто не только при помощи региональной управленческой поддержки профессионального образования, увеличения числа бюджетных мест, выделяемых регионам, но и за счет сдерживания постобразовательной миграции выпускников.

Для регионов второго кластера, напротив, индикатор обеспеченности рынка труда с помощью выпускников местных вузов и колледжей характеризуется превышением среднероссийских значений. Такая ситуация характерна для Алтайского, Ставропольского, Краснодарского краев, Астраханской, Волгоградской, Воронежской, Ивановской, Курской, Новосибирской, Омской, Орловской, Пензенской, Ростовской, Рязанской, Саратовской, Тамбовской, Тюменской, Ярославской областей, г. Севастополь, Чувашской Республики, Республик Адыгея, Алтай, Башкортостан, Бурятия, Крым, Марий Эл, Мордовия, Та-

тарстан, Хакасия. Выпуск системы профессионального образования в этих регионах удовлетворяет ежегодную дополнительную кадровую потребность экономики, обусловленную естественно-возрастным выбытием персонала. С учетом существования других источников обеспечения кадровой потребности эти регионы могут служить донорами рабочей силы для других субъектов РФ. Некоторые регионы данного кластера, действительно, выступают неким «перевалочным» пунктом, где молодые люди проживают, пока получают образование, но в дальнейшем не остаются здесь в качестве трудового ресурса [28]. Образовательные организации этих субъектов стягивают выпускников школ из других регионов, но работают как на местный, так и на внешний рынок труда [29].

В регионах данного кластера система профессионального образования вносит значительный вклад в его социально-экономическое развитие. Базовой стратегией их развития является фокусирование на имеющихся образовательных ресурсах региона, обеспечение интеграции систем профессионального образования с запросами экономики и социальной сферы, а также учет потребностей других субъектов, для которых ведется подготовка квалифицированных кадров.

Третий кластер включает 12 российских регионов. Это особые субъекты, которые характеризуются как низким потенциалом системы профессионального образования, так и низкой обеспеченностью рынка труда выпускниками системы профессионального образования. В них сложилась слаборазвитая система профессионального образования, которая может обеспечить высшим и средним профессиональным образованием не всех выпускников школ своего региона. Ежегодная дополнительная кадровая потребность экономики этих регионов удовлетворяется за счет выпускников системы профессионального образования в среднем только 40 %. Принимая во внимание тот факт, что ежегодная дополнительная потребность экономики в специалистах оценивается только за счет составляющей «на замену»,



ситуация с кадровым обеспечением экономики требует более внимательного отношения и привлечения внешних ресурсов.

Эти особенности во многом определяются географическим положением субъектов. Регионы, входящие в данный кластер, можно условно поделить на две категории:

1) регионы, находящиеся на фронтире освоения обширной территории Сибири, Арктики и Дальнего Востока. В данный кластер вошли 10 наиболее трудодефицитных регионов этих территорий с наименее развитыми системами профессионального образования (Еврейская АО, Камчатский край, Магаданская область, Ненецкий АО, Республика Коми, Сахалинская область, ХМАО-Югра, Чукотский АО, Ямало-Ненецкий АО);

2) регионы, расположенные вокруг крупных федеральных центров. Так, Московская и Ленинградская области расположены вокруг городов Москвы и Санкт-Петербурга с развитыми системами профессионального образования, которые являются центрами подготовки кадров для указанных областей. Низкая обеспеченность рынков труда этих регионов местными выпускниками связана с тем, что местные молодые жители из числа выпускников вузов и колледжей предпочитают реализовать себя на трудовом поприще в городах федерального значения.

В качестве типовых управленческих решений в отношении субъектов данного кластера можно рассмотреть увеличение числа бюджетных мест в вузах и колледжах (при наличии соответствующей сети образовательных организаций) и ориентацию уехавших абитуриентов на возвращение в родной регион после получения профессионального образования за его пределами.

Регионы, входящие в четвертый кластер, имеют менее развитую систему профессионального образования и только

частично обеспечивают выпускников своих школ профессиональным образованием, индикатор потенциала системы образования для этих регионов принимает значения ниже среднероссийских. Несмотря на это, обеспеченность рынка труда за счет местных выпускников вузов и колледжей высокая, превышающая среднероссийские значения. Регионы, входящие в данный кластер (Кабардино-Балкарская, Карачаево-Черкесская, Чеченская республики, Дагестан, Ингушетия, Калмыкия, Северная Осетия – Алания, Тыва), отнесены Минтрудом России к территориям с напряженной ситуацией на рынке труда по итогам 2019–2020 гг.⁸, которые в силу экономических и демографических причин характеризуются превышением предложения рабочей силы над спросом, низкой занятостью населения, высоким уровнем безработицы. Подготовка квалифицированных кадров в этих регионах должна быть четко ориентирована на запросы региональных рынков труда во избежание перепроизводства невостребованных специалистов.

В пятый кластер (3 региона) вошли крупнейшие образовательные центры России (Москва, Санкт-Петербург, Томская область) с наиболее высоким потенциалом системы профессионального образования. Эти регионы характеризуются положительным сальдо студентов-мигрантов⁹ и обеспечивают профессиональным образованием не только всех выпускников своих школ, но и значительное количество абитуриентов из других регионов России. В связи с этим обеспеченность рынка труда выпускниками вузов и колледжей этих регионов выше среднероссийского уровня.

Развитие практики целевого приема на обучение в образовательных организациях данных субъектов с последующим возвращением выпускников в родной регион

⁸ Об утверждении перечня территорий, отнесенных к территориям с напряженной ситуацией на рынке труда по итогам 2019–2020 гг. : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 26.05.2021 № 343н [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202106290030?index=1&rangeSize=1> (дата обращения: 24.01.2022).

⁹ Габдрахманов Н. К., Никифорова Н. Ю., Лешуков О. В. «От Волги до Енисея...»: образовательная миграция молодежи в России. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М. : НИУ ВШЭ, 2019. 48 с. URL: [https://ioe.hse.ru/data/2019/09/13/1540804040/финал_САО%20\(26\)%20электронный.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2019/09/13/1540804040/финал_САО%20(26)%20электронный.pdf) (дата обращения: 20.03.2022).



позволит, с одной стороны, удержать высокий потенциал системы профессионального образования в этих образовательных центрах, с другой – повысить обеспеченность рынка труда выпускниками в наиболее трудодефицитных регионах.

Таким образом, полученная типология российских регионов по предложенной системе индикаторов оказалась содержательно интерпретируемой. Систематизация регионов по кластерам позволила выявить сильные и слабые стороны региональных образовательных систем, в том числе в контексте их взаимодействия с рынками труда регионов.

Обсуждение и заключение

В статье представлен авторский инструментарий для выявления особенностей и специфики российских регионов с точки зрения взаимодействия системы образования и рынка труда. Предложенные индикаторы потенциала системы образования и обеспеченности рынка труда выпускниками формализованы через несложные соотношения, которые позволяют провести их расчет с использованием доступных данных государственной статистики. Сформированная в исследовании типология российских регионов по индикаторам системы образования и рынка труда показывает, что сегодня регионы сильно дифференцированы с точки зрения потенциала региональных образовательных систем и их возможного вклада в обеспечение ежегодной дополнительной потребности региональных экономик.

Введем индикатор гармонизации региональной системы образования и рынка труда, определяемый как отношение индикатора потенциала системы образования к индикатору обеспеченности рынка труда:

$$I_{\Gamma} = \frac{I_{\text{по}}}{I_{\text{рт}}}.$$

Интерпретация его значений показывает сбалансированность системы образования и рынка труда для региона. Если индикатор равен 1, то система образования и рынок труда сбалансированы по

объему спроса и предложения, а отклонение в сторону большего или меньшего значения отражают дисбаланс спроса и предложения.

Отношение двух индикаторов при допущении идеального состояния региональной системы образования, когда выпуск из 11 класса равен приему в 10 класс, а выпуск системы профессионального образования равен приему (т. е. отсева обучающихся не происходит), сводится к отношению ежегодной дополнительной потребности региона к численности выпускников девятых классов школ:

$$\frac{I_{\text{по}}}{I_{\text{рт}}} = \frac{(P_{\text{спо}} + P_{\text{во}})}{(B_9 - P_{10}) + B_{11}} \cdot \frac{\text{ЕДП}}{(B_{\text{спо}} + B_{\text{во}})} = \frac{\text{ЕДП}}{B_9}.$$

Использование такого упрощенного соотношения допустимо, что подтверждается высоким коэффициентом положительной линейной корреляции (0,96) между рядами данных, характеризующих отношение рассчитанных индикаторов (левая половина формулы) и отношение ЕДП к выпуску из 9 классов (правая половина формулы) в регионах России.

Таким образом, отношение ежегодной дополнительной потребности региона к численности выпускников девятых классов школ позволяет провести оперативную оценку потенциальных ресурсных возможностей региона для обеспечения потребности экономики региона местными кадрами.

На примере одного из регионов рассмотрим возможность практического использования результатов индикативной оценки состояния системы образования и рынка труда в регионе. Ханты-Мансийский автономный округ (ХМАО) – один из наиболее экономически развитых регионов страны с высокими стандартами качества жизни населения. В соответствии с проведенной типологизацией данный регион характеризуется низким потенциалом системы образования ($I_{\text{по}} = 0,63$) – далеко не все выпускники школ могут получить в родном регионе профессиональное образование, и, как следствие этого, низкий потенциал имеет обеспеченность рынка труда выпускниками



вузов и колледжей ($I_{\text{рт}} = 0,37$), что сказывается на увеличении трудодефицитности ХМАО. Сложившаяся ситуация требует принятия управленческих решений по приведению региональной системы образования в соответствие с задачами развития ХМАО.

Данная проблема находит подтверждение в публикации Т. Д. Карминской и В. Ф. Исламутдинова [30]. По мнению авторов данной статьи, при сохранении текущих трендов в системе образования и науки ХМАО-Югры прогнозируется полноценная стагнация экономики региона. Это требует коренной перестройки подходов к построению институциональной структуры профессионального и особенно высшего образования в регионе. В качестве основной меры для сдерживания оттока талантливой молодежи в Москву, Санкт-Петербург и другие крупные города на «большой земле» рассматривается кратное увеличение числа бюджетных мест в вузах и колледжах. Стоит отметить, что данная проблема зачастую характерна и для других регионов ресурсного типа, которые в российской экономике становятся поставщиками не только природных и финансовых ресурсов, но и человеческого капитала [31].

Практическое значение представленного в статье инструментария заключается в возможности его использования в работе органов федеральных и региональных органов исполнительной власти для определения управленческих принципов и подходов по укреплению и развитию региональных образовательных систем. Рассчитанные значения индикаторов могут служить основой для выработки конкретных управленческих решений по приведению систем образования в соответствие с задачами развития регионов и кадровой потребностью экономики этих регионов, созданию условий выпускникам школ для получения доступного и качественного профессионального образования в непосредственной близости от места жительства, что на сегодняшний день является важной задачей государственного уровня¹⁰.

Полученные результаты вносят вклад в развитие аналитических исследований, посвященных проблематике региональных рынков труда и рынков образовательных услуг; расширяют научно-методический инструментарий для проведения типологизации регионов по взаимосвязанным параметрам развития рынка труда и системы образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Голенкова З. Т., Кошарная Г. Б., Кошарный В. П. Влияние образования на повышение конкурентоспособности работников на рынке труда // *Интеграция образования*. 2018. Т. 22, № 2. С. 262–273. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.091.022.201802.262-273>
2. Константиновский Д. Л., Попова Е. С. Отношение молодежи к образованию в современной России // *Общественные науки и современность*. 2016. № 1. С. 5–19. URL: <http://www.isras.ru/publ.html?id=4410&printmode> (дата обращения: 20.03.2022).
3. Иррациональность поведения абитуриентов как фактор дисбаланса рынков труда и образовательных услуг региона / Д. А. Гайнанов [и др.] // *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз*. 2022. Т. 15, № 1. С. 194–208. doi: <https://doi.org/10.15838/esc.2022.1.79.10>
4. Froumin I., Leshukov O. National-Regional Relationships in Federal Higher Education Systems: The Case of Russian Federation // *Higher Education Forum, Hiroshima University*. 2015. Vol. 12. P. 77–94. doi: <http://doi.org/10.15027/37330>
5. Образовательная миграция молодежи и оптимизация сети вузов в разных по размеру городах / Н. К. Габдрахманов [и др.] // *Вопросы образования*. 2022. № 2. С. 88–116. doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-88-116>

¹⁰ В. Фальков: Ресурсный потенциал университетов и научных организаций будет нацелен на развитие региональных экономик [Электронный ресурс] // Информ. URL: <http://www.informio.ru/news/id24943/V-Falkov-Resursnyi-potencial-universitetov-i-nauchnyh-organizacii-budet-nacelen-na-razvitiye-regionalnyh-yekonomik> (дата обращения: 24.01.2022).



6. Лешуков О. В., Лисюткин М. А. Управление региональными системами высшего образования в России: возможные подходы // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 6. С. 29–40. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-regionalnymi-sistemami-vysshego-obrazovaniya-v-rossii-vozmozhnye-podhody/viewer> (дата обращения: 20.03.2022).
7. Леонтьева Л. С., Авикина С. В. Система высшего образования как стратегический ресурс регионального развития // Государственное управление. Электронный вестник. 2021. Вып. 86. С. 200–219. doi: <https://doi.org/10.24412/2070-1381-2021-86-200-219>
8. Блинова Т. Н., Федотов А. В., Коваленко А. А. Соответствие структуры подготовки кадров с высшим образованием потребностям экономики: проблемы и решения // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 2. С. 13–33. doi: <https://doi.org/10.15826/umpa.2021.02.012>
9. Строев В. В. Доступность региональных систем профессионального образования для населения // Региональная экономика: теория и практика. 2007. № 49. С. 123–128. URL: <https://www.fin-izdat.ru/journal/region/detail.php?ID=6912> (дата обращения: 20.03.2022).
10. Атрашенко А. Н. Типизация региональных образовательных систем // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. Вып. 12 (140). С. 152–157. URL: https://vestnik.tspu.edu.ru/archive.html?year=2013&issue=12&article_id=4646 (дата обращения: 20.03.2022).
11. Allmendinger J. Educational Systems and Labor Market Outcomes // European Sociological Review. 1989. Vol. 5, issue 3. P. 231–250. doi: <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.esr.a036524>
12. Bertoletti A., Berbegal-Mirabent J., Agasisti T. Higher Education Systems and Regional Economic Development in Europe: A Combined Approach Using Econometric and Machine Learning Methods // Socio-Economic Planning Sciences. 2022. Vol. 82, part A. doi: <https://doi.org/10.1016/j.seps.2022.101231>
13. Agasisti T., Barra C., Zotti R. Research, Knowledge Transfer, and Innovation: The Effect of Italian Universities' Efficiency on Local Economic Development 2006–2012 // Journal of Regional Science. 2019. Vol. 59, issue 5. P. 819–849. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/jors.12427>
14. Harmonization Problems of the Education Systems Indicators in the BriCs Countries / D. Yampolskaya [et al.] // BRICS Law Journal. 2019. Vol. 6, no. 1. P. 5–40. doi: <https://doi.org/10.21684/2412-2343-2019-6-1-5-40>
15. Innovation in the Digital Era: New Labor Market and Educational Changes / S. L. M. Mello [et al.] // Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. 2019. Vol. 28, issue 106. P. 66–87. doi: <http://doi.org/10.1590/s0104-40362019002702511>
16. Lauder H., Mayhew K. Higher Education and the Labour Market: An Introduction // Oxford Review of Education. 2020. Vol. 46, issue 1. P. 1–9. doi: <http://doi.org/10.1080/03054985.2019.1699714>
17. Bezler O., Sedlarski T. Quantitative Analysis of the Interaction of the Labor Market and the Higher Education Market (on the Example of Kazakhstan) // Economic Studies Journal, Bulgarian Academy of Sciences – Economic Research Institute. 2022. Issue 2. P. 137–156. URL: <https://ideas.repec.org/a/bas/econst/y2022i2p137-156.html> (дата обращения: 20.03.2022).
18. Traini C. Expert Judgements on Education Systems' Characteristics: A New Dataset // SSRN. 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3435597>
19. Shu F., Sugimoto C., Larivière V. The Institutionalized Stratification of the Chinese Higher Education System // OSF Preprints. 2020. P. 1–10. doi: <http://dx.doi.org/10.31219/osf.io/q3zkb>
20. Bayard S., Imlig F., Schmid S. Socio-Spatial Conditions of Educational Participation: A Typology of Municipalities in the Canton of Zurich // Education Sciences. 2022. Vol. 12, issue 2. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci12020073>
21. Bol T., van de Werfhorst H. G. Educational Systems and the Trade-off between Labor Market Allocation and Equality of Educational Opportunity // Comparative Education Review. 2013. Vol. 57, no. 2. P. 285–308. doi: <https://doi.org/10.1086/669122>
22. Bacher J., Koblbauer C., Leitgöb H. Small Differences Matter: How Regional Distinctions in Educational and Labour Market Policy Account for Heterogeneity in NEET Rates // Journal for Labour Market Research. 2017. Vol. 51. doi: <https://doi.org/10.1186/s12651-017-0232-6>
23. Mulligan G., Reid N., Moore M. A Typology of Metropolitan Labor Markets in the US // Cities. 2014. Vol. 41, suppl. 1. P. 512–529. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cities.2014.06.001>
24. Симанова А. В., Гуртов В. А. Потенциал системы профессионального образования территорий Арктической зоны России // Непрерывное образование: XXI век. 2020. Вып. 3 (31). doi: <http://dx.doi.org/10.15393/j5.art.2020.6053>
25. Гуртов В., Питухин Е., Серова Л. Моделирование потребностей экономики в кадрах с профессиональным образованием // Проблемы прогнозирования. 2007. № 6. С. 91–108. URL: <https://cyberleninka.ru/>



[article/n/modelirovanie-potrebnostey-ekonomiki-v-kadrah-s-professionalnym-obrazovaniem/viewer](https://doi.org/10.15838/esc.2022.1.79.10) (дата обращения: 20.03.2022).

26. Gurtov V. A., Pitukhin E. A. The Impact of Pension Reform on the Forecasted Employed Population in the Regions of the Arctic and the Far East // *Studies on Russian Economic Development*. 2020. Vol. 31, no. 4. P. 411–420. doi: <https://doi.org/10.1134/S1075700720040073>

27. Кашницкий И. С., Мкртчян Н. В., Лешуков О. В. Межрегиональная миграция молодежи в России: комплексный анализ демографической статистики // *Вопросы образования*. 2016. № 3. С. 169–203. doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-3-169-203>

28. Лебединская Н. С., Александрова Ю. К., Орлова В. В. Анализ миграционных потоков молодежи на территории субъектов Российской Федерации // *Векторы благополучия: экономика и социум*. 2021. № 2 (41). С. 57–72. doi: [https://doi.org/10.18799/26584956/2021/2\(41\)/1099](https://doi.org/10.18799/26584956/2021/2(41)/1099)

29. Ильина Л. А., Нагимова И. А., Комарова Е. С. Состояние и типологизация процессов образовательной миграции в России и мире // *Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика*. Сер.: Экономика. 2019. Т. 4, № 30. С. 164–171. doi: <https://doi.org/10.17122/2541-8904-2019-4-30-164-171>

30. Карминская Т. Д., Исламудинов В. Ф. Влияние высшего и среднего профессионального образования на развитие экономики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры // *Экономика региона*. 2021. Т. 17, вып. 2. С. 445–459. doi: <https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2021-2-7>

31. Образовательная миграция в регионах ресурсного типа / М. В. Курбатова [и др.] // *Мир России*. 2022. Т. 31, № 1. С. 91–112. doi: <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2022-31-1-91-112>

Поступила 25.04.2022; одобрена после рецензирования 31.08.2022; принята к публикации 08.09.2022.

Об авторах:

Степуть Ирина Сергеевна, начальник отдела прогнозирования Центра бюджетного мониторинга Петрозаводского государственного университета (185910, Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр-т Ленина, д. 33), кандидат экономических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5070-0273>, Scopus ID: [57197761821](https://orcid.org/57197761821), Researcher ID: [H-1098-2016](https://orcid.org/H-1098-2016), stepus@petsu.ru

Аверьянов Александр Олегович, ведущий специалист отдела прогнозирования Центра бюджетного мониторинга Петрозаводского государственного университета (185910, Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр-т Ленина, д. 33), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2884-8110>, Scopus ID: [57223919786](https://orcid.org/57223919786), Researcher ID: [AGK-3166-2022](https://orcid.org/AGK-3166-2022), aver@petsu.ru

Гуртов Валерий Алексеевич, директор Центра бюджетного мониторинга Петрозаводского государственного университета (185910, Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр-т Ленина, д. 33), доктор физико-математических наук, профессор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2442-7389>, Scopus ID: [57196059838](https://orcid.org/57196059838), Researcher ID: [D-5286-2015](https://orcid.org/D-5286-2015), vgurt@petsu.ru

Заявленный вклад авторов:

И. С. Степуть – постановка научной проблемы; разработка методологии исследования; описание результатов.

А. О. Аверьянов – обзор литературы; обработка, анализ и интерпретация данных.

В. А. Гуртов – научное руководство; разработка концепции и методологии исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Golenkova Z.T., Kosharnaya G.B., Kosharnyy V.P. Influence of Education on Improved Competitiveness of Employees in the Labour Market. *Integration of Education*. 2018;22(2):262–273. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.091.022.201802.262-273>

2. Konstantinovskiy D.L., Popova E.S. The Intention of Young People to Higher Education in Modern Russia. *Obshchestvennyye nauki i sovremennost*. 2016;(1):5–19. Available at: <http://www.isras.ru/publ.html?id=4410&printmode> (accessed 20.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

3. Gainanov D.A., Atayeva A.G., Migranova L.I., Atnabaeva A.R. Irrationality in the Behavior of Applicants as a Factor in the Imbalance of Labor Markets and Educational Services in the Region. *Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*. 2022;15(1):194–208. doi: <https://doi.org/10.15838/esc.2022.1.79.10>



4. Froumin I., Leshukov O. National-Regional Relationships in Federal Higher Education Systems: The Case of Russian Federation. *Higher Education Forum, Hiroshima University*. 2015;12:77–94. doi: <http://doi.org/10.15027/37330>
5. Gabdrakhmanov N.K., Karachurina L.B., Mkrtchyan N.V., Lesnikov O.V. Educational Migration of Young People and Optimization of the Network of Universities in Cities of Different Sizes. *Educational Studies Moscow*. 2022;(2):88–116. doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-88-116>
6. Leshukov O.V., Lisyutkin M.A. Governance of the Regional Higher Education Systems in Russia: Possible Approaches. *University Management: Practice and Analysis*. 2015;(6):29–40. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-regionalnymi-sistemami-vysshego-obrazovaniya-v-rossii-vozmozhnye-podhody/viewer> (accessed 20.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
7. Leontieva L.S., Avilkina S.V. The Higher Education System as a Strategic Resource for Regional Development. *Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronnyy vestnik*. 2021;(86):200–219. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.24412/2070-1381-2021-86-200-219>
8. Blinova T.N., Fedotov A.V., Kovalenko A.A. The Structure of Personnel Training within Getting Higher Education Meets the Needs of Economy: Problems and Solutions. *University Management: Practice and Analysis*. 2021;25(2):13–33. doi: <https://doi.org/10.15826/umpa.2021.02.012>
9. Stroeve V.V. [Accessibility of Regional Vocational Education Systems for the Population]. *Regionalnaya ekonomika: teoriya i praktika*. 2007;(49):123–128. Available at: <https://www.fin-izdat.ru/journal/region/detail.php?ID=6912> (accessed 20.03.2022). (In Russ.)
10. Atrashenko A.N. Typization of Regional Educational Systems. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2013;(12):152–157. Available at: https://vestnik.tspu.edu.ru/archive.html?year=2013&issue=12&article_id=4646 (accessed 20.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
11. Allmendinger J. Educational Systems and Labor Market Outcomes. *European Sociological Review*. 1989;5(3):231–250. doi: <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.esr.a036524>
12. Bertoletti A., Berbegal-Mirabent J., Agasisti T. Higher Education Systems and Regional Economic Development in Europe: A Combined Approach Using Econometric and Machine Learning Methods. *Socio-Economic Planning Sciences*. 2022;82A:101231. doi: <https://doi.org/10.1016/j.seps.2022.101231>
13. Agasisti T., Barra, C., Zotti R. Research, Knowledge Transfer, and Innovation: The Effect of Italian Universities' Efficiency on Local Economic Development 2006–2012. *Journal of Regional Science*. 2019;59(5):819–849. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/jors.12427>
14. Yampolskaya D., Korneeva A., Cai H., Campolina B. Harmonization Problems of the Education Systems Indicators in the BRICS Countries. *BRICS Law Journal*. 2019;6(1):5–40. doi: <https://doi.org/10.21684/2412-2343-2019-6-1-5-40>
15. Mello S.L.M., Ludolf N., Quelhas O.L.G., Meiriño M.J. Innovation in the Digital Era: New Labor Market and Educational Changes. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 2019;28(106):66–87. doi: <http://doi.org/10.1590/s0104-40362019002702511>
16. Lauder H., Mayhew K. Higher Education and the Labour Market: An Introduction. *Oxford Review of Education*. 2020;46(1):1–9. doi: <http://doi.org/10.1080/03054985.2019.1699714>
17. Bezler O., Sedlarski T. Quantitative Analysis of the Interaction of the Labor Market and the Higher Education Market (on the Example of Kazakhstan). *Economic Studies Journal, Bulgarian Academy of Sciences – Economic Research Institute*. 2022;(2):137–156. Available at: <https://ideas.repec.org/a/bas/econst/y2022i2p137-156.html> (accessed 20.03.2022).
18. Traini C. Expert Judgements on Education Systems' Characteristics: A New Dataset. *SSRN*. 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3435597>
19. Shu F., Sugimoto C., Larivière V. The Institutionalized Stratification of the Chinese Higher Education System. *OSF Preprints*. 2020. p. 1–10. doi: <http://doi.org/10.31219/osf.io/q3zkb>
20. Bayard S., Imlig F., Schmid S. Socio-Spatial Conditions of Educational Participation: A Typology of Municipalities in the Canton of Zurich. *Education Sciences*. 2022;12(2):73. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci12020073>
21. Bol T., van de Werfhorst H.G. Educational Systems and the Trade-Off between Labor Market Allocation and Equality of Educational Opportunity. *Comparative Education Review*. 2013;57(2):285–308. doi: <https://doi.org/10.1086/669122>
22. Bacher J., Koblbauer C., Leitgöb H. Small Differences Matter: How Regional Distinctions in Educational and Labour Market Policy Account for Heterogeneity in NEET Rates. *Journal for Labour Market Research*. 2017;51:4. doi: <https://doi.org/10.1186/s12651-017-0232-6>
23. Mulligan G., Reid N., Moore M. A Typology of Metropolitan Labor Markets in the US. *Cities*. 2014;41(1):512–529. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cities.2014.06.001>



24. Simakova A., Gurtov V. Potential of the Vocational Education System of the Russian Arctic Zone Territories. *Lifelong Education: The 21st Century*. 2020;(3). (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://dx.doi.org/10.15393/j5.art.2020.6053>
25. Gurtov V., Pitukhin E., Serova L. [Modeling the Needs of the Economy in Personnel with Professional Education]. *Problemy prognozirovaniya*. 2007;(6):91–108. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-potrebnostey-ekonomiki-v-kadrah-s-professionalnym-obrazovaniem/viewer> (accessed 20.03.2022). (In Russ.)
26. Gurtov V.A., Pitukhin E.A. The Impact of Pension Reform on the Forecasted Employed Population in the Regions of the Arctic and the Far East. *Studies on Russian Economic Development*. 2020;31(4):411–420. doi: <https://doi.org/10.1134/S1075700720040073>
27. Kashnitsky I., Mkrtchyan N., Leshukov O. Interregional Migration of Youths in Russia: A Comprehensive Analysis of Demographic Statistics. *Educational Studies Moscow*. 2016;(3):169–203. doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-3-169-203>
28. Lebedkina N.S., Alexandrova Yu.K., Orlova V.V. Analysis of Migration Flows of Youth in the Territory of Subjects of the Russian Federation. *Journal of Wellbeing Technologies*. 2021;(2):57–72. (In Russ., abstract in Eng.) doi: [https://doi.org/10.18799/26584956/2021/2\(41\)/1099](https://doi.org/10.18799/26584956/2021/2(41)/1099)
29. Ilyina L.A., Nagimova I.A., Komarova E.S. Condition and Tipological Processes Educational Migration in Russia and World. *Bulletin USPTU. Science, Education, Economy. Series Economy*. 2019;4(30):164–171. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17122/2541-8904-2019-4-30-164-171>
30. Karminskaya T.D., Islamutdinov V.F. Influence of Higher and Vocational Education on the Economic Development of the KhMAO-Yugra Region. *Economy of Region*. 2021;17(2):445–459. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2021-2-7>
31. Kurbatova M.V., Donova I.V., Kranzeeva E.A., Leukhova M.G.L. Educational Migration in Resource-Extracting Regions. *Universe of Russia*. 2022;31(1):91–112. doi: <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2022-31-1-91-112>

Submitted 25.04.2022; approved after reviewing 31.08.2022; accepted for publication 08.09.2022.

About the authors:

Irina S. Stepus, Head of Department of Budget Monitoring Center, Petrozavodsk State University (33 Prospekt Lenina, Petrozavodsk 185910, Russian Federation), Cand.Sci. (Econ.), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5070-0273>, **Scopus ID:** [57197761821](https://orcid.org/0000-0001-5070-0273), **Researcher ID:** [H-1098-2016](https://orcid.org/0000-0001-5070-0273), stepus@petrsu.ru

Aleksandr O. Averyanov, Leading Specialist of Department of Budget Monitoring Center, Petrozavodsk State University (33 Prospekt Lenina, Petrozavodsk 185910, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2884-8110>, **Scopus ID:** [57223919786](https://orcid.org/0000-0003-2884-8110), **Researcher ID:** [AGK-3166-2022](https://orcid.org/0000-0003-2884-8110), aver@petrsu.ru

Valery A. Gurtov, Director of Budget Monitoring Center, Petrozavodsk State University (33 Prospekt Lenina, Petrozavodsk 185910, Russian Federation), Dr.Sci. (Physics and Mathematics), Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2442-7389>, **Scopus ID:** [57196059838](https://orcid.org/0000-0002-2442-7389), **Researcher ID:** [D-5286-2015](https://orcid.org/0000-0002-2442-7389), vgurt@petrsu.ru

Contribution of the authors:

I. S. Stepus – formulation of a scientific problem; development of research methodology; description of the results.

A. O. Averyanov – literature review; processing, analysis and interpretation of data.

V. A. Gurtov – scientific management, development of the concept and research methodology.

All authors have read and approved the final manuscript.



Моделирование цифрового имиджа преподавателя вуза

Г. С. Тимохина¹ ✉, О. И. Попова², Н. Б. Изакова²

¹ Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова,
г. Москва, Российская Федерация

² Уральский государственный экономический университет,
г. Екатеринбург, Российская Федерация
✉ galinatimokhina@yandex.ru

Аннотация

Введение. Проблема формирования цифрового имиджа преподавателя объясняется необходимостью повышения эффективного образовательного взаимодействия между студентами и педагогами в условиях цифровизации. Однако практически отсутствуют исследования имиджа преподавателя как системы, а также технологий его моделирования. Цель статьи – представить результаты исследования по моделированию цифрового имиджа преподавателя вуза для принятия решений по управлению цифровым имиджем в образовательном взаимодействии.

Материалы и методы. Вторичные данные получены методами контент-анализа, системной и структурно-функциональной оценки информации; первичные данные – с помощью проведения компаративного маркетингового исследования цифрового имиджа педагога, экспертного опроса. В исследовании приняли участие 400 студентов и 92 преподавателя столичного и регионального университетов. Применялись методы двумерного анализа, многомерного шкалирования, анализа статистически значимых различий посредством t-критерия равенства дисперсий Ливиня для независимых выборок.

Результаты исследования. Предложена модель цифрового имиджа преподавателя вуза, включающая в себя две системообразующие компоненты: базовую и инструментальную с учетом двойной роли элемента «цифровая компетентность». Разработана технология моделирования имиджа. Выявлено, что цифровая компетентность преподавателя является не только элементом в структуре его имиджа, но и транслятором имиджа во внешнюю среду. Именно уровень цифровой компетентности педагога вуза определяет его активность в цифровой и интернет-среде, формирует актуальный цифровой имидж преподавателя в сознании целевой аудитории. По результатам исследования предложены рекомендации по реализации процесса моделирования цифрового имиджа преподавателя вуза. Выявленные различия во мнениях студентов и преподавателей столичного и регионального университетов по исследуемой тематике могут быть обусловлены цифровым неравенством.

Обсуждение и заключение. Авторские выводы вносят вклад в развитие представлений о теоретическом и прикладном аспектах формирования и продвижения актуального имиджа преподавателя вуза. Результаты компаративного исследования помогут преподавателям столичных и региональных вузов дифференцированно и точно принимать решения о формировании и продвижении личного цифрового имиджа.

Ключевые слова: модель цифрового имиджа, цифровая компетентность, студент и преподаватель вуза, образовательное взаимодействие, управление имиджем

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Тимохина Г. С., Попова О. И., Изакова Н. Б. Моделирование цифрового имиджа преподавателя вуза // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 4. С. 613–636. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.613-636>

© Тимохина Г. С., Попова О. И., Изакова Н. Б., 2022



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



Modeling University Faculty Member's Digital Image

G. S. Timokhina^a✉, O. I. Popova^b, N. B. Izakova^b

^a Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russian Federation

^b Ural State University of Economics, Yekaterinburg, Russian Federation

✉ galinatimokhina@yandex.ru

Absrtact

Introduction. The discussion of the shaping of a digital image of university faculty member is driven by the need for effective educational interaction between students and faculty in the context of digitalization. However, there are practically no studies of the faculty's image as a system, as well as technologies for modeling the faculty's digital image. The objective of this study is to model faculty's digital image for purposes of decision-making in the process of managing digital image in educational interactions.

Materials and Methods. Secondary data were received through methods of content analysis and systemic and structural-functional evaluation of information. Primary data were obtained through comparative marketing study of faculty's digital image on a sample of 400 students and 92 faculty members of a Moscow-based and a regional university and through an expert survey. Methods of multivariate scaling and analysis of statistically significant differences were also applied.

Results. Novelty of the study lies in incorporating basic and instrumental core components in the model of university faculty's digital image due to a dual role of "digital competence" element. The image modeling technique is also developed. It is noticed that faculty's digital competence is not only an element in the structure of faculty's image, but also a tool that transmits the image to external environment. Based on results of the study, recommendations on implementation of technique of faculty member's digital image modeling are proposed. Revealed differences in opinions of students and faculty of two universities can be attributed to unequal access to digital technologies in different regions.

Discussion and Conclusion. Conclusions made by authors contribute to development of scientific thought on shaping and promotion of university faculty's digital image. Results of the comparative study will enable the Moscow-based and regional universities faculty to differentiate and precisely approach issues of shaping and promoting personal digital image.

Keywords: digital image model, digital competence, university students and faculty, educational interaction, image management

Conflict of interests: The authors declare no conflict of interest.

For citation: Timokhina G.S., Popova O.I., Izakova N.B. Modeling University Faculty Member's Digital Image. *Integration of Education*. 2022;26(4):613–636. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.613-636>

Введение

Проблема формирования цифрового имиджа преподавателя вуза характеризуется высокой степенью актуальности в связи с мощным влиянием процессов информатизации и цифровизации на общественную жизнь и образование. Тема создания и продвижения цифрового имиджа преподавателя вуза в ближайшее время станет архиважной вследствие вклю-

чения в образовательное взаимодействие с преподавателем студентов, относящихся к поколению Z, которых ученые У. Штраус и Н. Хоув рассматривают как «цифровых людей»¹. У такого поколения имеются абсолютно четкие ожидания в отношении имиджа/цифрового имиджа преподавателя вуза в силу того, что в образовательном взаимодействии имидж педагога выполняет функции коммуни-

¹ Strauss W., Howe N. The Fourth Turning: An American Prophecy – What the Cycles of History Tell Us about America's Next Rendezvous with Destiny. New York : Broadway Books, 1997. 382 p. URL: <https://bookshop.org/books/the-fourth-turning-what-the-cycles-of-history-tell-us-about-america-s-next-rendezvous-with-destiny/9780767900461> (дата обращения: 15.11.2021).

кационного сообщения, играет роль посредника, обеспечивающего либо гармонию отношений в системе, либо конфликт. Игнорирование преподавателем требований к формированию имиджа/цифрового имиджа несет в себе риск разрушения образовательного взаимодействия².

Поскольку результат образовательной услуги зависит от усилий и мотивации обеих сторон образовательного взаимодействия, необходимо понимать какие составляющие имиджа педагога представляются важными для участников этого процесса, каким должно быть содержательное наполнение понятий «цифровой имидж» и «цифровая компетентность», их взаимосвязь с точки зрения как цифровых потребителей, так и преподавателей. В научной литературе подходы к определению и пониманию сущности категории «цифровой имидж» являются противоречивыми и дискуссионными. Кроме того, отсутствуют исследования того, как ключевые участники образовательного процесса (студенты и преподаватели) понимают структуру «цифрового имиджа преподавателя», как оценивают его цифровую компетентность и представляют себе продвижение имиджа педагога в цифровой среде.

С нашей точки зрения, изучение и учет мнений студентов и преподавателей в отношении структуры цифрового имиджа педагога, его моделирования, формирования и продвижения должны лежать в основе решений по управлению цифровым имиджем преподавателя вуза. Такой методический подход отражает маркетинговую концепцию взаимоотношения с потребителями, управления имиджем, конкурентоспособностью преподавателя и вуза [1; 2] и становится предметом научного анализа.

Целью настоящего исследования является представление технологии моде-

лирования цифрового имиджа преподавателя вуза для принятия управленческих решений по повышению эффективности образовательного взаимодействия.

Обзор литературы

Тема цифрового имиджа педагога вуза привлекает все большее внимание ученых и изучается в самых разных контекстах. Довольно много исследований посвящено вопросам имиджа преподавателя в образовательной среде без акцента на цифровой компетентности как одного из элементов в структуре имиджа педагога.

Исследователи определяют имидж преподавателя как категорию в самом широком спектре дефиниций, используя разные подходы. На основании функционального и дескриптивного подходов «имидж педагога» описывается и изучается как совокупность профессиональных характеристик [3], как важный аспект профессионализма и определенное средство педагогического воздействия на обучающихся [4], как преднамеренно создаваемое визуальное впечатление о личности³, как представление о человеке, сложившееся в индивидуальном и общественном сознании [5] и др. Системный и процессный подходы характеризуют имидж преподавателя как систему представлений о намерениях, мотивах, способностях, установках, ценностных ориентациях и психологических характеристиках преподавателя [5]; систему элементов разного уровня, представленную ядром, внутренним и внешними уровнями [6]; сложный процесс, состоящий из этапов, на которых проявляется интерес преподавателя к себе и миру, формируется и корректируется его образ [3]; образ, который формируется посредством трех этапов: личностного, социального (профессионально-накопительного),

² Попова О. И. Имидж преподавателя вуза в актуальном образовательном взаимодействии : монография. М. : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. 248 с. URL: https://www.logobook.ru/prod_show.php?object_uid=12562560 (дата обращения: 22.04.2022).

³ Хрустова Л. Е. Роль формирования имиджа преподавателя вуза в условиях развития цифровых технологий // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020). Сборник материалов Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (19–21 ноября 2020 г.). 2020. С. 19–21. URL: https://psyjournals.ru/files/117388/dhte2020_Khrustova.pdf (дата обращения: 22.02.2022).



репутационного⁴; результат образовательного взаимодействия⁵.

Следует отметить большое количество научных статей, посвященных разным аспектам изучения имиджа без относительно объекта либо субъекта исследования [1; 7]. Вместе с этим их результаты позволяют глубже понять сущность этого феномена, факторы, принципы и механизмы формирования имиджа. В исследовании И. А. Муратовой понятие имиджа рассматривается с точки зрения психологического, социологического, экономического, маркетингового и семиотического подходов [8].

Цифровая трансформация образования, многократно ускоренная в период пандемии COVID-19, способствовала росту исследований имиджа преподавателя в контексте цифровой среды [9–11]. Формируется понятийно-терминологический аппарат исследований, основой которых является изучение категории «цифровой имидж преподавателя». Самый простой подход к определению данной категории – это его понимание и изучение на уровне имиджа, создаваемого с помощью цифровых технологий [3]. Более глубокое осмысление понятия позволяет исследователям характеризовать и изучать цифровой имидж преподавателя в качестве полноценного продукта, объекта управления [8], коммуникативного конструкта знаково-символической природы, используемого для воздействия на целевые сегменты посредством публичного капитала [12], фактора капитализации и усиления конкурентных преимуществ преподавателя на рынке образовательных услуг [7; 13]. Большой интерес ученых вызывает исследование категории «цифровая компетентность» преподавателя [7; 14; 15].

Изучению различных аспектов цифрового имиджа преподавателя посвящено достаточное количество зарубежных исследований. В них проводится анализ уровня цифровой компетентности педагогов и обучающихся [16–18], причин дефи-

цита цифровой компетентности, который исследователи объясняют не только технологическим несовершенством инфраструктуры системы образования [16; 19], но и неумением преподавателей интегрировать свой образ в цифровую среду – основу образовательного взаимодействия обучающихся и преподавателей [11; 20; 21]. Зарубежные авторы изучают проблемы позиционирования имиджа преподавателя в сознании студентов – своей целевой аудитории [22], проводят оценку степени формирования цифровых компетенций преподавателей, в том числе компетенций, связанных с обеспечением кибербезопасности при онлайн-обучении [23], рассматривают методические аспекты формирования цифровых компетенций [18; 24; 25].

Среди них выделяются исследования, посвященные формированию имиджа нынешних студентов – будущих педагогов. В частности, ученые анализируют, как студенты – будущие педагоги используют социальные и цифровые медиа для создания и продвижения своего положительного имиджа в сети Интернет и как это повлияет на их взаимодействие с обучающимися в профессиональной деятельности [26]. Они выделяют критерии, показатели и уровни профессионального имиджа будущих педагогов, которые соответствуют ряду составляющих компонентов [27], рассматривают имидж будущего педагога как самопрезентацию, отражающую стереотипы социального поведения [4].

Обзор научной литературы по изучаемой проблематике показывает, что основным предметом исследования является формирование и развитие отдельных элементов в структуре имиджа педагога. При этом недооцениваются возможности построения модели для понимания взаимосвязей между компонентами имиджа преподавателя как системы, моделирования цифрового имиджа педагога, что актуализирует проведение настоящего исследования.

⁴ Popova O., Gagarina N., Minina T. Priority Areas to Ensure Sustainable Development of Educational Exports of Russian Universities in the Context of Digital Transformation (Regional Aspect) // E3S Web of Conferences. 2020. Vol. 208. doi: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202020809022>

⁵ Попова О. И. Имидж преподавателя вуза в актуальном образовательном взаимодействии.

Материалы и методы

Авторами разработан дизайн теоретического и эмпирического исследования по сбору вторичных и первичных данных.

1. Вторичные данные получены на основе поиска релевантной информации в поисковых базах и системах Emerald, SpringerLink, ScienceDirect, Wiley, Taylor&Francis, De Gruyter, Google Scholar и Яндекс по ключевым словам: имидж преподавателя, имидж педагога, цифровой имидж, цифровой имидж преподавателя, цифровая компетентность, цифровые компетенции, управление личным имиджем.

Сбор, обработка и анализ вторичных данных осуществлялись на основе методов контент-анализа, системной и структурно-функциональной оценки информации.

2. Первичные данные получены на основе проведения компаративного маркетингового исследования цифрового имиджа педагога на выборках студентов и преподавателей Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова (РЭУ) и Уральского государственного экономического университета (УрГЭУ), а также на основе экспертного опроса. Актуальность проведения сравнительного исследования заключается в необходимости понимания изучаемого феномена в контексте существующего цифрового неравенства в регионах страны, которое подтверждается статистическими данными [9].

Авторами проведен количественный онлайн-опрос на основе закрытых шкальных (по семибалльной шкале Лайкерта) и полностью неструктурированных вопросов в анкете Google Forms, экспертный опрос.

Минимальный расчетный объем выборки студентов по формуле У. Кокрена с учетом допустимой ошибки 5 % (доверительная вероятность 0,954) составил 397 элементов, преподавателей – 67 элементов. Сформированы выборки, репрезентативные по численности студентов и преподавателей соответствующих вузов: объемы выборок студентов

и преподавателей РЭУ им. Г. В. Плеханова ($n_1 = 264$, $n_2 = 54$ соответственно); объемы выборок студентов УрГЭУ ($n_3 = 136$, $n_4 = 38$ соответственно). Все респонденты были проинформированы об участии в исследовании.

Для анализа и интерпретации результатов исследования применены двумерный анализ, метод многомерного шкалирования, анализ статистически значимых различий между ответами преподавателей и студентов РЭУ им. Плеханова и УрГЭУ посредством t-критерия равенства дисперсий Ливиня для двух независимых выборок в программе SPSS.

Результаты исследования

Модель цифрового имиджа преподавателя вуза (результаты анализа вторичных данных). На основе анализа доступных исследований по темам имиджа, цифрового имиджа, цифровой компетентности, цифровых навыков и компетенций педагога за период с 2012 по 2022 гг. авторами сформирована база знаний об имидже/цифровом имидже преподавателя вуза, что позволило выделить две системообразующие компоненты, выражающие глубинную сущность категории «цифровой имидж преподавателя вуза» как системы: базовую и инструментальную. При этом авторы исходят из следующих посылов.

1. Базовая компонента имиджа преподавателя вуза может быть представлена как интегративное качество личности, структура имиджа, совокупность элементов имиджа, которые по-разному формулируются исследователями феномена «имидж». Имидж преподавателя рассматривается как сочетание интеллектуальной, габитарной, кинетической, речевой, средовой и артистической культур⁶, как аудиовизуальная культура личности, стиль поведения, внутренняя философия, атрибуты, подчеркивающие статус и притязания личности; психогигиенический «Я-образ»⁷, как внешний вид, личностные качества, стиль работы со студентами,

⁶ Popova O., Gagarina N., Minina T. Priority Areas to Ensure Sustainable Development of Educational Exports of Russian Universities in the Context of Digital Transformation (Regional Aspect).

⁷ Попова О. И. Имидж преподавателя вуза в актуальном образовательном взаимодействии.



профессионализм, манера речи, компетентность [3] и др. Авторами проанализированы разнообразные подходы к определению структуры имиджа преподавателя вуза и на основании экспертного опроса выделены его элементы: профессиональные качества, индивидуально-личностные характеристики, практический опыт, ученая степень, внешний облик, цифровая компетентность, физическое здоровье. Относительно новым элементом в структуре имиджа является «цифровая компетентность».

2. Добавление к совокупности элементов имиджа преподавателя нового элемента «цифровая компетентность» позволяет расширить базовую компоненту имиджа преподавателя вуза для более полного представления об имидже педагога в условиях онлайн- и офлайн-обучения. Цифровую компетентность преподавателя можно определить как способность применить знания и умения в области цифровых технологий для адаптации процесса обучения к цифровой среде. Цифровая компетентность – это широкое понятие, включающее в себя владение цифровыми компетенциями: набором знаний, умений и навыков преподавателя вуза по работе в цифровой среде и с цифровыми продуктами. Цифровые компетенции можно рассматривать и как формально описанные требования к цифровому поведению преподавателей. Наиболее полно эти требования представлены в Европейской рамке цифровых компетенций для преподавателей и описаны шестью блоками⁸:

- профессиональная вовлеченность (организационная коммуникация, профессиональное сотрудничество, практика рефлексии);
- цифровые ресурсы (выбор ресурсов, создание и редактирование, управление, защита, обмен);
- стратегии оценивания (анализ материалов, обратная связь и планирование);
- преподавание и обучение (профессиональная ориентация, совместное обучение, самоорганизованное обучение);

– расширение возможностей студентов (доступность и инклюзивность, активное вовлечение обучающихся, дифференциация и персонализация);

– развитие цифровых компетенций обучающихся (информационная и медиаграмотность, коммуникация, создание контента, ответственное использование, решение проблем).

3. Инструментальная компонента цифрового имиджа преподавателя может быть представлена его цифровой компетентностью как инструментом формирования и продвижения имиджа. Именно цифровая компетентность преподавателя позволяет ему активно пользоваться цифровыми технологиями, оставлять «цифровой след» в интернет-среде, создавать аккаунты и вести социальные сети и, как следствие, формировать мнение заинтересованных аудиторий о себе.

Таким образом, понятие «цифровая компетентность преподавателя» играет двоякую роль в понимании категории «цифровой имидж преподавателя»: с одной стороны, цифровая компетентность как базовая компонента является элементом в структуре имиджа педагога и означает его способность проектировать и осуществлять образовательное взаимодействие на основе владения цифровыми компетенциями и технологиями; с другой – выполняет коммуникативную роль – является инструментом для продвижения имиджа преподавателя и позволяет эффективно транслировать его стейкхолдерам на рынке образовательной услуги.

Авторами предложена модель цифрового имиджа преподавателя вуза (рис. 1).

Цифровой имидж преподавателя может существовать только в процессе коммуникации и интеракции. Именно инструментальная составляющая цифрового имиджа в виде цифровой компетентности позволяет кодировать и доносить информацию о преподавателе в «среду обитания» поколения Z таким образом, чтобы она правильно интерпретировалась целевыми потребителями образовательных услуг.

⁸ Цифровые навыки и компетенция, цифровое и онлайн обучение [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.readkong.com/page/cifrovye-navyki-i-kompetenciya-cifrovoe-i-onlayn-obuchenie-5748358> (дата обращения 15.02.2022).



Р и с. 1. Модель цифрового имиджа преподавателя вуза

F i g. 1. Faculty member's digital image model

Источник: составлено авторами.

Note: Compiled by the authors.

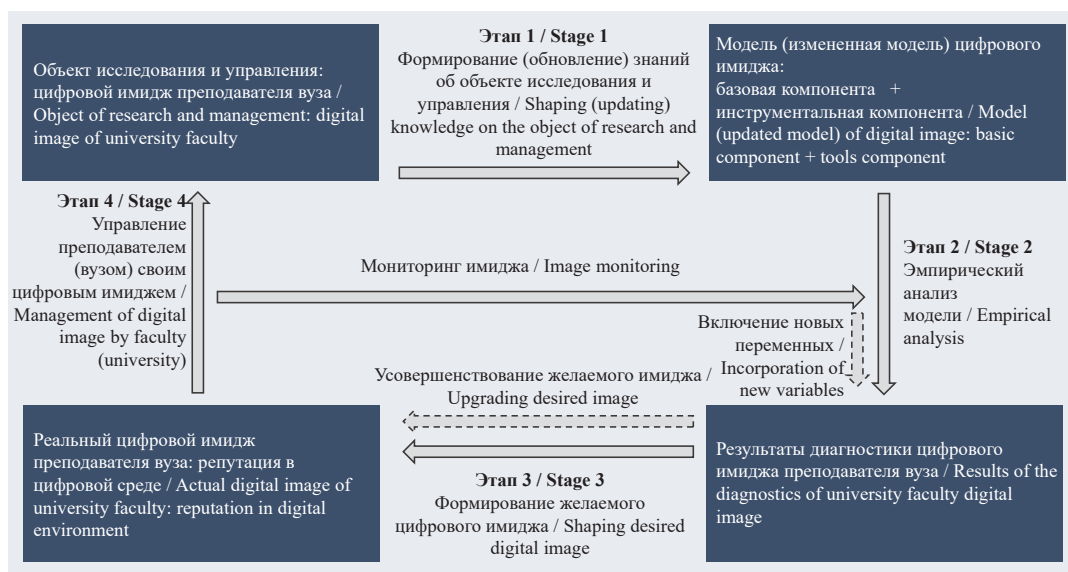
С нашей точки зрения, модель цифрового имиджа преподавателя, с одной стороны, раскрывает сущность данной категории, с другой – выступает объектом управленческой деятельности преподавателя и вуза. На основании теоретического и эмпирического анализа модели «цифровой имидж преподавателя» можно достичь понимания, как смоделировать цифровой имидж преподавателя и управлять им (рис. 2).

Технология моделирования цифрового имиджа преподавателя вуза предполагает прохождение четырех этапов и получение определенных результатов на каждом этапе. Рисунок 2 отражает динамику процесса формирования имиджа

и управления им: сформированный имидж в виде репутации преподавателя в цифровой среде постоянно выступает объектом исследования и диагностики, что позволяет принимать решения по совершенствованию цифрового имиджа и улучшению репутации преподавателя вуза.

Эмпирический анализ модели цифрового имиджа преподавателя. Результаты исследования мнений студентов и преподавателей столичного и регионального университетов в отношении структуры, формирования и продвижения цифрового имиджа педагога вуза представлены в логике модели цифрового имиджа как системы, включающей базовую и инструментальную компоненты⁹.

⁹ Все данные, представленные в таблицах и рисунках, получены авторами на основании онлайн-анкетирования студентов ($n_1 = 264$) и преподавателей ($n_2 = 54$) РЭУ и УрГЭУ ($n_3 = 136$, $n_4 = 38$ соответственно).



Р и с. 2. Технология моделирования цифрового имиджа преподавателя вуза

F i g. 2. The technique of modeling faculty member's digital image

Источник: составлено авторами.

Note: Compiled by the authors.

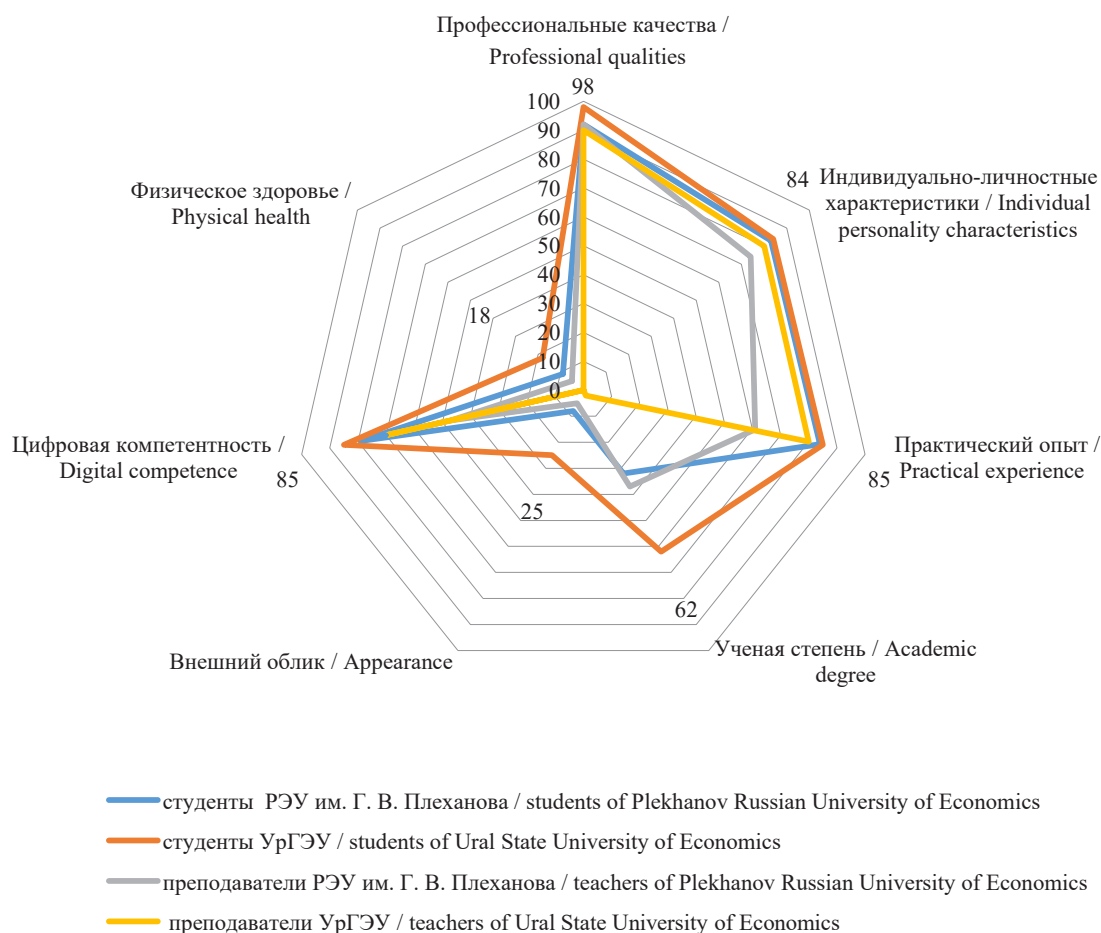
1. Базовая компонента модели «цифровой имидж преподавателя вуза». По выделенным в процессе экспертного опроса семи элементам в структуре имиджа преподавателя вуза студентами и педагогами столичного и регионального вузов определены наиболее значимые элементы имиджа преподавателя при онлайн- и офлайн-обучении (табл. 1).

Студентам обоих вузов представляются наиболее важными в структуре имиджа преподавателя его профессиональные качества, индивидуально-личностные характеристики, практический опыт и цифровая компетентность. Причем наиболее значимыми элементами имиджа педагога для обучающихся регионального вуза, по сравнению со столичным, являются ученая степень (Δ30 %), внешний облик (Δ17 %), физическое здоровье (Δ9 %).

Т а б л и ц а 1. Значимые элементы имиджа преподавателя вуза для студентов и преподавателей

T a b l e 1. Key elements of the image of a faculty member as seen by students and faculty

Элементы структуры имиджа преподавателя / Elements of the structure of faculty member image	Количество ответивших студентов, % / Number of respondents – students, %		Количество ответивших преподавателей, % / Number of respondents – faculty, %	
	РЭУ / Plekhanov Russian University of Economics	УрГЭУ / Ural State University of Economics	РЭУ / Plekhanov Russian University of Economics	УрГЭУ / Ural State University of Economics
Профессиональные качества / Professional qualities	92	98	92	90
Индивидуально-личностные характеристики / Personal characteristics	83	84	74	80
Практический опыт / Practical experience	84	85	61	80
Ученая степень / Academic degree	32	62	37	2
Внешний облик / Appearance	8	25	5	0
Цифровая компетентность / Digital competence	79	85	47	70
Физическое здоровье / Physical health	9	18	5	0



Р и с. 3. Значимые элементы в структуре имиджа преподавателя вуза для студентов и педагогов, %
F i g. 3. Key elements in the structure of faculty member's image as seen by students and faculty, %

Значимость цифровой компетентности ($\Delta 23\%$), практического опыта ($\Delta 19\%$) для преподавателей УрГЭУ выше, чем РЭУ; преподавателям столичного вуза важнее ученая степень ($\Delta 35\%$), внешний облик и физическое здоровье ($\Delta 5\%$ по каждому элементу) (табл. 1, рис. 3).

Авторами выявлены сходные точки зрения студентов и педагогов двух вузов относительно названных выше значимых элементов в структуре имиджа преподавателя вуза (рис. 3).

Для понимания сформировавшегося на сегодняшний день уровня цифровой компетентности преподавателя вуза как элемента в его структуре имиджа проанализирована качественная оценка студентами и самими педагогами

цифровых компетенций преподавателя вуза (табл. 2, 3), а также количественная оценка преподавателями своего уровня цифровой компетентности (табл. 4).

Ответы студентов и педагогов на открытые вопросы относительно цифровых компетенций преподавателя вуза сгруппированы авторами, с одной стороны, по блокам Европейской рамки цифровой компетенции преподавателей (см. 1. п. 2), с другой – по положительным и негативным оценкам студентов. В силу принципиальных различий между ответами студентов и педагогов столичного и регионального вузов на эти вопросы, авторы представляют эти данные в двух таблицах (отдельно по студентам двух вузов и преподавателям) (табл. 2 и 3).



Т а б л и ц а 2. Качественная оценка студентами цифровых компетенций преподавателей
 Table 2. Qualitative assessment of faculty digital competencies by students

Блоки компетенций / Competence clusters	Положительная оценка компетенций / Positive assessment of competencies	Негативная оценка компетенций / Negative assessment of competencies
Профессиональная вовлеченность / Professional involvement	– обучаемость и предприимчивость / aptitude for learning and entrepreneurship; – широкий кругозор / breadth of knowledge; – стремление совершенствовать содержание и формы своей деятельности / aspiration to perfect content and format of one's occupation; – владение углубленной теоретической базой / command of in-depth theoretical knowledge	– неготовность быстрого перехода на новые технологии / inability to swiftly shift to new technologies; – отсутствие гибкости и лояльности / lack of flexibility and loyalty; – неготовность адаптироваться, работать в условиях многозадачности / inability to adapt, work in a multitasking environment; – недостаточное стремление совершенствовать содержание и формы своей деятельности / lack of aspiration to perfect content and format of one's occupation
Цифровые ресурсы / Digital Resources	– гибкость в выборе обучающих средств / flexibility in the choice of teaching aids; – умение конвертировать материал и практические задания в онлайн-формат / skills in conversion of learning material and practical tasks into an online format	– неумение пользоваться цифровыми ресурсами / inability to use digital resources; – компьютерная неграмотность / computer illiteracy
Стратегии оценивания / Assessment strategies	– обратная связь с обучающимися по нескольким каналам / receiving feedback from students through several channels	– неумение разработать другую методику обучения, не предполагающую личное присутствие / failure to develop alternative teaching methods that do not involve physical presence; – недостаточная объективность оценки – слабая рефлексия / insufficient objectivity of assessment, inadequate feedback
Преподавание и обучение / Teaching and learning	– умение адаптироваться к условиям онлайн-обучения / ability to adapt to conditions of online learning	– нежелание детально объяснять материал и структуру работы / inability to explain in detail material and structure of work; – слабая солидарность со студентами и настрой на обратную связь / inadequate cooperation with students and willingness to provide feedback
Расширение возможностей студентов / Empowering students	– доступность объяснения / clarity of instruction	– недостаточно умения мотивировать студентов на активное участие в семинарах / inadequate ability to motivate students to actively participate in workshops; – неумение находить наиболее эффективные способы взаимодействия со студентами / inability to find the most effective means to interact with students
Развитие цифровых компетенций студентов / Development of students' digital competencies	– коммуникабельность / sociability; – практичность / functionality	– сложность выстроить и поддерживать коммуникации со студентами / difficulty to build and maintain communication with students; – отсутствие желания у обеих сторон услышать и понять друг друга / reluctance of both parties to listen and understand each other



Таблица 3. Качественная оценка преподавателями собственных цифровых компетенций
Table 3. Qualitative assessment of their own digital competencies by the faculty

Блоки компетенций / Competence clusters	Положительная оценка компетенций / Positive assessment of competencies	Негативная оценка компетенций / Negative assessment of competencies
1	2	3
Профессиональная вовлеченность / Professional involvement	– умение коммуницировать с обучающимися / ability to communicate with students; – использование возможностей социальных сетей для профессионального развития / use of social networks for professional development	– недостаточно навыков, связанных с современными информационно-коммуникационными технологиями в преподавании / inadequate skills related to modern information and communication technologies in teaching; – недостаточная самоорганизация / lack of self-organization
Цифровые ресурсы / Digital resources	– хорошая навигация в сети Интернет, гибкость, адаптивность / proficiency in internet navigation, flexibility, adaptability; – умение быстро адаптироваться к цифровой реальности / ability to quickly adapt to digital reality; – знание возможностей и инструментов платформ / knowledge of platforms' capabilities and tools; – большой опыт организации онлайн-опросов, привычка структурировать курсы / extensive experience in online surveys, tendency to structure courses	– недостаточные знания о цифровых платформах / insufficient knowledge of digital platforms; – неумение работать на разных платформах / inadequate skills in operating on different platforms; – слабые навыки подготовки контента для онлайн-обучения / poor skills in preparation of content for online learning; – неумение качественно визуализировать учебный материал, обрабатывать видеоматериал, работать со звуком / inability to provide quality visualization of educational material, edit video material, work with sound
Стратегии оценивания / Assessment strategies	– умение находить, сравнивать и оценивать качество учебных онлайн-материалов для разных форм занятий / ability to find, compare and evaluate the quality of online learning materials for different types of classes; – готовность к диалогу / commitment to dialogue	– неумение адаптировать имеющиеся навыки и знания к процессу обучения в цифровой среде / lack of ability to adapt existing skills and knowledge to the learning process in a digital environment
Преподавание и обучение / Teaching and learning	– системный подход, ориентация на результат и потребности студента / system approach, focus on results and student needs; – использование онлайн-инструментов для внедрения современных педагогических практик / use of online tools for implementation of modern pedagogical practices; – большой опыт работы в онлайн-среде и по смешанной модели / extensive experience in online and mixed model environments	– слабое применение средств коллективной работы / poor use of teamwork tools; – недостаточные навыки управления презентацией и взаимодействия со студентами на занятиях / insufficient skills in managing self-presentation and interaction with students in a classroom
Расширение возможностей студентов / Empowering students	– сопровождение теоретического материала видео, фото, презентациями и рабочими тетрадями / accompanying theoretical material with videos, photos, presentations and workbooks; – умение играть в игры / ability to introduce games; – желание делиться знаниями, помогать учиться / desire to share knowledge, help to learn	– неумение создавать комнаты для работы в малых группах, включать видеоконтент в занятия / inability to create space for work in small groups, include video content in classes; – неумение использовать несколько платформ одновременно для иллюстрирования примеров видеоматериалами / inability to use several platforms simultaneously to support statements with video materials



1	2	3
Развитие цифровых компетенций студентов / Development of students' digital competencies	– подбор актуальной информации, разнообразие обучающей информации и яркие примеры для занятий / selection of relevant information, a variety of training information and powerful examples for classes; – умение удерживать внимание аудитории, даже находясь онлайн / ability to hold attention of the audience even while online; – коммуникабельность / sociability	– слабое владение технологиями, повышающими цифровую грамотность студентов: онлайн-игры и симуляторы, массовые открытые онлайн-курсы, специальные приложения и др. / inadequate knowledge of technologies promoting digital literacy of students: online games and simulators, open online courses, special applications

Положительная качественная оценка студентами компетенций преподавателей основана больше на оценке их профессиональных качеств и индивидуально-личностных характеристик, которые определяют высокую степень обучаемости, грамотность методических подходов к процессу обучения (табл. 2). Негативная оценка студентов объясняется недостаточностью знаний и навыков преподавателей по применению цифровых технологий в онлайн- и офлайн-образовательной среде. Следует отметить, что важнейший из soft-навыков преподавателей – эффективные коммуникации – оценен неоднозначно: студенты высказались на этот счет как позитивно, так и негативно (табл. 2 и 3).

Уже первый взгляд на качественную оценку цифровых компетенций преподавателей самими преподавателями в таблице 3 указывает на то, что они представляют больше доказательств, чем студенты, подтверждающие положительную оценку собственных компетенций. Следует отметить сходство мнений педагогов и обучающихся в негативной оценке цифровых компетенций преподавателей, которая объясняется недостаточностью знаний и навыков педагогов по применению цифровых технологий в онлайн- и офлайн-образовательной среде.

Из анализа количественной оценки преподавателями сформированности некоторых своих цифровых компетенций (табл. 4) следует, что преподаватели обоих вузов довольно высоко оценивают свои цифровые компетенции по блокам

«цифровые ресурсы», «стратегии оценивания», «преподавание и обучение», причем средние баллы преподавателей столичного и регионального университетов по этим блокам практически одинаковы. Некоторые различия в оценке преподавателями РЭУ и УрГЭУ уровня сформированности своих цифровых компетенций отмечены по блокам «профессиональная вовлеченность» (Δ1,31) и «развитие цифровых компетенций студентов» (Δ1,2).

Качественная оценка студентами и преподавателями цифровых компетенций педагога вуза (табл. 2, 3) вполне соотносится с довольно низкой количественной оценкой преподавателями цифровых компетенций по блокам «расширение возможностей студентов» и «развитие цифровых компетенций студентов» в таблице 4. Средний балл по оценке компетенций в этих блоках оказался довольно низким и составил от 2,30 до 3,50 баллов.

Обучающиеся столичного вуза оценили уровень цифровой компетентности своих преподавателей выше, чем студенты регионального вуза. Среднее значение такого показателя по семибалльной шкале Лайкерта составило 6,0 для преподавателей РЭУ, 5,0 – для УрГЭУ (рис. 4).

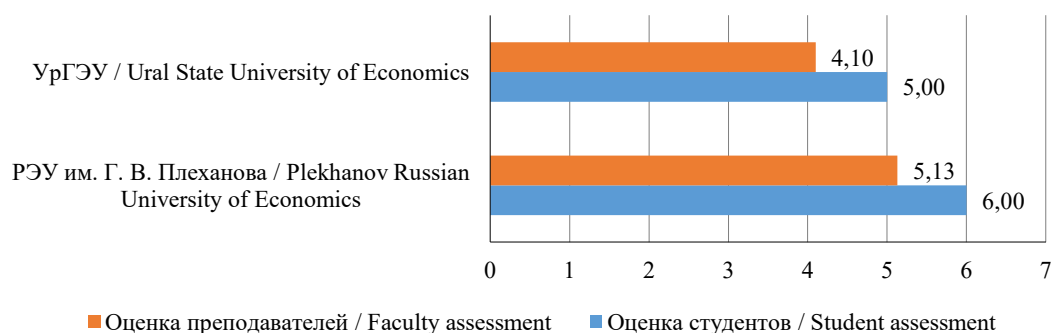
Вызывает интерес тот факт, что педагоги более критически относятся к оценке уровня цифровой компетентности, чем студенты: преподаватели РЭУ оценили свою цифровую компетентность в 5,13 баллов (средний балл по семибалльной шкале Лайкерта), преподаватели УрГЭУ – в 4,10 баллов.



Т а б л и ц а 4. Количественная оценка преподавателями сформированности некоторых своих цифровых компетенций

Table 4. Quantitative assessment of the level of faculty maturity of select digital competencies by the faculty themselves

Блоки компетенций / Competence clusters	Цифровые компетенции / Digital competencies	Средний балл по 7-балльной шкале Лайкерта / Average score on a 7-point Likert scale		Δ
		РЭУ / Plekhanov Russian University of Economics	УрГЭУ / Ural State University of Economics	
Профессиональная вовлеченность / Professional involvement	Максимально использую возможности социальных сетей для профессионального развития / Using social media for professional development to the maximum extent possible	4,11	2,80	1,31
Цифровые ресурсы / Digital resources	Хорошо умею создавать, редактировать и распространять мультимедийный контент / Proficient at creating, editing and distributing multimedia content	5,05	5,00	0,05
Стратегии оценивания / Assessment strategies	Хорошо умею находить, сравнивать и оценивать качество учебных онлайн-материалов для занятий в аудитории, автоматизированного контроля знаний, самостоятельной работы студента / Proficient at finding, comparing and evaluating the quality of online learning materials for classroom courses, automated knowledge control, student independent work	5,42	5,40	0,02
Преподавание и обучение / Teaching and training	Умело использую онлайн-инструменты для внедрения современных педагогических практик: смешанное / Skillful use of online tools to introduce modern pedagogical practices: mixed	5,37	5,30	0,07
Расширение возможностей студентов / Empowering students	Создаю виртуальные площадки для своих студенческих групп: блоги, сайты, wiki-платформы / Setting up virtual platforms for one's student groups: blogs, websites, wiki platforms	3,29	3,00	0,29
Развитие цифровых компетенций студентов / Development of students' digital competencies	Использую технологии, повышающие цифровую грамотность студентов / Use of technologies promoting digital literacy of students	3,50	2,30	1,20



Р и с. 4. Оценка уровня цифровой компетентности преподавателя вуза студентами и педагогами

F i g. 4. Assessment of the level of digital competences of the faculty member by students and faculty



2. Инструментальная компонента модели «цифровой имидж преподавателя вуза». В данном разделе мы анализируем цифровую компетентность педагога как инструмент формирования и продвижения персонального цифрового имиджа.

Представленность и активность преподавателя вуза в цифровой и интернет-среде определяется уровнем его цифровой компетентности и таким образом отражает его возможности по транслированию своего образа/имиджа стейкхолдерам рынка образовательных услуг.

Студенты составляют мнение о преподавателе на основании своего мониторинга интернет-ресурсов и степени активности преподавателя в цифровой и интернет-среде. Еще пять лет назад трудно было представить, что перед началом предметного курса обучающиеся будут искать информацию о преподавателе и уже на этом этапе составят определенное мнение о нем.

Именно так поступает большинство опрошенных студентов столичного и регионального вузов, причем 17,2 и 28,8 % студентов двух вузов (Δ11,6 %) делают это на постоянной основе.

Основными источниками информации о преподавателе для студентов указанных вузов являются сайт учебного заведения (Δ11,6 %), сайт кафедры, на которой работает преподаватель (Δ24,4 %), поисковая интернет-платформа, где размещены данные и отзывы о преподавателе (Δ8,6 %), социальные сети (Δ8,0).

Довольно интересным является сравнение вторичных данных об активности преподавателей российских и зарубежных университетов в сети Интернет и цифровой среде¹⁰ и полученных первичных данных о «цифровом следе» преподавателей столичного и регионального университетов (по оценке преподавателей) (табл. 5).

Т а б л и ц а 5. Активность преподавателей в интернет- и цифровой среде
T a b l e 5. Level of engagement of faculty with the Internet and in digital environment

«Цифровой след» преподавателей / “Digital footprint” of faculty	Вторичные данные, % преподавателей / Secondary data, % of faculty	Первичные данные, % преподавателей / Primary data, % of faculty	
	Зарубежные вузы / Foreign universities	РЭУ / Plekhanov Russian University of Economics	УрГЭУ / Ural State University of Economics
1	2	3	4
Аккаунт в социальной сети Facebook ¹¹ / Account in Facebook social media	50,0	78,9	60,0
Аккаунт в социальной сети ВКонтакте / Account in VKontakte social media	—	73,0	70,0
Личный сайт / Personal website	58,0	7,9	0,0
Информация о научно-исследовательской активности (об участии в конференциях, круглых столах, форумах) в сети Интернет / Information on research engagement (participation in conferences, round tables, forums) online	83,0	86,8	40,0

¹⁰ Онлайн-опрос проводился среди топ-20 российских предпринимательских университетов с наивысшими баллами в рейтинге аналитического центра «Эксперт», восьми зарубежных предпринимательских университетов США, Великобритании, Финляндии, Швеции, Израиля, Испании.

¹¹ При опросе на ответы относительно социальных сетей Facebook и Instagram респонденты исходили из своего опыта до марта 2022 г.



Окончание таблицы 5 / End of table 5

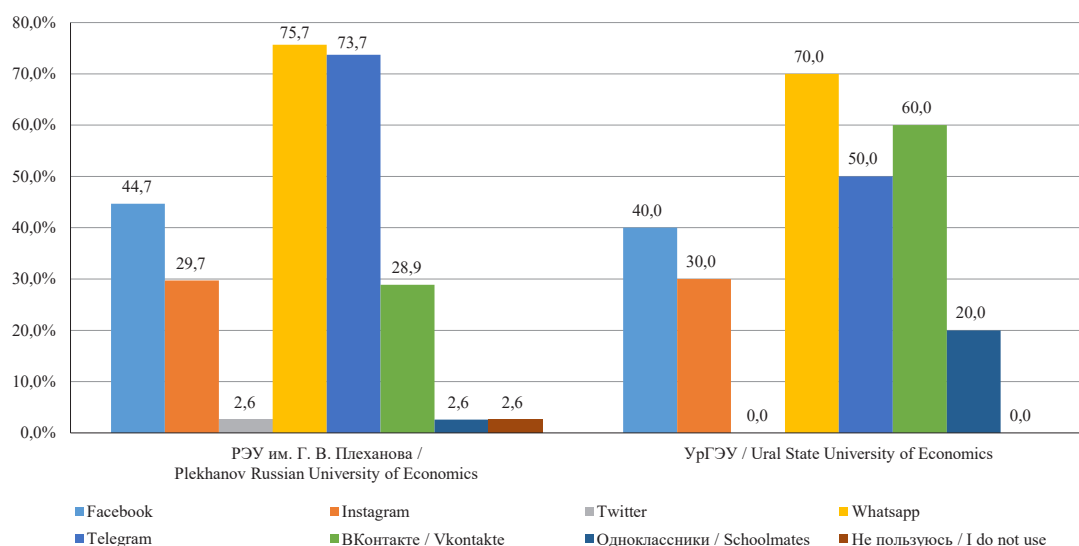
1	2	3	4
Информация о научных публикациях в сети Интернет / Information on scientific publications online	70,0	89,5	60,0
Сведения о профессиональной деятельности и достижениях (например, на сайте вуза или кафедры) в сети Интернет / Information about professional engagements and achievements (for example, on the website of university or university department) online	н/д	89,5	60,0

Источник: составлено авторами на основании кабинетного [13] и полевого исследования.
Note: compiled by the authors on the basis of desk [13] and field research.

Данные таблицы 5 доказывают лучшую активность преподавателей столичного университета в интернет- и цифровой среде по сравнению с преподавателями регионального и зарубежных вузов. Разница между «цифровыми» активностями преподавателей столичного и регионального университетов составляет $\Delta = 7,9\%$ – $46,8\%$ (табл. 5). Авторы предполагают, что такая разница может быть вызвана неравными возможностями доступа к цифровым технологиям в столице и регионе. Слабое место в цифровой активности российских преподавателей в сети Интернет, по сравнению с зарубежными, – отсутствие личного сайта.

Согласно данным экспертного опроса было выявлено, что определенный уровень цифровой компетентности преподавателей влияет на их активность в социальных сетях. По оценкам самих преподавателей, педагоги пользуются социальными сетями ВКонтакте ($\Delta 31,1\%$), Facebook ($\Delta 0,7\%$), мессенджерами WhatsApp ($\Delta 5,7\%$) и Telegram ($\Delta 23,7\%$) (рис. 5).

В целях использования социальных сетей преподавателями столичного и регионального университетов заметны некоторые расхождения: у преподавателей РЭУ они в большей степени связаны с профессиональными интересами (рис. 6).



Р и с. 5. Представленность преподавателей столичного и регионального университетов в социальных сетях и мессенджерах, %

F i g. 5. Representation of engagement of faculty of a Moscow-based and a regional university in social media and messaging services, %



Р и с. 6. Цели использования преподавателями социальных сетей, %
 F i g. 6. Purposes of using social media by faculty of two universities, %

Вовлеченность преподавателей в социальных сетях может быть охарактеризована частотой использования сетей (табл. 6). Большая часть преподавателей выбранных вузов заходит в социальные сети раз в день и проводит там не более часа (Δ8,4 %), чуть меньше доля преподавателей активно использует сети и проводит там более 1 ч в день (Δ6,3 %) (табл. 6).

По мнению студентов, преподавателю необходимо активно вести собственные аккаунты в социальных сетях для продвижения своих разработок, программ,

авторских курсов и делового имиджа; расположения студентов к себе как личности и взаимодействия с ними; распространения важной информации и оказания нужного воздействия на подписчиков (табл. 7). Это мнение подтверждается довольно высоким средним баллом по 7-балльной шкале Лайкерта (5,90 и 6,33 соответственно).

Комментируя свои ответы по поводу целей (задач) ведения социальных сетей преподавателями, студенты подчеркивают следующие возможности, которые дает преподавателям такая деятельность:

Т а б л и ц а 6. Вовлеченность преподавателей в социальных сетях, %
 T a b l e 6. Faculty social media engagement, %

Частота использования преподавателями социальных сетей / Frequency of use of social media by faculty	РЭУ / Plekhanov Russian University of Economics	УрГЭУ / Ural State University of Economics	Δ
Активно использую ежедневно более 1 ч в день / Actively use on a daily basis more than 1 hour a day	26,3	20,0	6,3
Захожу в социальные сети раз в день, не более 1 ч / Use social media once a day, for no more than 1 hour	31,6	40,0	8,4
Проверяю информацию несколько раз в неделю / Check the information several times a week	18,4	10,0	8,4
Использую по необходимости несколько раз в месяц / Use as needed several times a month	13,2	10,0	3,2
Захожу несколько раз в год / Use several times a year	2,6	10,0	7,4
Не использую социальные сети / I don't use social media	7,9	10,0	2,1



Т а б л и ц а 7. Цели (задачи) представленности преподавателей в социальных сетях
Table 7. Purposes (objectives) of faculty engagement in social media

Утверждения / Statements	Средний балл по семибалльной шкале Лайкерта / Average score on a seven-point Likert scale			
	Ответы преподавателей / Faculty answers		Ответы студентов / Students answers	
	РЭУ / Plekhanov Russian University of Economics	УрГЭУ / Ural State University of Economics	РЭУ / Plekhanov Russian University of Economics	УрГЭУ / Ural State University of Economics
Активное ведение собственного аккаунта в социальных сетях / The teacher of the university should actively maintain their own accounts in social networks	3,82	3,30	5,90	6,33
Продвижение делового имиджа преподавателя вуза / Promotion of the faculty business image	4,03	3,30	4,66	4,84
Продвижение своих разработок, программ, авторских курсов / Promotion of their developments, programs, author's courses	3,82	3,40	5,53	5,31
Повышение статуса эксперта в определенной сфере / Raising the status of an expert in a specific field	4,61	3,80	4,99	4,77
Распространение важной информации и оказывание нужного воздействия на подписчиков / Disseminating important information and making the right impact on subscribers	4,66	4,00	4,75	5,05
Взаимодействие со студентами / Interaction with students	3,50	3,00	4,84	5,14
Продвижение вуза и кафедры / Promotion of the university and the department	4,37	4,10	4,70	4,98
Повышение мотивации студента к изучению дисциплины, которую ведет преподаватель / Increasing the student's motivation to study the discipline taught by the faculty	3,26	2,70	4,11	4,07
Повышение уровня доверия к преподавателю как к профессионалу / Increased confidence in the faculty as a professional	3,74	3,60	4,36	4,29
Расположение студентов к преподавателю как к личности / Students' disposition toward the faculty as a person	4,16	3,70	5,13	5,01

– создание неформальных коммуникаций, поддержка связей с выпускниками;
– лучшее понимание студентов за счет их поведения в сети, осознания того, в каком мире они живут для построения эффективной коммуникации с молодым поколением;
– демонстрация не только образа преподавателя вуза, но и образа разносторонней увлеченной личности;
– публикация дополнительного полезного контента по изучаемой дисциплине;

– продвижение образа преподавателя, инноватора, научного деятеля для создания полноценного имиджа в глазах студентов.

Однако педагоги обоих вузов в меньшей степени согласились со всеми утверждениями, касающимися целей (задач) их активности в социальных сетях. Средний балл по всем таким утверждениям колеблется от минимального 2,7 до максимального 4,7 (табл. 7).

Авторами проведена проверка статистически значимых различий между ответами преподавателей и студентов РЭУ им. Плеханова и УрГЭУ по утверждениям в отношении целей (задач) их представленности в социальных сетях по t-критерию для двух независимых выборок. Анализ различий на основе критерия равенства дисперсий Ливиня показал, что по всем вариантам ответов преподавателей двух вузов величина показателя значимости составляет $p > 0,05$. Следовательно, нулевая гипотеза об отсутствии различий подтверждается. По ответам студентов относительно 2, 3, 4, 7, 10 утверждений таблицы 7 также подтверждена нулевая гипотеза об отсутствии различий; по утверждениям 5, 6, 8, 9 выявлены статистически значимые различия: величина показателя значимости составляет $p < 0,05$ (от 0,002 до максимального 0,019), показатели F-статистики Т-теста по данным переменным имеют довольно высокие значения (5,29–9,84).

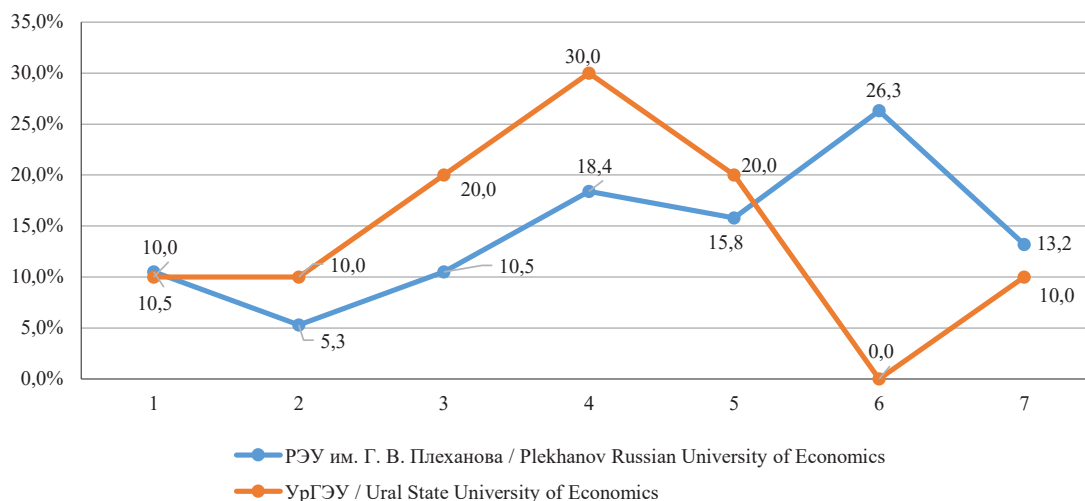
Неоднозначными оказались результаты нашего опроса о необходимости создания и продвижения имиджа преподавателя в сети Интернет и цифровой среде,

высказанные преподавателями и студентами столичного и регионального вузов: 59,5 и 25,8 % преподавателей (РЭУ и УрГЭУ соответственно) выразили согласие с данным утверждением ($\Delta 33,7$ %) (рис. 7). Студенты оказались более единодушными (рис. 8).

С разницей в $\Delta = 5,4$ % студенты столичного и регионального вузов согласились с необходимостью создания и продвижения преподавателем имиджа в сети Интернет и цифровой среде (56,7 и 63,1 %) (рис. 8).

Значительный разброс значений наблюдается при анализе ответов преподавателей двух университетов, выражающих согласие/несогласие с утверждением в отношении влияния усилий преподавателя по созданию и продвижению своего имиджа в сети Интернет и цифровой среде на его конкурентоспособность на рынке образовательных услуг (рис. 9).

Из рисунка 9 следует, что в большей степени согласились с данным утверждением преподаватели столичного вуза (58,0 %), чем регионального (30,0 %), при этом $\Delta = 28$ %.

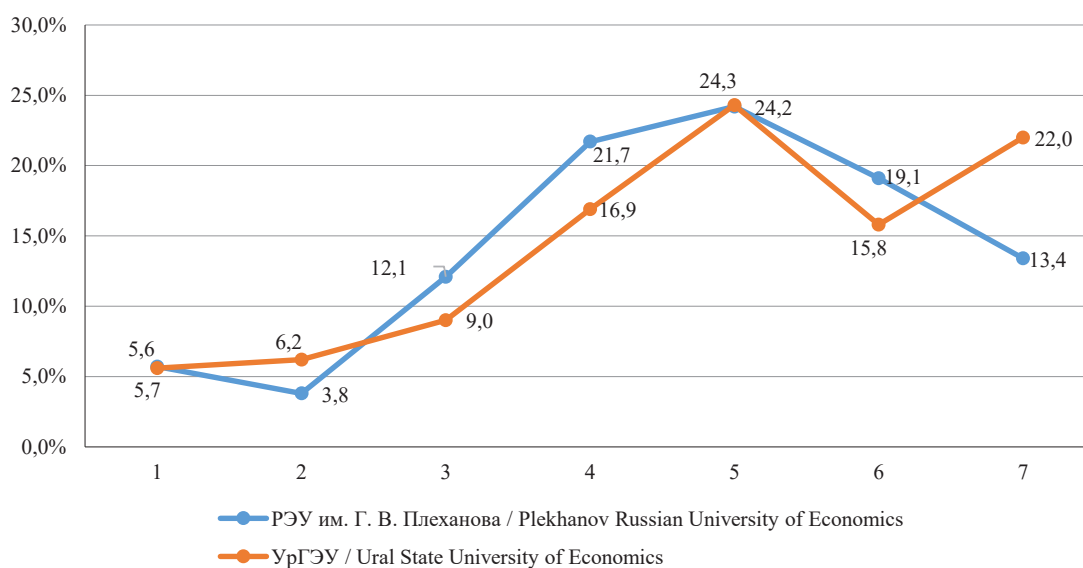


Р и с. 7. Распределение ответов преподавателей о необходимости создания и продвижения преподавателем своего имиджа в сети Интернет и цифровой среде, %

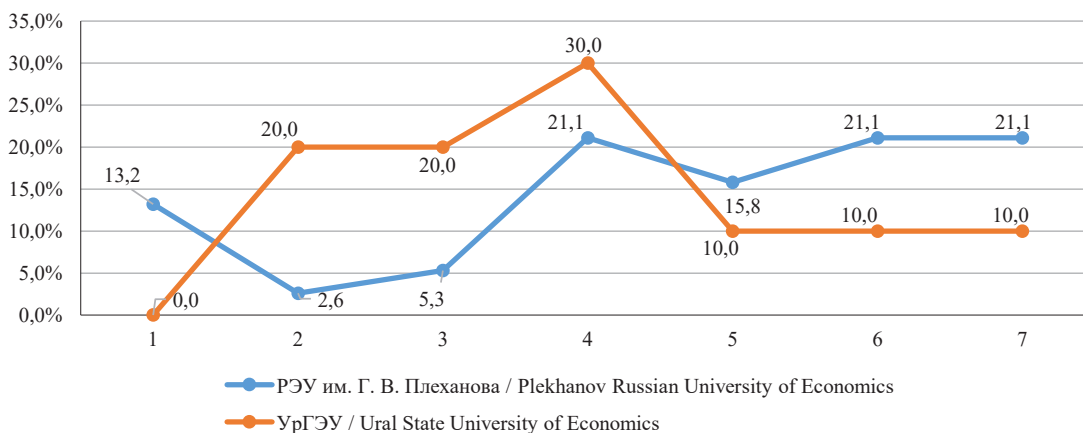
F i g. 7. The need for faculty to create and promote their image online and in digital environment (faculty responses), %

Примечание. Здесь и далее: 1 – абсолютно не согласен, 7 – абсолютно согласен.

Note. Hereafter: 1 – absolutely disagree, 7 – I absolutely agree.



Р и с. 8. Распределение ответов студентов о необходимости создания и продвижения преподавателем своего имиджа в сети Интернет и цифровой среде, %
 F i g. 8. The need for faculty to create and promote their image online and in digital environment (students' responses), %



Р и с. 9. Влияние усилий преподавателя по формированию и продвижению своего имиджа в сети Интернет и цифровой среде на его конкурентоспособность на рынке образовательных услуг, %
 F i g. 9. Impact of the faculty efforts to create and promote their image online and in digital environment on their competitiveness on the market of educational services, %

Обсуждение и заключение

Эмпирический анализ базовой компоненты цифрового имиджа преподавателя вуза показал значимость для студентов и педагогов обоих вузов такого элемента в структуре имиджа, как «цифровая компетентность» наряду со следующими элементами: профессиональные качества, индивидуально-личностные характери-

стики, практический опыт. Именно на этих ключевых элементах преподавателю следует фокусироваться при создании собственного имиджа.

Анализ качественных и количественных оценок студентов и преподавателей двух университетов в отношении цифровой компетентности преподавателей позволяет сформулировать главный вывод



и рекомендации для вуза и преподавателя: для повышения эффективности образовательного взаимодействия с поколением Z педагогам необходимо постоянно обучаться и получать практические навыки с целью увеличения уровня цифровой компетентности. Более высокая количественная оценка студентами цифровой компетентности преподавателей, по сравнению с оценкой самих педагогов, говорит об их убежденности в способности преподавателей к обучаемости и адаптации к цифровой образовательной среде.

Теоретический и эмпирический анализ инструментальной компоненты цифрового имиджа показал, что цифровая компетентность преподавателя является не только элементом в структуре имиджа преподавателя, но и его транслятором во внешнюю среду.

Данные о том, что более 90 % студентов столичного и 85 % регионального университетов перед началом предметного курса составляют мнение о преподавателе на основании своего мониторинга активности преподавателя в цифровой и интернет-среде, приводят к пониманию необходимости повышения «цифровой» активности педагогов. Такая активность может выражаться в представленности преподавателей на интернет-ресурсах, ведении собственных аккаунтов в социальных сетях, что позволит им продвигать свои разработки, программы, авторские курсы, распространять важную информацию, осуществлять неформальные коммуникации. По мнению студентов, «цифровая» активность преподавателей улучшит восприятие преподавателя как личности, вызовет интерес к изучению дисциплины, создаст его положительный имидж и репутацию и, как результат, повысит эффективность образовательного взаимодействия. Логичным следствием большей вовлеченности преподавателя в создание и продвижение своего имиджа в сети Интернет и цифровой среде будет повышение его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг, что отмечено педагогами столичного и регионального университетов (58 и 30 % соответственно).

Формирование, совершенствование цифрового имиджа преподавателя – прерогатива не только самого педагога, но и вуза. Управленческие решения по моделированию имиджа, формированию и продвижению цифрового имиджа преподавателя являются стратегическими, поскольку обуславливают конкурентоспособность преподавателя, а, следовательно, и вуза. Такие решения должны приниматься на основе мониторинга цифрового имиджа преподавателя в восприятии стейкхолдеров рынка образовательных услуг. Анализ результатов мониторинга позволит вводить новые актуальные переменные в диагностику имиджа преподавателя, осуществлять его корректировку.

В процессе анализа инструментальной составляющей цифрового имиджа преподавателя были выявлены различия во взглядах студентов и педагогов столичного и регионального университетов по большинству вопросов онлайн-анкеты. Нулевая гипотеза об отсутствии статистически значимых различий во мнении преподавателей РЭУ им. Плеханова и УрГЭУ по целям (задачам), их представленности в социальных сетях подтвердилась. Гипотеза об отсутствии различий во мнении студентов двух университетов частично подтвердилась, частично опровергнута.

С точки зрения авторов, выявленные различия в представлениях студентов и педагогов столичного и регионального университетов по исследуемой тематике могут косвенно объясняться и существующим в стране цифровым неравенством технологического и социального порядка. Прямые доказательства этому могут содержаться в возможных будущих исследованиях.

Полученные результаты помогут преподавателям столичных и региональных вузов дифференцированно и точно подходить к вопросам формирования и продвижения своего имиджа в сознании ключевых стейкхолдеров в образовании в своих регионах, повышать таким образом эффективность образовательного взаимодействия.



СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ибрагимова Р. С. Маркетинговый подход к оказанию образовательных услуг в условиях цифровизации // *Global Science and Innovations 2021: Central Asia*. 2021. Т. 7, № 2. С. 58–63. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46503578> (дата обращения: 12.10.2021).
2. Шустикова Е. Е., Комарова О. М. Особенности использования цифровых технологий при управлении имиджем // *Экономические исследования и разработки*. 2019. № 12. С. 86–89. URL: <http://edj.ru/article/16-12-19> (дата обращения: 15.10.2021).
3. Лукашенко М. А., Ожгихина А. А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28, № 1. С. 46–56. doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-46-56>
4. Марченко В. С. Формування професійного іміджу сучасного вчителя // *Наука і освіта*. 2016. № 1. С. 120–125. doi: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-1-25>
5. Рыбакова Е. Н. Факторная структура имиджа успешных и неуспешных педагогов // *Педагогическое образование в России*. 2012. № 2. С. 67–70. URL: <https://pedobrazovanie.ru/images/JOURNAL/archive2012-2012-2-tx1c/16.pdf> (дата обращения: 12.03.2022).
6. Раздымаха Ю. Ю. Имидж преподавателя вуза: основные факторы влияния // *Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса*. 2012. Т. 6, № 1. С. 45–51. URL: <https://vestnik.rgutspubl.org/index.php/1/issue/view/20/20> (дата обращения: 15.12.2021).
7. Гладиллина И. П., Крылова М. Е. Цифровые компетенции в структуре компетентного подхода социального и профессионального становления личности // *Современное педагогическое образование*. 2019. № 11. С. 13–15. URL: <http://spo.expert/upload/iblock/e27/СПО%20№11%202019.pdf> (дата обращения: 12.10.2021).
8. Муратова И. А. Знаковый аспект персонального имиджа в современном обществе // *Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика*. 2010. № 2 (25). С. 66–70. URL: <https://textarchive.ru/c-2491544-p13.html> (дата обращения: 12.02.2022).
9. Басова Е. А. Цифровое неравенство российских регионов: современные проблемы и пути преодоления // *Вопросы территориального развития*. 2021. Т. 9, № 4. doi: <https://doi.org/10.15838/ttdi.2021.4.59.4>
10. Núñez-Canal M., de Obesso M. D. L. M., Pérez-Rivero C. A. New Challenges in Higher Education: A Study of the Digital Competence of Educators in Covid Times // *Technological Forecasting and Social Change*. 2022. Vol. 174. doi: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121270>
11. Vergara-Rodríguez D., Antón-Sancho Á., Fernández-Arias P. Variables Influencing Professors' Adaptation to Digital Learning Environments during the COVID-19 Pandemic // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19, issue 6. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph19063732>
12. Спичева Д. И. Факторы эффективности цифрового имиджа как социально-технологического феномена // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2013. № 8, ч. 2 (34). С. 175–178. URL: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-292X_2013_8-2_46.pdf (дата обращения: 12.02.2022).
13. Лукашенко М. А., Громова Н. В., Ожгихина А. А. Цифровой имидж преподавателя предпринимательского университета // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30, № 7. С. 91–104. doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-7-91-104>
14. Зеер Э. Ф., Ломовцева Н. В., Третьякова В. С. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // *Педагогическое образование в России*. 2020. № 3. С. 26–39. doi: <http://doi.org/10.26170/po20-03-03>
15. Константинова Д. С., Кудаева М. М. Цифровые компетенции как основа трансформации профессионального образования // *Экономика труда*. 2020. Т. 7, № 11. С. 1055–1072. doi: <http://doi.org/10.18334/et.7.11.111073>
16. Bilbao-Aiastui E., Arruti A., Morillo R. C. A Systematic Literature Review about the Level of Digital Competences Defined by DigCompEdu in Higher Education // *Aula Abierta*. 2021. Vol. 50, issue 4. P. 841–849. URL: <https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/en/covidwho-1579630> (дата обращения: 15.10.2021).
17. Cantabrana J. L. L., Rodríguez M. U., Cervera M. G. Assessing Teacher Digital Competence: The Construction of an Instrument for Measuring the Knowledge of Pre-Service Teachers // *Journal of New Approaches in Educational Research*. 2019. Vol. 8, issue 1. P. 73–78. URL: <https://www.learntechlib.org/p/207150> (дата обращения: 15.10.2021).
18. Dervenis C., Fitsilis P., Iatrellis O. A Review of Research on Teacher Competencies in Higher Education // *Quality Assurance in Education*. 2022. Vol. 30, no. 2. P. 199–220. doi: <https://doi.org/10.1108/QAE-08-2021-0126>



19. Verdugo K. O., Peñaloza S. H. Diagnosis of Digital Teaching Competence: Universidad Viña del Mar // Communication and Smart Technologies. ICOMTA 2021. Smart Innovation, Systems and Technologies ; Rocha Á., Barredo D., López-López P.C., Puentes-Rivera I. (eds). Vol. 259. Singapore : Springer, 2022. P. 479–486. doi: https://doi.org/10.1007/978-981-16-5792-4_47
20. Paz Saavedra L. E., Cervera M. G., Rodríguez M. U. Competencia digital docente, actitud y uso de tecnologías digitales por parte de profesores universitarios // Revista de Medios y Educacion. 2022. No. 63. P. 93–130. doi: <https://doi.org/10.12795/PIXELBIT.91652>
21. Vogel T., Marci-Boehncke G. How do Teachers Integrate Digital Media into Pedagogical Action and Professional Self-Image? // 11th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN). Palma, Spain, 2019. P. 6369–6376. doi: <https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.1523>
22. Challenges of Online Education among University Students, Saudi Arabia / L. S. Benjamin [et al.] // Jurnal Ners. 2021. Vol. 16, issue 2. P. 188–192. URL: <https://e-journal.unair.ac.id/JNERS/article/view/28037/pdf> (дата обращения: 15.10.2021).
23. Potyrala K., Tomeczyk L. Teachers in the Lifelong Learning Process – Examples of Digital Literacy // Journal of Education for Teaching. 2021. Vol. 47, issue 2. P. 255–273. doi: <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1876499>
24. Guillén-Gámez F. D., Mayorga-Fernández M. J. Quantitative-Comparative Research on Digital Competence in Students, Graduates and Professors of Faculty Education: An Analysis with ANOVA // Education and Information Technologies. 2020. Vol. 25. P. 4157–4174. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10160-0>
25. “Digital Image” in the Methodological System of Information Competency Development by University Students / N. P. Tabachuk [et al.] // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2020. Vol. 9, issue 2. P. 81–87. doi: <https://doi.org/10.26655/IJAEP.2020.2.5>
26. Nykvist S., Mukherjee M. Who Am I? Developing Pre-Service Teacher Identity in a Digital World // Procedia: Social and Behavioral Sciences. 2016. Vol. 217. P. 851–857. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.012>
27. Глузман Н. А. Формирование профессионального имиджа социального педагога // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 9. С. 52–69. doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-9-52-69>

Поступила 04.05.2022; одобрена после рецензирования 29.08.2022; принята к публикации 05.09.2022.

Об авторах:

Тимохина Галина Сергеевна, доцент кафедры маркетинга Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова (117997, Российская Федерация, г. Москва, Стремянный пер., д. 36), кандидат экономических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7322-8063>, **Scopus ID:** [57221204007](https://orcid.org/57221204007), **Researcher ID:** [M-4416-2016](https://orcid.org/M-4416-2016), galinatimokhina@yandex.ru

Попова Ольга Ивановна, доцент кафедры маркетинга и международного менеджмента Уральского государственного экономического университета (620000, Российская Федерация, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, д. 62/45), кандидат социологических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9954-4259>, **Researcher ID:** [AAF-9753-2019](https://orcid.org/AAF-9753-2019), o.popova63@mail.ru

Изакова Наталья Борисовна, доцент кафедры маркетинга и международного менеджмента Уральского государственного экономического университета (620000, Российская Федерация, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, д. 62/45), кандидат экономических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1316-2634>, **Scopus ID:** [57218249624](https://orcid.org/57218249624), **Researcher ID:** [AAQ-6542-2021](https://orcid.org/AAQ-6542-2021), izakovan@gmail.com

Заявленный вклад авторов:

Г. С. Тимохина – научный руководитель исследования; развитие методологии; сбор данных и доказательств; формализованный анализ; подготовка начального и окончательного варианта статьи.

О. И. Попова – сбор данных и доказательств; формализованный анализ; формулирование выводов и результатов.

Н. Б. Изакова – проведение критического анализа материалов и формулирование выводов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Ibragimova R.S. [Marketing Approach to the Provision of Educational Services in the Context of Digitalization]. *Global Science and Innovations 2021: Central Asia*. 2021;7(2):58–63. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46503578> (accessed 12.10.2021). (In Russ., abstract in Eng.)



2. Shustikova E.E., Komarova O.M. Features of the Use of Digital Technologies in Image Management. *Economic Development Research Journal*. 2019;(12):86–89. Available at: <http://edrij.ru/article/16-12-19> (accessed 15.10.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
3. Lukashenko M.A., Ozhgikhina A.A. Image of a University Professor: Students' Views and Priorities. *Higher Education in Russia*. 2019;28(1):46–56. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-46-56>
4. Marchenko V. Formation of Modern Teacher's Professional Image. *Science and Education*. 2016;(1):120–125. doi: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-1-25>
5. Rybakova E.N. Factorial Structure of Image of Successful and Unsuccessful Teachers. *Pedagogical Education in Russia*. 2012;(2):67–70. Available at: <https://pedobrazovanie.ru/images/JOURNAL/archive2012-2012-2-tx1c/16.pdf> (accessed 12.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
6. Razdymakha Y.Y. The Image of the University Teacher: Major Factors of Influence. *Universities for Tourism and Service Association Bulletin*. 2012;6(1):45–51. Available at: <https://vestnik.rgutsupubl.org/index.php/1/issue/view/20/20> (accessed 15.12.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
7. Gladilina I.P., Krylova M.E. Digital Competencies in the Structure of the Competency-Based Approach of Social and Professional Formation of an Individual. *Modern Pedagogical Education*. 2019;(11):13–15. Available at: <http://spo.expert/upload/iblock/e27/CPIO%20№11%202019.pdf> (accessed 12.10.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
8. Muratova I.A. Significant Aspect of Personal Image in Modern Society. *News of Higher Educational Institutions. Sociology. Economy. Politics*. 2010;(2):66–70. Available at: <https://textarchive.ru/c-2491544-p13.html> (accessed 12.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
9. Basova E.A. Digital Inequality in Russian Regions: Current Problems and Ways to Overcome. *Territorial Development Issues*. 2021;9(4). (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.15838/tdi.2021.4.59.4>
10. Núñez-Canal M., de Obesso M.D.L.M., Pérez-Rivero C.A. New Challenges in Higher Education: A Study of the Digital Competence of Educators in Covid Times. *Technological Forecasting and Social Change*. 2022;174. doi: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121270>
11. Vergara-Rodríguez D., Antón-Sancho Á., Fernández-Arias P. Variables Influencing Professors' Adaptation to Digital Learning Environments during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022;19(6):3732. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph19063732>
12. Spicheva D.I. Factors of Digital Image Effectiveness as Social-Technological Phenomenon. *Istoricheskije, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. 2013;(8-2):175–178. Available at: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-292X_2013_8-2_46.pdf (accessed 12.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
13. Lukashenko M.A., Gromova N.V., Ozhgikhina A.A. Digital Media Image of Business University Professor. *Higher Education in Russia*. 2021;30(7):91–104. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-7-91-104>
14. Zeer E.Ph., Lomovtceva N.V., Tretyakova V.S. University Teachers' Readiness for Online Education: Digital Competence, Research Experience. *Pedagogical Education in Russia*. 2020;(3):26–39. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.26170/po20-03-03>
15. Konstantinova D.S., Kudaeva M.M. Digital Competencies as the Basis for the Professional Education Transformation. *Russian Journal of Labor Economics*. 2020;7(11):1055–1072. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.18334/et.7.11.111073>
16. Bilbao-Aiastui E., Arruti A., Morillo R.C. A Systematic Literature Review about the Level of Digital Competences Defined by DigCompEdu in Higher Education. *Aula Abierta*. 2021;50(4):841–849. Available at: <https://pesquisa.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/en/covidwho-1579630> (accessed 15.10.2021).
17. Cantabrana J.L.L., Rodríguez M.U., Cervera M.G. Assessing Teacher Digital Competence: The Construction of an Instrument for Measuring the Knowledge of Pre-Service Teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research*. 2019;8(1):73–78. Available at: <https://www.learntechlib.org/p/207150> (accessed 15.10.2021).
18. Dervenis C., Fitsilis P., Iatrellis O. A Review of Research on Teacher Competencies in Higher Education. *Quality Assurance in Education*. 2022;30(2):199–220. doi: <https://doi.org/10.1108/QAE-08-2021-0126>
19. Verdugo K.O., Peñaloza S.H. Diagnosis of Digital Teaching Competence: Universidad Viña del Mar. In: Rocha Á., Barredo D., López-López P.C., Puentes-Rivera I. (eds) *Communication and Smart Technologies. ICOMTA 2021. Smart Innovation, Systems and Technologies*, vol. 259. Singapore: Springer; 2022. p. 479–486. doi: https://doi.org/10.1007/978-981-16-5792-4_47
20. Paz Saavedra L.E., Cervera M.G., Rodríguez M.U. Teacher Digital Competence, Attitude and Use of Digital Technologies by University Professors. *Revista de Medios y Educacion*. 2022;(63):93–130. doi: <https://doi.org/10.12795/PIXELBIT.91652>



21. Vogel T., Marci-Boehncke G. How do Teachers Integrate Digital Media into Pedagogical Action and Professional Self-Image? In: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN). Palma, Spain; 2019. p. 6369–6376. doi: <https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.1523>
22. Benjamin L.S., Abishek J.S., Dewi Y.S., Sivaram P., Prasetyo Y.B. Challenges of Online Education among University Students, Saudi Arabia. *Journal Ners*. 2021;16(2):188–192. Available at: <https://e-journal.unair.ac.id/JNERS/article/view/28037/pdf> (accessed 15.10.2021).
23. Potyrala K., Tomczyk L. Teachers in the Lifelong Learning Process – Examples of Digital Literacy. *Journal of Education for Teaching*. 2021;47(2):255–273. doi: <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1876499>
24. Guillén-Gámez F.D., Mayorga-Fernández M.J. Quantitative-Comparative Research on Digital Competence in Students, Graduates and Professors of Faculty Education: An Analysis with ANOVA. *Education and Information Technologies*. 2020;25:4157–4174. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10160-0>
25. Tabachuk N.P., Polichka E.A., Dvoryankina E.K., Karpova I.V. “Digital Image” in the Methodological System of Information Competency Development by University Students. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2020;9(2):81–87. doi: <https://doi.org/10.26655/IJAEP.2020.2.5>
26. Nykvist S., Mukherjee M. Who Am I? Developing Pre-Service Teacher Identity in a Digital World. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. 2016;217:851–857. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.012>
27. Gluzman N.A. Professional Image Formation of a Future Social Care Teacher. *The Education and Science Journal*. 2017;19(9):52–69. doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-9-52-69>

Submitted 04.05.2022; approved after reviewing 29.08.2022; accepted for publication 05.09.2022.

About the authors:

Galina S. Timokhina, Associate Professor of the Marketing Chair, Plekhanov Russian University of Economics (36 Streymyanny per., Moscow 117997, Russian Federation), Cand.Sci. (Econ.), Associate Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7322-8063>, Scopus ID: 57221204007, Researcher ID: M-4416-2016, galinatimokhina@yandex.ru

Olga I. Popova, Associate Professor of the Marketing and Management Chair, Ural State University of Economics (62/45 St. March 8/Narodnaya Volya, Yekaterinburg 620000, Russian Federation), Cand.Sci. (Sociol.), Associate Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9954-4259>, Researcher ID: AAF-9753-2019, o.popova63@mail.ru

Natalia B. Izakova, Associate Professor of the Marketing and Management Chair, Ural State University of Economics (62/45 St. March 8/Narodnaya Volya, Yekaterinburg 620000, Russian Federation), Cand.Sci. (Econ.), Associate Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1316-2634>, Scopus ID: 57218249624, Researcher ID: AAQ-6542-2021, izakovan@gmail.com

Contribution of the authors:

G. S. Timokhina – research supervisor; development of methodology; collection of data and evidence; formalized data analysis; preparation of the initial and final version of the article.

O. I. Popova – collection of data and evidence; formalized data analysis; forming conclusions.

N. B. Izakova – conducting a critical analysis of materials and forming conclusions.

All authors have read and approved the final manuscript.



Модель формирования образовательного профиля «Алмаз личности» для развития образовательной активности учащихся

М. Э. Кушнир, П. Д. Рабинович[✉], К. Е. Заведенский

Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация
[✉] pavel@rabinovitch.ru

Аннотация

Введение. Реализация стратегических приоритетов развития образования России, а также изменяющиеся запросы заинтересованных участников образовательного процесса актуализируют вопросы о результатах деятельности образовательных организаций, способах их измерений, а также о современных практиках управления образованием. Использование только нормативного и критериального оценивания не позволяет достичь ключевого востребованного образовательного результата – активного поведения ученика (образовательной субъектности), поскольку требует иных подходов к организации учебной деятельности, построения коллективно-индивидуальных образовательных маршрутов, создания возможностей для самоопределения и самореализации ученикам и учителям. Цель статьи – описание модели, отражающей образовательные результаты как личностный потенциал по ряду параметров разной направленности.

Материалы и методы. В ходе кабинетного исследования отечественных и зарубежных источников анализировались образовательные практики оценивания и результаты образовательного процесса с целью формирования новой модели с учетом современных запросов общества и выявленных неудач.

Результаты исследования. Авторы при рассмотрении различных подходов к оценке образовательных результатов, с акцентом на анализ неудачных моделей, сформулировали простой критерий применимости инструментов оценки – «сложность инструмента не должна превышать заинтересованности в его результатах». Предлагаемая модель претендует на разумный баланс сложности и информативности: с одной стороны, структура параметров многоуровневая, с другой – наглядно визуализирована в виде октаэдра – кристалла алмаза, а выбор на каждом уровне простой, в виде дихотомии, что позволяет ее считать индикаторной. Данная модель ориентирована на содержательную образовательную навигацию с отчуждением формальной части в виде основы простого образовательного профиля.

Обсуждение и заключение. Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие инструментария оценки образовательного результата, ориентированного на активное образовательное поведение и использующего цифровую среду при мониторинге и учете. Материалы статьи могут быть полезны педагогам и администраторам, интересующимся не только традиционным признаком соответствия итоговым испытаниям, но и развитием образовательной субъектности, поддерживающим и развивающим активность учеников.

Ключевые слова: образовательная субъектность, агентность, образовательная логистика, образовательный запрос, персонализация, индивидуализация, цифровая образовательная среда, персональная образовательная логистика, профиль, образовательный профиль

Финансирование: статья подготовлена авторами в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС).

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Кушнир М. Э., Рабинович П. Д., Заведенский К. Е. Модель формирования образовательного профиля «Алмаз личности» для развития образовательной активности учащихся // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 4. С. 637–654. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.637-654>

© Кушнир М. Э., Рабинович П. Д., Заведенский К. Е., 2022



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



The Model of Learning Profile “Diamond of Personality” to Develop the Learners Agency

M. E. Kushnir, P. D. Rabinovich , K. E. Zavedensky

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

 pavel@rabinovitch.ru

Absrtact

Introduction. The implementation of the strategic priorities for the development of education in Russia, as well as the changing demands of interested participants in the educational process actualize questions about the performance of educational organizations, how to measure them, as well as modern education management practices. The use of only normative and criteria-based assessment does not allow achieving the key demanded educational result – the active behavior of the student, because requires different approaches to the organization of educational activities, the construction of collective-individual educational routes, the creation of opportunities for self-determination and self-realization for both students and teachers. The purpose of the article is to describe a model that reflects educational results as a personal potential for a number of parameters of different directions.

Materials and Methods. Local and global practices (assessment, evaluation, target and value of learning) have been analyzed. Revealed trends and failures were used as base for new assessment model.

Results. The authors researching a lot of evaluation models formulated a simple criterion for the applicability of assessment tools in the form of “the complexity of the tool should not exceed the interest in its results”. The proposed model claims to have a reasonable balance of complexity and informativeness: on the one hand, the structure of the parameters is multilevel, on the other hand, it is visualized like octahedron – a diamond crystal. The choice at each level is simple as dichotomy which allows it to be considered an indicator. It should be used as basis of digital learning profile.

Discussion and Conclusion. The conclusions made by the authors contribute to the development of tools for assessing the educational result, focused on active educational behavior and using the digital environment for monitoring and accounting. The materials of the article can be useful to teachers and administrators who are interested not only in the traditional sign of compliance with the final tests, but also in the development of educational subjectivity that supports and develops the activity of students.

Keywords: learning agency, agency, educational logistics, personality learning request, personalization, individualization, digital learning environment, person education logistics, profile, learning profile

Funding: The article has been created by co-authors in frames of scientific research in the RANEPА.

Conflict of interests: The authors declare no conflict of interest.

For citation: Kushnir M.E., Rabinovich P.D., Zavedensky K.E. The Model of Learning Profile “Diamond of Personality” to Develop the Learners Agency. *Integration of Education*. 2022;26(4):637–654. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.637-654>

Введение

Изменчивый и неоднозначный современный мир, именуемый VUCA или BANI, делает запрос на активного субъекта, знающего себя, готового и способного оперативно реагировать на изменения, новые события, неожиданные ситуации [1]. Это создает вызов системе образования, существовавшей в логике трансляции культуры, которая определяет правила для подрастающего поколения. Именно по-

этому большинство систем оценивания прежде всего соотносят результат ученика с правильным шаблоном, а затем помогают ученику в виде обратной связи о его индивидуальных особенностях в глазах профессионалов сферы образования. Такие системы оценивания часто получают очень сложными для восприятия и использования.

Анализ практик работы с активным образовательным поведением выявил про-

блематику конфликта между необходимостью и трудозатратами на осуществление многоаспектной оценки результатов образовательного процесса и управления им на основе полученных данных. В ряде случаев наблюдается превышение трудозатрат использования инструментария над потенциальной практической ценностью ожидаемых результатов. В свою очередь без соответствующих инструментов многоаспектного мониторинга достижений учеников невозможно реализовать персонализацию в образовании. Несоблюдение принципа «сложность инструмента не должна превышать заинтересованности в результате» обнаружило много примеров, когда участникам приходилось непродуктивно тратить время и силы на реализацию задач, которые из-за сложности процесса оказывались ненужными.

Значимыми факторами современной образовательной среды являются информационные технологии: они создают новые проблемы и инструменты, решают поставленные задачи, интенсифицируют образовательный процесс [2]; обладают эффектами разного уровня: инструментальным, методическим, смысловым и даже мыслительным, если рассматривать использование технологий искусственного интеллекта [3]. В условиях цифровой трансформации образования размываются границы между изолированными ранее институтами, специализациями, уровнями образования¹, что формирует запрос на персональную образовательную логику, для которой стержнем образовательного процесса становится цифровой образовательный профиль [4; 5]. От его удобства и полезности зависят качество и результат распределенного по разным институциям образовательного процесса.

Предметом многочисленных дискуссий стала сущность результата образовательного процесса. Компетентностный подход, который вскоре после привычных

ЗУН (знания, умения и навыки) казался высшим достижением развития образовательных технологий, все чаще подвергается критике². Навыки важны, однако более продуктивной для гибкой динамики развития в изменчивом мире является целостность картины мира, которая легче может конвертироваться в новые навыки.

Ключевыми факторами активного образовательного поведения выступают способность и готовность к рефлексии как способу самоанализа. Осознание образовательных потребностей создает образовательный запрос на начало согласования своих потребностей и возможностей. Таким образом, активность, субъектность, рефлексивность и запрос неразрывно связаны.

Существует множество подходов к описанию рефлексии – от сравнительно простых попыток взглянуть на себя отстраненным взглядом до математических моделей в алгебраической нотации³. Большинство из практик сложны и непригодны для применения без квалифицированного сопровождения.

Авторы разработали модель формирования образовательного профиля с учетом высказанных соображений и ведут пилотный проект по ее операционализации в реальных образовательных организациях. В связи с этим поставлена задача создать такую модель личностного развития, которая будет отражать не только формальные показатели успешности обучения, но и неформальные, субъективные, станет полезной для всех участников образовательного процесса, сможет выполнять функции образовательного компаса при формировании образовательного запроса и ляжет в основу цифрового образовательного профиля.

Поскольку не удалось сразу заинтересовать разработчиков электронных журналов в отражении нетипичных параметров, пилотный проект был адаптирован

¹ Трудности и перспективы цифровой трансформации образования : монография / под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. М. : Высшая школа экономики, 2019. 344 с.

² Кушнир М. Москва: ЗУН2 против компетенций [Электронный ресурс] // Учительская газета. 21 декабря 2018. URL: <https://ug.ru/mihail-kushnir-moskva-zun2-protiv-kompetencij> (дата обращения: 20.08.2022).

³ Лефевр В. А. Конфликтующие структуры. Изд. второе, перераб. и доп. М. : Изд-во «Советское радио», 1973. 158 с.



для ручного ведения на основе цифровых технологий универсального типа. Для участников разработаны методические рекомендации⁴, которые минимально меняли традиционные для школ процедуры. Параллельно прорабатывался прототип автоматизированной платформы, в рамках которой сформированные данные можно было бы вручную импортировать для графической визуализации.

Обзор литературы

Ценностная логика обзора строилась по концепции А. Г. Асмолова о «личностно-порождающем образовании» [6; 7], Б. Д. Эльконина о «продуктивном действии» [8] личностно-развивающего обучения [9], под углом зрения осознанного формирования образа будущего [10–12], имея в виду довольно жесткие дискуссии о «персонализации» [13; 14].

Опираясь на обзор отечественных и международных практик по развитию активного образовательного поведения, формированию образовательного запроса [15] на базе осознания «образовательной потребности», авторы отметили сложность такого вектора работы образовательной системы в целом. Разные модели работы с образовательной активностью направлены на выявление и поддержку образовательного запроса. Проблема заключается в малом количестве носителей подобных запросов.

Для сопоставления модели оценивания в современной школе рассмотрим сеть школ International Baccalaureate (IB, Международный Бакалавриат), имеющих большую базу, наиболее структурированную модель работы с регулярным пересмотром подходов и инструментария. Среди множества других подходов и моделей этот подход наиболее полно и цельно структурирован с учетом всех мировых тенденций

развития системы образования. Модель результата и оценочные процедуры IB⁵ сложны и трудозатратны.

В качестве иллюстрации к сформулированному в постановочной части принципу баланса «сложности/полезности» можно привести жесткую самокритику одного из соавторов [16] многолетнего проекта «Europass»⁶ или отказ от собственной модели образовательного профиля Новой школы в лице одного из авторов на пленарной сессии популярной образовательной конференции ММСО-2021. Подходы к оценочным процедурам Europass сходны с процедурами критериального оценивания IB, поскольку формировались примерно в одно время и в принятой тогда рубрикаторной логике: сложность процесса опровергала⁷ убедительные, казалось бы, предпосылки методики.

Для оценки образовательного результата можно выделить следующие базовые подходы:

- формальный простой, оценивающий в баллах близость к образцу;
- формальный многопараметрический по сложным рубрикам;
- неформальный поддерживающий.

Первые два подхода обычно противопоставляются. Второй и третий могут совмещаться. Традиционный подход, основанный на формальной оценке успешности решения типовых задач по 5-балльной или более масштабной цифровой линейке, устарел – как простой принцип контроля соответствия.

Формализованная логика прослеживается и в сложных критериальных подходах. Она не учитывает (или плохо учитывает) неформальные субъективные особенности ученика. Баланс частично восстанавливают делением оценок на формирующие и констатирующие: формирующие – могут быть неформальными,

⁴ Алмаз личности: научная исследовательская работа : сайт РАНХиГС [Электронный ресурс]. URL: <https://homofuturis.ru/nir2-2022> (дата обращения: 20.08.2022).

⁵ Education for a Better World “The International Baccalaureate (IB) Develops Lifelong Learners Who Thrive and Make a Difference” : International Baccalaureate [Электронный ресурс]. 2018. URL: <http://ibo.org> (дата обращения: 20.08.2022).

⁶ An Official Website of the European Union [Электронный ресурс]. URL: <https://europa.eu/europass/en> (дата обращения: 20.08.2022).

⁷ Размышления о жизни и об образовании. Подводные камни МYP : личный сайт М. Кушнира [Электронный ресурс]. URL: <http://medwk.blogspot.com/2008/07/myp3keys.html> (дата обращения: 20.08.2022).

поддерживающими, а констатирующие – отражают соответствие формальным рубрикам.

Существуют подходы с полностью неформальным поддерживающим оцениванием. Такой подход наиболее характерен для лиц с особыми возможностями. В них можно отметить обратную закономерность – нет формализованных оценок или они находятся в скрытом использовании на уровне педагогического коллектива.

Ключевой параметр образовательного события – оценка освоения знаний. Возникает вопрос: что является единицей оценки и какие у нее есть градации? В классическом подходе оценивается близость решения к образцу решения. Иногда такой подход называют «вычитательным», так как он сравнивает образец с полученным результатом. Полный список типов задач должен оценить на итоговом экзамене статус обученности. Оценки чаще всего имеют 5 градаций, считая позитивными от 3 до 5; иногда до 100 со смыслом процентной близости к образцовому решению.

В накопительной модели квалификации действует зачетный принцип учебной задачи: за успешное решение начисляются дополнительные баллы, количество баллов задачи определяется ее сложностью по оценке учителя заранее. Удобство данного подхода состоит в том, что ученик оценивается автоматически по факту решения задачи. Оценочная деятельность учителя осуществляется на этапе подготовки задач.

В критериальном ИВ-подходе перед началом учебного курса формируется единая решетка параметров для всех задач. В некоторых курсах это получается довольно органично, например при изучении иностранных языков, а на других курсах может превращаться в искусственное усложнение процесса оценки каждого конкретного решения. Так, ключевым запросом ученика выступает качественная оценка его успешности – уровня освоения изученного пласта знаний и практических навыков.

В неформальной практике оценивания избегают прямого сопоставления с образцом решения, концентрируются на конструктивных рекомендациях, которые помогут ученику улучшить результат. По сути, это запуск рефлексивных инструментов, использование которых зависит от личной активности ученика: он может просто следовать рекомендациям либо проигнорировать их.

С целью анализа подходов к оценке образовательного процесса выделяется подход И. М. Фейгенберга⁸, акцентирующий важность нетиповых задач. Аналогичный подход для градации уровней освоения знаний применен в модели оценки SAM⁹. В логике SAM введена трехуровневая шкала, где первые два уровня оценивают способность ученика распознавать в задаче типовые/нетиповые условия (способность преобразовывать нетиповые в типовые), третий – подразумевает экспертный уровень владения несколькими методами и умениями оценивать их применимость и эффективность в разных ситуациях.

Помимо подходов к оценке формальных навыков владения знаниями моделями, авторов интересовали практики работы с образовательной активностью, субъектностью, агентностью. При разработке новой модели они опирались на ранние исследования практик работы с образовательным запросом [15].

Существует множество определений и подходов к типизации субъектности. Это позволяет без ущерба для научной обоснованности выстраивать свою типологию при условии ее конструктивности для решаемых задач. Авторы понимают образование как построение картины мира: целостный спектр моделей его функционирования, место субъекта в нем, ценностные ориентиры и модели деятельности.

В зарубежной научной среде принято использовать понятие «агентности» (agency). Важность этого аспекта подчеркивает факт издания специального бюллетеня ОЭСР (OECD), посвященного ученической

⁸ Фейгенберг И. М. Видеть – предвидеть – действовать: Психол. этюды. М.: Знание, 1986. 158 с.

⁹ SAM: Student Achievements Monitoring: Центр международного сотрудничества по развитию образования (CICED) [Электронный ресурс]. URL: <http://sam.ciced.ru> (дата обращения: 20.08.2022).



субъектности¹⁰. Демонстрируется значимость выстраивания самостоятельности с детства в совместном действии с заинтересованным взрослым [17; 18]. Образование рассматривается как процесс развития субъектности [19]. При этом некоторые авторы здесь выделяют три этапа: старт – идея – настойчивость [20]. Также отмечена роль агентности/субъектности на карантине [21; 22], с которой столкнулись и в России: на домашнем обучении у самостоятельных учеников серьезных пробелов не проявилось, а у склонных к контролируемому поведению, с внешним локусом контроля, обнаружилось проблемы. Для борьбы с недостаточной активностью учеников существуют разные подходы – эффективность модели «перевернутый класс» отметили многие эксперты [23]. Однако наиболее заметен эффект коллективных форматов работы [24], доказывающих оправданность ориентации авторов обсуждаемой модели на коммуникацию в качестве инструмента вовлечения. Заинтересованное отношение к системам оценивания в виде профилей как инструмента [25–27] подтверждает оправданность стремления авторов управлять и наблюдать за развитием агентности/субъектности посредством цифровых технологий.

Многие типологии субъектности отталкиваются от ее направленности. Уровни субъектности, способы активного поведения в образовательном поле могут опираться на типизацию деятельностной активности в логике бизнес-модели Gartner RGT¹¹ (run – grow – transform) или аналогичных. В сопоставлении авторами принята деятельностная модель ИРО (исполнитель – разработчик – открыватель), вытекающая как личные интенции субъекта из модели RGT:

– исполнитель – действует в поле отработанных схем;

– разработчик – улучшает отработанные схемы, создает новые;

– открыватель – ищет новые основания для деятельности.

Для активности необходимы развитые навыки рефлексивности. Это тоже очень широкое поле подходов и оценок, хотя все они подразумевают способность самоанализа.

В обзорах часто упоминают рефлексивную модель И. Н. Семенова, состоящую из четырех типов: кооперативный, коммуникативный, личностный, интеллектуальный [28]. По именованию на нее похожа «модель личностных компетенций iSPEC», разработанная в проекте Г. Базаровой для бизнес-школы Сколково¹² при участии автора статьи¹³. Пять аспектов iSPEC (таблица) формируют, по мнению авторов, более целостное и взаимозависимое пространство личности (в линейной алгебре называют «ортонормальный базис»).

Опираясь на упомянутые в данном разделе модели и подходы, авторы разработали свою модель, которая содержит два параметра оценки: уровни освоения и/или практики овладения традиционными измеримыми результатами образовательного процесса; уровни субъектности, выявленные в ходе образовательного процесса в виде типового деятельностного поведения по модели ИРО (на основе Gartner).

Материалы и методы

Отечественные и мировые практики формального, семейного, иных видов «альтернативного» образования анализировались методом кабинетного исследования. Фокус внимания сосредоточился на типах целевых образовательных результатов, способах и инструментах их оценки/мониторинга, соотношениях эффекта и сложности применяемых способов и инструментов.

¹⁰ OECD Student Agency for 2030 [Электронный ресурс]. Paris : OECD Publishing, 2019. URL: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency> (дата обращения: 31.08.2022).

¹¹ Sharon G. Align IT Functions with Business Strategy Using the Run-Grow-Transform Model [Электронный ресурс] // Gartner. URL: <https://www.gartner.com/smarterwithgartner/align-it-functions-with-business-strategy-using-the-run-grow-transform-model> (дата обращения: 20.08.2022).

¹² Базарова Г. Объединяющая школа: как семейный проект. М. : Сколково, 2015.

¹³ Размышления о жизни и об образовании. Модель мегакомпетенций ISPEC : личный сайт М. Кушнира [Электронный ресурс]. URL: <http://medwk.blogspot.com/2017/03/ispec.html> (дата обращения: 20.08.2022).



Т а б л и ц а. Модель компетенций iSPEC

T a b l e. iSPEC Skills Model

iSPEC	Компетентность / Skills, Quotient	Внешние проявления / External behavior	Внутренние проявления / Internal feeling
IQ	Познавательная / Intellectual	Использование имеющихся и демонстрация новых знаний / Usage the existing knowledge and self-developing	Наличие мотивации к приобретению новых знаний (любовь к учебе) / The pursuit of knowledge
SQ	Социальная / Social	Демонстрация поведенческих паттернов, соответствующих социальным ролям / Adequate behavior taking into account social roles	Осознание себя в системе ролей / Self-awareness in the social environment
PQ	Личностная / Personality	Способность к реализации цели / Ability to achieve goals	Умение осознавать жизненные смыслы, ценности, цели и задачи / Self-awareness of life meanings, values, goals and objectives
EQ	Телесно-эмоциональная / Emotion	Конструктивное реагирование на проявление чужих и адекватное проявление своих эмоций / Constructive response to the manifestation of other people's emotions and adequate manifestation of one's own	Осознание и управление своими и чужими эмоциями / Self-awareness and managing one's own and others' emotions
CQ	Коммуникационная / Communication	Умение выражать свои мысли с помощью релевантных знаковых систем / The ability to express one's thoughts using relevant semiotics systems	Способность понять другого с помощью современных знаковых систем / The ability to understand the meaning of the text by modern semiotic systems

Авторы поставили перед собой задачу создания такой модели оценки, которая бы отражала наиболее конструктивные особенности разных подходов и осталась достаточно простой для традиционного применения. При этом она должна стимулировать активное образовательное поведение и быть удобно автоматизируема в насыщенной цифровой среде. Решалась задача, «как сделать сложное простым, не теряя смыслов».

Результаты исследования

Упомянутые в обзоре подходы к оцениванию имеют свои достоинства и недостатки, которые можно совместить в одной модели при условии доработки следующих пунктов:

1. Близость ожидаемому результату в баллах заменить качественной оценкой характера выполненной задачи.

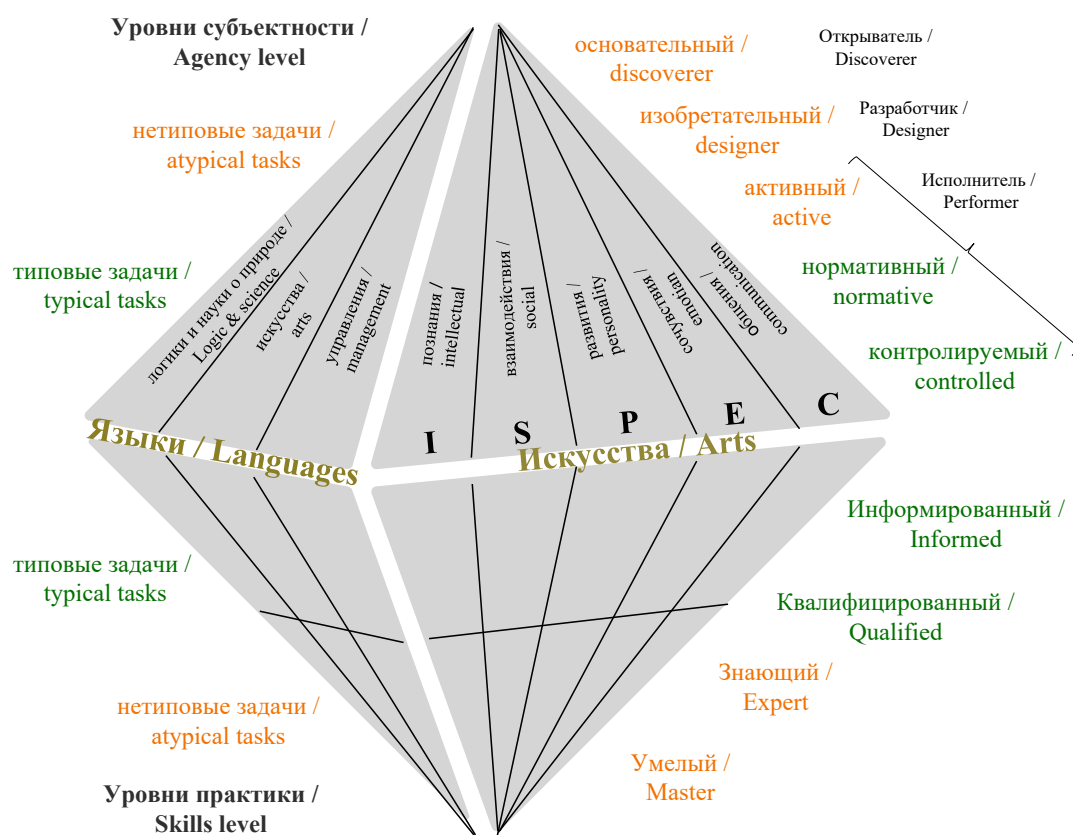
2. Сложный критериальный рубрикатор с решетками дискрипторов заменить дихотомичной индикаторной моделью с двумя параметрами в иерархической логике.

3. Структурировать по направленности неформальные подходы.

Модель предполагает формальную оценку качественного типа и неформальную оценку на основе рефлексивных практик по желанию. Базовым разветвлением формальной части оценивания является тип задания: типовое/нетиповое (рис. 1).

Модель УЗКИiSPEC демонстрирует постепенное накопление знаний (по ребру «Языки»). Любая знаниевая модель излагается на подходящем для ее описания языке, специально созданном для нее. Освоение языка происходит одновременно с освоением знаниевой модели. Подход к обучению как освоению языка (семиотической системы) рассматривает П. Г. Щедровицкий. В частности, в одном из докладов он представил свою типологию «14+» семиотических систем, которую авторы выделили¹⁴ из видеозаписи его выступления. Авторам показалось важным акцентировать значимость языка описания знаниевой модели.

¹⁴ Размышления о жизни и об образовании. Грамотность как владение языком : личный сайт М. Кушнира [Электронный ресурс]. URL: <http://medwk.blogspot.com/2021/05/blog-post.html> (дата обращения: 20.08.2022).



Р и с. 1. Модель УЗКИiSPEC / «Алмаз личности»

F i g. 1. "Diamond of personality" vision

С точки зрения работы с моделью УЗКИiSPEC аспекты собственно языка должны рефлексироваться в параметре «С». На визуализации модели языки условно распределены на 3 группы по направленности.

На базовой плоскости октаэдра «Языки – Искусства» подразумевается формализуемое множество осваиваемых языков, рассматриваемых при рефлексии по пяти аспектам iSPEC. Оценки по уровням упорядочены в ожидаемом количественном распределении.

Процедурная логика модели. Формальная оценка за решение задачи учеником ставится автоматически в виде зачета.

Согласно оценке педагога, задание может быть отнесено к типовым или нетиповым – в зависимости от наличия в образовательном процессе описания типовой

ситуации и ее типового решения либо это остается на личную инициативу ученика.

Для градации измерения используются качественные оценки самого общего типа. Это исключает числовые сравнения «больше/меньше», «лучше/хуже», облегчает учителю оценку за решение задачи по формальным основаниям. Учителю остается определить тип задачи, понять проблематику и оценить практическое решение. Это совместимо с привычными моделями оценивания, что позволяет при минимальных усилиях получить из тех же задач и решений дополнительную информацию. Задача и, соответственно, решение получают дополнительную «окраску» (атрибуты). По типам задач можно определить «стиль учителя», по выбираемым и решаемым задачам – «стиль ученика».

Оценка учителем формального признака «уровень освоения/практики» экономит его ресурсы на работу с дополнительным личностным параметром «уровень субъектности», актуальным в логике активного образования.

За основу оценки уровня субъектности взята модель типизации деятельности ориентации ИРО по типу бизнес-активности Gartner (описана выше). Примерно 85 % людей склонны ориентироваться на исполнительскую модель деятельности, поэтому «исполнителей» в модели ИРО дополнительно типизировали по трем уровням:

- контролируемый – требующий внешнего локуса контроля;
- нормативный – успешно действующий в нормативной ситуации;
- активный – способный найти решения за рамками нормативных условий.

Чтобы не акцентировать внимание на качественно разных статусах уровней субъектности, все уровни описаны пятью прилагательными единого вида, указанными на рисунке 1: контролируемый, нормативный, активный, изобретательный, основательный.

Как и в логике индикации уровней освоения/практики, квалификация задачи (типовой или нетиповой) делит уровни субъектности на две группы:

- для типовых задач достаточно нормативного уровня «исполнителя»;
- для нетиповых задач остается три описателя остальных статусов ИРО.

Таким образом, по уровню субъектности модель также носит индикативный характер без сравнительной оценки близости к успешному/неуспешному проявлению. Только в отношении нижнего уровня субъектности «контролируемый» можно говорить об оценочном характере, в дискриминирующем контексте – если есть желание отмечать факты низкой самоорганизации ученика. Данный оценочный индикатор модели может использоваться/не использоваться в зависимости от целей и ценностей участников образовательного процесса.

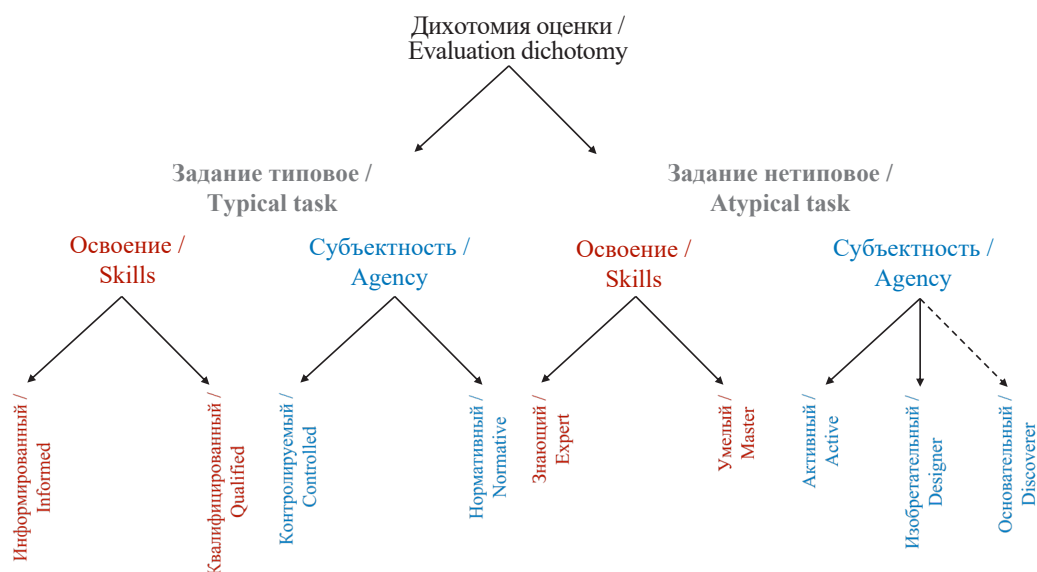
В отличие от автоматического зачетного принципа индикации, описанного для уровней освоения/практики, индикация

уровней субъектности автоматически происходит на наиболее массовом варианте: «нормативный» – для типовой задачи, «активный» – для нетиповой.

Остальные уровни требуют переоценки учителем. Так, успешно решенная нетиповая задача может означать как найденный учеником готовый способ решения, так и изобретенный им самостоятельно – это сложно оценить автоматически, но для адекватной оценки «стиля учения», подходов к решению задач это может быть важно. Возникает вопрос: какой именно уровень субъектности проявлен учеником при выполнении нетипового задания – итог субъективной оценки педагога либо рефлексивной оценки ученика?

Следует отметить, что большинство учеников попадают в исполнительскую когорту, поскольку даже склонные к изобретательству или открытиям учащиеся знакомство с новой проблемой начинают с поиска существующих решений. Если педагог считает, что ученик справился с решением самостоятельно, он может отметить это в учетной системе. Простая дихотомичная логика формирования индикаторной оценки упрощает работу учителя (рис. 2).

Уточним утверждение о дихотомичности модели. На данном этапе на октаэдре обозначено три уровня субъектности. Также выделяют «основательный» уровень. Он характерен для деятельности «открывателя». Даже при проявлении качеств открывателя далеко не каждый педагог сможет их увидеть и оценить. Кроме того, сложно представить себе учебную задачу, в которой эти качества могут быть востребованы. Шансов проявить и заметить эти качества практически нет. Значит ли это, что их не должно быть в модели? Авторы полагают, что для целостности представления о моделях когнитивной деятельности факт наличия «открывателя» в модели оценки полезен. Возможны редкие ситуации, в которых этот уровень субъектности окажется целесообразным. Поскольку оценки уровня субъектности «основательный» крайне редки, авторы считают себя вправе называть модель дихотомичной.



Р и с. 2. Дихотомичная логика 2-позиционного индикатора/оценки
F i g. 2. Dichotomy algorithm of 2-position indicator (skills/agency)

Управленческая логика модели. Формальные результаты решения учебной задачи оцениваются по двум параметрам: уровень освоения/практики и уровень субъектности. Под учебной задачей понимаем любую предлагаемую активность с явным описанием в логике образовательного процесса. Результат оценки представляет собой набор двух индикаторов по простой дихотомичной структуре каждого параметра, характеризующего тип задачи и подход к решению – проявляемую учеником субъектность как предпочтительную деятельностьную позицию.

Каждый результат такой оценки индикатора по отдельности не имеет ценности. Ценность представляет совокупность результатов по системе заданий, формируя поле индикаторов и создавая условия для их статистической обработки. Статистические обобщения позволяют увидеть пространство заданий по предлагаемым возможностям образовательной активности и характер использования этого пространства учениками. При сопоставлении результатов между разными учебными группами и педагогами появляется возможность проанализировать особенности организации образования учителями. Такая индикаторная модель эффек-

тивна при автоматизации в насыщенной цифровой среде, поскольку легко может агрегировать результаты по любым основаниям. Это удобный базис для формирования цифрового образовательного профиля при условии стандартизации типа решенных задач.

Недостатком модели является зависимость оценок учеников (индикаторов модели) от субъективности оценок заданий учителями. Единая структура рефлексивных практик по всем аспектам обучения – это основа для взаимной рефлексивной работы педагогов, которые могут по-разному оценить одних и тех же учеников.

Так как все индикаторы отражают позитивную коннотацию, они несут коммуникационный смысл. Если оценка по модели ограничена одним педагогом, считается, что это поле коммуникации одной группы «учитель – ученики». Если же модель используется шире, есть возможность межгрупповой коммуникации для переоценки заданий и подходов к их решению. Авторы полагают, что модель УЗКИiSPEC для объективации педагогических разногласий может стать полезным инструментом роста, провоцирующим обсуждение в педагогическом коллективе подходов к заданиям, рефлексивным практикам.

Логика модели для рефлексивных практик. В отношении учащихся, проявивших образовательную активность и решающих нетиповые задачи, предлагается проводить рефлексивные практики. Образовательная активность способствует появлению мотивационной и содержательной базы для рефлексии освоенной знаниевой модели. Целостной единицей для рефлексии логично считать освоенную тему изучения. При проявлении образовательной активности на выполнении нетиповых заданий появляется возможность отображения всего спектра деятельностных ориентаций по уровням субъектности ИРО.

Авторы предлагают использовать пять аспектов iSPEC как единую структуру рефлексии всех целостных знаниевых единиц. Это не ограничивает рефлексивные подходы, но позволяет совместить их по указанным направлениям, формируя общей структурой единство подхода и целостность всех знаниевых моделей. С учетом рефлексивных практик модель приобретает рельефный вид: каждая знаниевая единица раскладывается по пяти аспектам iSPEC.

Логика и задачи плотного применения модели. Ключевым вопросом к оправданности создания данной модели является соблюдение принципа баланса «сложности/полезности». В представленной модели достаточно параметров, однако их визуальное отражение не кажется очевидным. Авторы полагают, что баланс соблюден. Так ли это, покажут полевые испытания, которые начаты в 2022–2023 учебном году в нескольких пилотных школах России.

Помимо этого важно оценить удобство и полезность выбранных параметров, а также их достаточность для регулярного мониторинга.

В качестве предпосылок позитивной оценки модели авторы обращают внимание на ее дихотомичность, поэтому в тексте неоднократно модель связывают с индикаторами. Поскольку оценка содержит два показателя (уровень освоения и уровень субъектности) с фиксированными двухуровневыми качественными характеристиками, ее можно представить

в виде двухпозиционного, двухцветного индикатора, каждый из которых «загорается» около соответствующего прилагательного.

Базовый (нулевой) уровень выбора демонстрирует нужны ли ученикам и/или организации оценки образовательной субъектности, активного образовательного поведения.

В случае ориентации только на квалификационные испытания данная модель совершенно не нужна, поскольку в ней нет инструментов оценки уровня приближения к требуемому для демонстрации результату. Модель полезна для активного стиля образования как формализуемый до индикаторного принципа коммуникационный инструмент, используемый для взаимопонимания участников процесса.

Первый уровень выбора – определение типа задания.

Традиционный подход в образовательных организациях демонстрирует типовые задания и отработку типовых способов их решения с проверкой на типовых квалификационных задачах. При таком подходе личная активность не важна. Даже когда в учебном процессе предлагаются нетиповые задания, требующие активности ученика, они никак не выделяются и в учете не отслеживаются. Модель УЗКИiSPEC ориентирована именно на такие задания и именно их типичность – ключевой признак выделения.

Мониторинг таких заданий не имеет большого смысла без оценок по нетиповым заданиям: при наличии в учете типовых и нетиповых заданий информация об их соотношении отражает пространство образовательной свободы. Для типовых заданий также маловероятны неформальные оценки в логике добровольных рефлексивных практик. Их отработка не требует глубокой рефлексии процесса освоения. Чем глубже рефлексивный процесс, тем он более трудозатратен. Поэтому грань «Искусства» (iSPEC) для типовых заданий не востребована.

Наиболее интересные индикаторы и возможности модели проявляются в нетиповом задании. Уровень практики/освоения автоматически наследуется от



маркеров задания, факт выполнения которого является актом образовательной активности ученика. Это формальная индикаторная составляющая модели.

Задачи пилотного проекта. Модель на данном этапе проходит экспериментальную проверку в нескольких образовательных организациях, в которых важно освоение инструментов развития образовательной субъектности.

Поскольку не удалось согласовать с разработчиками региональных электронных журналов алгоритмы описания учебных заданий в логике модели УЗКИiSPEC (у основных провайдеров электронных журналов длинный список функций доработки и оценка субъектности там отсутствует), были сформулированы методические рекомендации участникам из расчета использования цифровых инструментов.

Гипотезы эксперимента:

1. Прозрачность смысла многопараметрической модели – подача учебного материала педагогом и осознание его учениками в единой структуре описания новых моделей знания.

2. Концентрация внимания учителя на заданиях, расширяющих пространство образовательной активности.

3. Выявление учеников, склонных к образовательной субъектности, при расширении пространства образовательной свободы и концентрации внимания педагога на этих процессах.

4. Активизация (повышение доли) субъектных учеников на фоне целенаправленной рефлексивной работы.

5. Польза типизации рефлексивного процесса по предлагаемой логике для разработки практики расширения картины мира учеников.

6. Привлечение только заинтересованных учеников к рефлексивным практикам.

7. Повышение качества освоения материала всем классом, а не только участвующими в рефлексивном процессе. Заинтересованное обсуждение активных учеников с учителем привлекает пассивных учеников фактом заинтересованного общения – так активные могут стать примером, локомотивом для всего класса.

Ключевой вопрос исследования – проверка модели на критерий соответствия сложности и полезности: удалось ли сохранить прозрачность модели образовательного результата при наличии в ней множественных параметров?

Методический вопрос исследования – оправдала ли себя идея сочетания формальных и неформальных (рефлексивных) признаков?

Модель находится на ранней стадии изучения, поэтому гипотезы будут оцениваться по сопоставлению опросных листов, субъективным отзывам администрации школ и итогам обсуждения на конференции участников эксперимента. В случае субъективно позитивной оценки планируется провести формализованное интервью.

Рекомендации предполагают минимальное вмешательство в привычные процедуры ведения образовательного процесса. Помимо проверки основных гипотез о соответствии модели балансу «сложность/полезность», ставилась задача оценить полезность выявляемой дополнительной информации для образовательного процесса.

Рекомендации демонстративно делят задачи участников на формальные и неформальные. К формальным задачам относят выделение нетиповых заданий и статистическую сборку формальных признаков: доля нетиповых и необязательных заданий среди всего банка заданий, а также подключение учеников к их выполнению. К неформальным – организацию рефлексивных практик с учениками, проявляющими образовательную активность, выполняющими нетиповые и необязательные задачи.

Для формальных задач предложено заполнять предельно простые электронные таблицы по мере появления и выполнения нетиповых и необязательных заданий, которые с помощью электронных таблиц можно легко агрегировать для сбора и формирования статистики. На заполнение такой таблицы после каждого нетипового задания потребуется примерно 5 мин.

Формальные задачи не отнимают много усилий, но дают на основе простой

статистической обработки новый пласт качественной информации, которая раньше не выявлялась. Она может быть полезна для всех участников, прежде всего для педагогов и администрации: как индикатор стиля работы педагога, стиля обучения учащегося, соотношения предлагаемой образовательной свободы и ее востребованности учениками. Возможна зависимость этих оценок от педагога, возраста учеников, тематики заданий или способов действий в них.

Неформальные задачи более трудозатратны, менее формализованы, но больше занимательны для педагога, заинтересованного в развитии образовательной активности. В их реализации предполагается два этапа:

- формализуемый (на усмотрение педагога);
- никак не регулируемый рекомендациями (предполагается личная субъектность педагога).

Общим для данных этапов является структура рефлексивных оценок по пяти аспектам модели iSPEC.

Первый этап рефлексивной практики предлагается для индивидуальной работы ученика путем ведения блога: каждый пост должен содержать информацию по изученной теме, а комментарии – отражать каждый аспект модели iSPEC.

Второй этап, опирающийся на собственные размышления ученика, предполагает коллективную практику учителя с заинтересованными учениками. Важно осознавать, что без первого этапа продуктивность второго сомнительна, а без второго этапа становится неинтересным первый.

Учителям – участникам пилотного проекта предложено по итогам обоих этапов рефлексивной практики вести блог с осмыслением каждого аспекта модели iSPEC, их полезности и информативности.

По окончании первого отчетного периода (четверти или триместра) запланирован сбор результатов со всех школ и проведение конференции, где участники обменяются оценками модели и способами ведения рефлексивных практик.

Ожидаем интегральный письменный отзыв администрации каждой школы о полезности модели с отражением аспектов итоговой анкеты учителей-участников и гипотез эксперимента.

Обсуждение и заключение

Если для школы вызовы современного изменчивого мира порождают ценности личностного развития учеников как преадаптивного качества своих выпускников, и она осуществляет поиск инструментов мониторинга признаков такого развития в образовательном поведении, предложенная авторами модель УЗКИiSPEC / «Алмаз личности» позволяет с минимальными изменениями традиционной практики учебного процесса начать отслеживать эти признаки. В основе методики применения модели лежит маркирование заданий по принципу «типовое/нетиповое». Опираясь на наиболее мотивированных учеников, выявляемых с помощью предлагаемой диагностики или любым иным образом, предлагается инициировать рефлексивное общение/коммуникацию на базе единой структуры анализа и самоанализа, заложенной в модель. Это создает основу для педагогической рефлексии, сопоставляя результаты на разных учебных курсах у разных педагогов. Встраивая модель в существующие цифровые системы учета успеваемости, школа получает возможность использовать индикаторный принцип модели для множества диагностических диаграмм, проявляющих образовательные возможности и особенности их использования разными учениками. Это создает новое пространство возможностей управления образовательным процессом с учетом ценностей образовательной активности, субъектности, агентности, получающих все большее внимание в новых условиях.

Продуктами модели являются единая структура рефлексивных практик для мотивированных/желающих и совокупность индикаторных оценок за выполненные задания, которая характеризует стиль обучения каждого учащегося по типу заданий (на картину мира или на практическое умение), активности образовательного



поведения (соотношение типовых и нетиповых заданий относительно предлагаемых), способам образовательной активности (поиск готовых решений или изобретение своих способов).

Индикаторы можно агрегировать по признакам ученика, учителя, учебной группы. Это позволит оценить особенности образовательного пространства на возможное разнообразие и потенциал образовательной инициативы, а также использование этих возможностей учениками. В связи с этим на основании полученных маркеров и индикаторов появляется множество вариантов агрегации и, соответственно, анализа.

Предлагаемая модель совместима и легко накладывается на традиционные системы оценки и учета образовательного процесса. Это позволяет применять ее без ущерба для привычных инструментов. Оправданность дополнительных трудозатрат зависит от заинтересованности к получаемым с их помощью данным.

Таким образом, модель УЗКИiSPEC / «Алмаз личности» служит в формальной части индикатором образовательного процесса по вектору развития образовательной активности, субъектности, а в неформальной – стимулирует активное коммуникационное пространство по изучаемым знаниевым моделям, облегчая задачу учителю единой структурой направленности рефлексии.

Индикаторная часть модели формирует для администрации и учителя новый инструмент управления образовательным процессом, ориентированного на анализ образовательной свободы и образовательной активности. Для ученика и семьи индикаторы демонстрируют направленность каждой учебной задачи, совокупность задач, стиля и векторы обучения самого учащегося. Индикатор как независимый наглядный признак явления способствует взаимопониманию в отношении направленности образовательного процесса и тем самым способствует коммуникации, согласованию запросов и предложений между учениками/семьей и образовательной организацией. Этот инструмент органично вписывается в цифровую среду.

Неформальная часть модели позволяет обеспечить совместимость рефлексивных практик в совершенно разных областях обучения благодаря единой структуре рефлексии. Наличие сопоставимых по направленности результатов неформальных оценок создает основу для педагогической рефлексии, опираясь на разные оценки по общим параметрам у одного ученика среди всех обучающихся.

Интересные обсуждения учебных задач с мотивированными учениками могут создать точку притяжения для более пассивных учащихся. Углубление процесса познания для желающих позитивно влияет не только на участников обсуждений, но и на всю учебную группу.

Модель УЗКИiSPEC / «Алмаз личности» перешла рубикон первичности оценки «для учителя» как контролера к первичности «для ученика», его навигатора (тьютора, коуча, наставника), кодируя освоенную знаниевую модель с признаками типа задачи и личной активности. Можно полагать, что это идеальный блок в цифровой образовательный профиль в едином стандарте кодирования зачетной задачи, темы или курса.

К моменту публикации по итогам пилотирования авторам удалось доказать, что для типовой школы детализация формальной части модели избыточна, хотя внешний триггер «типовая/нетиповая задача» оценен позитивно. В неформальной части модели для уверенной работы линейного учителя, даже мотивированного в условиях пилотного проекта, недостаточно структуры iSPEC. На следующем этапе авторы планируют детализировать модель рефлексивных практик в неформальной части, а формальную часть для разных целей позиционировать отдельно: для простых школ ограничить маркировку заданий как « типовые/ нетиповые », а для процессов активного учения, где практически все задания нетиповые, выделить только характерную для них часть модели «Алмаз личности».

Данное исследование впервые обозначило проблемы переусложнения ряда современных подходов отслеживания образовательных результатов, которые блоки-

руют полезный эффект от потенциально полезных направлений поиска. Исследование поможет в поиске сбалансированных подходов к более широкому спектру параметров образовательного результата, позволяющих соотносить их с заинтере-

сованностью участников, а не с формализованной единой процедурой, как это принято до последнего времени. Конкретная модель, предложенная авторами, может стать основой или примером иных подходов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. 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>
2. Исследование представлений директоров российских школ о цифровых компетенциях участников образовательной системы / А. А. Дерябин [и др.] // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 212–236. doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-212-236>
3. Образовательная логистика в цифровой школе / М. Э. Кушнир [и др.] // Информатика и образование. 2019. № 9. С. 5–11. doi: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2019-34-9-5-11>
4. Hamim T., Benabbou F., Sael N. Survey of Machine Learning Techniques for Student Profile Modeling // International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). 2021. Vol. 16, no. 04. P. 136–151. doi: <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i04.18643>
5. Образовательный профиль студента как инструмент персональной образовательной логистики / М. Э. Кушнир [и др.] // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 12. С. 48–58. doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-12-48-58>
6. Асмолов А. Г. Персонализация образования и антропология будущего // Народное образование. 2021. Вып. 3. С. 75–82. URL: <https://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2021-3/personalizaciya-obrazovaniya-i-antropologiya-budushhego/> (дата обращения: 31.08.2022).
7. 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://lurian.urfu.ru/ojs/index.php/lurian/article/view/25/21> (дата обращения: 31.08.2022).
8. Эльконин Б. Д. Продуктивное Действие // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 1. С. 116–122. doi: <https://doi.org/10.17759/chp.2019150112>
9. 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: 31.08.2022).
10. Глухов П. П., Ешматов Я. А., Попов А. А. Образование будущего: освоение планет // Образовательная политика. 2019. № 4 (80). С. 118–126. URL: <https://edpolicy.ru/planet-exploration> (дата обращения: 31.08.2022).
11. Глухов П. П., Попов А. А., Аверков М. С. Контурь нового антропологического проекта образования // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2021. № 60. С. 45–54. doi: <https://doi.org/10.17223/1998863X/60/5>
12. Herrera D. Perspectiva de Tiempo Futuro y su relevancia motivacional en distintos contextos educativos // Propósitos y Representaciones. 2019. Vol. 7, no. SPE. doi: <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7nSPE.348>
13. Комаров Р. В., Ковалева Т. М. Персонализация образовательного процесса: 3D-пространство интерпретаций // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 1. С. 8–22. doi: <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.55.1.01>
14. 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>
15. 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>
16. Little D. The European Language Portfolio: Time for a Fresh Start? // International Online Journal of Education and Teaching (IOJET). 2016. Vol. 3, no. 3. С. 162–172. URL: <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/146> (дата обращения: 31.08.2022).



17. Engeness I. Teacher Facilitating of Group Learning in Science with Digital Technology and Insights into Students' Agency in Learning to Learn // Research in Science & Technological Education. 2020. Vol. 38, no. 1. P. 42–62. doi: <https://doi.org/10.1080/02635143.2019.1576604>
18. Sevtap G., Emma S. Children's Agency in Parent – Child, Teacher – Pupil and Peer Relationship Contexts // International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being. 2018. Vol. 13, issue 1. doi: <https://doi.org/10.1080/17482631.2019.1565239>
19. The Agency Effect: The Impact of Student Agency on Learning, Emotions, and Problem-Solving Behaviors in a Game-Based Learning Environment / M. Taub [et al.] // Computers & Education. 2020. Vol. 147. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103781>
20. Kirby P. Children's Agency in the Modern Primary Classroom // CHILDREN & SOCIETY. 2020. Vol. 34, issue 1. P. 17–30. doi: <https://doi.org/10.1111/chso.12357>
21. Almusharraf N. M., Bailey D. Online Engagement during COVID-19: Role of Agency on Collaborative Learning Orientation and Learning Expectations // Journal of Computer Assisted Learning. 2021. Vol. 37, issue 5. P. 1285–1295. doi: <https://doi.org/10.1111/jcal.12569>
22. Delaney D., Kummer T. F., Singh K. Evaluating the Impact of Online Discussion Boards on Student Engagement with Group Work // British Journal of Educational Technology. 2019. Vol. 50, issue 2. P. 902–920. doi: <https://doi.org/10.1111/bjet.12614>
23. Impact of Student Agency on Learning Performance and Learning Experience in a Flipped Classroom / H. Luo [et al.] // British Journal of Educational Technology. 2019. Vol. 50, no. 2. P. 819–831. doi: <https://doi.org/10.1111/bjet.12604>
24. McDonough K., De Vleeschauwer J., Crawford W. J. Exploring the Benefits of Collaborative Prewriting in a Thai EFL Context // Language Teaching Research. 2019. Vol. 23, issue 6. P. 685–701. doi: <https://doi.org/10.1177/1362168818773525>
25. Montenegro A. Why Are Students' Self-Initiated Contributions Important (?) A Study on Agentic Engagement // International Journal of Sociology of Education. 2019. Vol. 8, no. 3. P. 291–315. doi: <https://doi.org/10.17583/ise.2019.4540>
26. Gikandi J. W. Towards a Theory of Formative Assessment in Online Higher Education // Learning and Performance Assessment: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications. IGI Global, 2020. P. 1637–1661. doi: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-0420-8.ch076>
27. Kim M. K., Ketenci T. Learner Participation Profiles in an Asynchronous Online Collaboration Context // The Internet and Higher Education. 2019. Vol. 41. P. 62–76. doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.02.002>
28. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31–40.

Поступила 01.08.2022; одобрена после рецензирования 30.09.2022; принята к публикации 06.10.2022.

Об авторах:

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

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

Заведенский Кирилл Евгеньевич, заведующий лабораторией проектного и цифрового развития образования Школы антропологии будущего 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

Заявленный вклад авторов:

М. Э. Кушнир – сбор материалов; подготовка начального варианта статьи.

П. Д. Рабинович – научное руководство; критический анализ и доработка текста.

К. Е. Заведенский – подбор литературы; доработка начального варианта текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



REFERENCES

1. 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. *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>
2. Deryabin A., Boytsov I., Popov A., Rabinovich P., Zavedenskiy K. Russian School Principals' Beliefs about Digital Competences of Educational Process' Participants. *Educational Studies Moscow*. 2021;(3):212–236. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-212-236>
3. Kushnir M.E., Rabinovich P.D., Khramov Yu.E., Zavedenskiy K.E. The Education Logistic in Digital School. *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>
4. Hamim T., Benabbou F., Sael N. Survey of Machine Learning Techniques for Student Profile Modeling. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 2021;16(04):136–151. doi: <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i04.18643>
5. Kushnir M.E., Rabinovich P.D., Zavedenskiy K.E., Tsarkov I.S. Student's Learning Profile is a Tool of Personal Learning Logistics. *Higher Education in Russia*. 2021;30(12):48–58. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-12-48-58>
6. Asmolov A.G. Pedagogy of Personalization as an Anthropological Project. *Narodnoe obrazovanie*. 2021;(3):75–82. Available at: <https://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2021-3/personalizaciya-obrazovaniya-i-antropologiya-budushhego> (accessed 31.08.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
7. 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://lurian.urfu.ru/ojs/index.php/lurian/article/view/25/21> (accessed 31.08.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
8. Elkonin B.D. Productive Action. *Cultural-Historical Psychology*. 2019;15(1):116–122. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17759/chp.2019150112>
9. Serikov V.V. Experience of Scientific-Pedagogical School of Personal-Developing Education. *Proceedings of Voronezh State University. 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 31.08.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
10. Glukhov P.P., Eshmatov Ya.A., Popov A.A. [Educating the Future: Exploring the Planets]. *Obrazovatel'naya politika*. 2019;(4):118–126. Available at: <https://edpolicy.ru/planet-exploration> (accessed 31.08.2022). (In Russ.)
11. Glukhov P.P., Popov A.A., Averkov M.S. Outlines of a New Anthropological Education Project. *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 2021;(60):45–54. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17223/1998863X/60/5>
12. Herrera D. Future Time Perspective and its Motivational Relevance in Different Educational Contexts. *Propósitos y Representaciones*. 2019;7(SPE):e348. (In Spain, abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7nSPE.348>
13. Komarov R.V., Kovaleva T.M. Personalization of the Educational Process: 3D Space of Interpretations. *Vestnik Moscow City University. Pedagogy and Psychology*. 2021;(1):8–22. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.55.1.01>
14. 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. doi: <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00530-3>
15. Rabinovich P.D., Kushnir M.E., Zavedenskiy K.E., Kremneva L.V., Tsarkov I.S. Russian and International Experience of Working with Personality Developing Inquiry. *Integration of Education*. 2021;25(4):629–645. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.629-645>
16. Little D. The European Language Portfolio: Time for a Fresh Start? *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*. 2016;3(3):162–172. Available at: <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/146> (accessed 31.08.2022).
17. Engeness I. Teacher Facilitating of Group Learning in Science with Digital Technology and Insights into Students' Agency in Learning to Learn. *Research in Science & Technological Education*. 2020;38(1):42–62. doi: <https://doi.org/10.1080/02635143.2019.1576604>
18. Sevtap G., Emma S. Children's Agency in Parent – Child, Teacher – Pupil and Peer Relationship Contexts. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. 2018;13(1). doi: <https://doi.org/10.1080/17482631.2019.1565239>



19. Taub M., Sawyer R., Smith A., Rowe J., Azevedo R., Lester J. The Agency Effect: The Impact of Student Agency on Learning, Emotions, and Problem-Solving Behaviors in a Game-Based Learning Environment. *Computers & Education*. 2020;147:103781. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103781>
20. Kirby P. Children's Agency in the Modern Primary Classroom. *CHILDREN & SOCIETY*. 2020;34(1):17–30. doi: <https://doi.org/10.1111/chso.12357>
21. Almusharraf N.M., Bailey D. Online Engagement during COVID-19: Role of Agency on Collaborative Learning Orientation and Learning Expectations. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2021;37(5):1285–1295. doi: <https://doi.org/10.1111/jcal.12569>
22. Delaney D., Kummer T.F., Singh K. Evaluating the Impact of Online Discussion Boards on Student Engagement with Group Work. *British Journal of Educational Technology*. 2019;50(2):902–920. doi: <https://doi.org/10.1111/bjet.12614>
23. Luo H., Yang T., Xue J., Zuo M. Impact of Student Agency on Learning Performance and Learning Experience in a Flipped Classroom. *British Journal of Educational Technology*. 2019;50(2):819–831. doi: <https://doi.org/10.1111/bjet.12604>
24. McDonough K., De Vleeschauwer J., Crawford W.J. Exploring the Benefits of Collaborative Pre-writing in a Thai EFL Context. *Language Teaching Research*. 2019;23(6):685–701. doi: <https://doi.org/10.1177/1362168818773525>
25. Montenegro A. Why Are Students' Self-Initiated Contributions Important (?) A Study on Agentic Engagement. *International Journal of Sociology of Education*. 2019;8(3):291–315. doi: <https://doi.org/10.17583/ris.2019.4540>
26. Gikandi J.W. Towards a Theory of Formative Assessment in Online Higher Education. In: Learning and Performance Assessment: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications. IGI Global; 2020. p. 1637–1661. doi: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-0420-8.ch076>
27. Kim M.K., Ketenci T. Learner Participation Profiles in an Asynchronous Online Collaboration Context. *The Internet and Higher Education*. 2019;41:62–76. doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.02.002>
28. Stepanov S.Y., Semenov I.Y. [The Psychology of Reflection: Problems and Research]. *Voprosy psikhologii*. 1985;(3):31–40. (In Russ.)

Submitted 01.08.2022; approved after reviewing 30.09.2022; accepted for publication 06.10.2022.

About the authors:

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

Pavel D. Rabinovich, Deputy Director of the Anthropology of Future School, 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/0000-0002-2287-7239), **Researcher ID:** [N-7024-2015](https://orcid.org/0000-0002-2287-7239), pavel@rabinovitch.ru

Kirill E. Zavedensky, Chief of the Laboratory of Project and Digital Education Development, Anthropology of the Future School, 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/0000-0001-7379-4639), kirillzav3@gmail.com

Contribution of the authors:

M. E. Kushnir – collection of materials; preparation of the initial version of the article.

P. D. Rabinovich – scholarly supervision; critical analysis and revision of the text.

K. E. Zavedensky – selection of literature; revision of the initial version of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ / SOCIOLOGY OF EDUCATION

УДК 316:37

doi: [10.15507/1991-9468.109.026.202204.655-670](https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.655-670)

Оригинальная статья

Социология образования или образование без социологии? Опыт науковедческого исследования

*Г. Е. Зборовский**Уральский федеральный университет имени первого Президента
России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Российская Федерация
garoldzborovsky@gmail.com*

Аннотация

Введение. По мере роста числа научных публикаций по проблемам образования все чаще можно обнаружить стремление авторов рассматривать их как социологические. Однако многие из них не отвечают требованиям, предъявляемым к статьям, основанным на данных социологических эмпирических исследований. В связи с этим возникает необходимость разведения различных по характеру, направленности и функциям публикаций, в центре которых оказывается проблематика образования. Цель статьи – проанализировать критерии отнесения публикаций к дисциплинарной области социологии образования и выявить их специфику. Достижение этой цели позволит прояснить вопрос о доверии к научной публикации, результатам исследования, о целесообразности их использования для принятия управленческих решений в области образования.

Материалы и методы. Объектом исследования являются научные журналы, публикующие на регулярной основе статьи по проблемам образования, в том числе под рубрикой «Социология образования». В выборку вошли соответствующие издания и публикации в них за последние 5 лет. Предметом изучения стало содержание публикаций, которые были отнесены либо изданиями, либо авторами статей к числу социологических. В качестве основных применялись методы контент-анализа и историко-социологического анализа.

Результаты исследования. Определены специфика предметного поля социологии образования и тенденции его становления и развития. Сформулированы основные критерии, позволяющие определить отличия публикаций в области социологии образования.

Обсуждение и заключение. Статья имеет науковедческий характер. В процессе обсуждения полученных результатов обращается внимание на специфический характер, особые задачи и функции социологических исследований и публикаций в области образования. Показывается значение этих результатов для повышения качества эмпирических исследований образования и публикаций на их основе, а также возможность их использования для решения его практических проблем.

Ключевые слова: образование, социология образования, социологические исследования образования, публикации в журналах по проблемам образования, критерии социологических публикаций по проблемам образования

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Зборовский Г. Е. Социология образования или образование без социологии? Опыт науковедческого исследования // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 4. С. 655–670. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.655-670>

© Зборовский Г. Е., 2022



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



Original article

Sociology of Education or Education without Sociology? Effort of a Science-Based Research

*G. E. Zborovsky**Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin,
Yekaterinburg, Russian Federation
garoldzborovsky@gmail.com*

Abstract

Introduction. As the number of scientific publications on the problems of education increases, it is increasingly possible to detect the desire of authors to consider them as sociological. Meanwhile, many of them do not meet the requirements for articles based on data from sociological empirical studies. In this regard, there is a need to separate publications of different nature, orientation, and functions, which focus on the problems of education. The purpose of the article is to analyze the criteria for attributing publications to the disciplinary field of sociology of education and to identify their specifics. Achieving this goal will clarify the issue of trust in scientific publications, research results, and the appropriateness of their use for making managerial decisions in the field of education.

Materials and Methods. The object of the research is scientific journals that publish articles on education issues on a regular basis, including under the heading "Sociology of Education". The sample includes relevant publications and publications in them for the last 5 years. The subject of the study was the content of publications that were classified either by publications or by the authors of articles as sociological. The main methods used were content analysis and historical and sociological analysis.

Results. The specifics of the subject field of sociology of education and the trends of its formation and development are determined. The main criteria for determining the differences of publications in the field of sociology of education are formulated.

Discussion and Conclusion. The article is devoted to the experience of science-based research. In the process of discussing the results obtained, attention is drawn to the specific nature, special tasks and functions of sociological research and publications in the field of education. The importance of these results for improving the quality of empirical studies of education and publications based on them, as well as the possibility of using them to solve its practical problems, is shown.

Keywords: education, sociology of education, sociological studies of education, journal publications on education problems, criteria of sociological publications on education problems

Conflict of interests: The author declares no conflict of interest.

For citation: Zborovsky G.E. Sociology of Education or Education without Sociology? Effort of a Science-Based Research. *Integration of Education*. 2022;26(4):655–670. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.655-670>

Введение

В настоящее время данными о результатах эмпирических исследований в образовании никого не удивишь. Авторы многих статей называют свои исследования социологическими прежде всего на том основании, что был проведен опрос по определенной проблеме образования и как его результат появились данные о процентном соотношении опрошенных или ответивших на вопросы анкеты (многие авторы даже не указывают категорию респондентов). Наличие в статьях слова «анкета», указание на участников опроса, результаты подсчетов их ответов обычно рассматриваются как достаточные

основания для идентификации публикаций в качестве социологических.

Сложившуюся тенденцию можно объяснить тем, что образование – одна из наиболее значимых и массовых сфер деятельности (в которую прямо или косвенно включено не менее 3/5 населения страны), к тому же очень противоречивая по характеру и содержанию происходящих в ней процессов. Соответственно, желающих их описать, применяя простые социологические методы исследования, очень много. Причем речь идет как об общем, так и профессиональном образовании (включая высшее). Не случайно существует и большое количество журналов, в которых

регулярно публикуются статьи об образовании.

Эмпирические исследования в образовании могут быть не только социологическими, но и педагогическими, психологическими, социально-психологическими, экономическими, медицинскими, правовыми и др. Однако их доказательная база носит совершенно иной характер и требует определенных профессиональных знаний, умений и иных компетенций в их проведении. Между тем многие авторы публикаций по проблемам образования, представляющие названные выше (несоциологические) научные дисциплины, в своих трактовках претендуют именно на социологический статус своих работ.

Согласно проведенному контент-анализу целого ряда научных публикаций в журналах по проблемам образования (о чем далее будет подробно сказано), тип социологического исследования среди других типов научного исследования таких проблем пользуется наибольшей популярностью. В связи с этим возникают следующие актуальные вопросы: насколько претендующие на статус социологических исследования реально отвечают предъявляемым требованиям? Какими должны быть критерии, позволяющие выявлять специфику социологических эмпирических исследований? В чем состоят содержательные и формальные отличия социологических исследований образования?

Эти же вопросы в равной и даже в большей мере релевантны в отношении публикаций в научных журналах, выполненных на основе эмпирических исследований в сфере образования. При этом мы исходим из предположения о том, что уровень рефлексии теоретико-эмпирического материала в статье адекватен проведенному исследованию, на базе которого она подготовлена.

Цель статьи – проанализировать критерии отнесения публикаций к дисциплинарной области социологии образования и выявить их специфику. В связи с поставленной целью возникает задача разграничения различных по характеру, направленности и функциям публикаций

в научных журналах, в центре которых оказывается проблематика образования.

Научная новизна данной работы заключается в выработке критериев, которые позволили бы отличать научно обоснованные социологические эмпирические исследования в области образования и соответствующие публикации от иных (несоциологических) эмпирических работ в этой сфере. Применение подобных критериев в разграничении исследовательских и публикационных практик в сфере образования позволило бы поставить вопрос о доверии к целому ряду публикаций, их результатам и материалам, о целесообразности их использования в управленческих решениях в области образования, о выработке оснований для оценки соответствия публикаций социологическому профилю.

Обзор литературы

Впервые разграничение трактовок социологических и несоциологических (преимущественно педагогических) исследований в образовании произошло в США в 1950–1960-е гг. Именно в тот период имело место размежевание социологии образования с образовательной социологией, сторонники которой перешли на позиции педагогики. Так, «Журнал образовательной социологии» был переименован в журнал «Социология образования», а ее первым главным редактором стал Ч. Бидуэлл, известный теоретик социологии образования.

В 1960–1980-е гг. представители образовательной социологии (реально педагогики) стали заниматься изучением практических проблем работы учебных заведений, содержанием образования, анализом этнических различий и противоречий в школах и классах (между «белыми», «черными» и «цветными»). Представители социологии образования изучали проблемы связи учебно-воспитательного процесса в различных типах учебных заведений с широкими социальными изменениями, социальным неравенством, социальной стратификацией, социальной мобильностью, полом, расой, религией, политикой, культурой, экономикой и др.



Предметом социологии образования стал «анализ образовательной деятельности, ее форм и содержания, ее включения в широкие социальные структуры, ее результаты для индивидов и коллективов» [1, р. 449]. Исследование социального контекста образовательных процессов стало характерной особенностью социологии образования, что нашло отражение в работах У. Бруковера, Дж. Бэллэнтайн, Дж. Дженсена, Дж. Коулмена, Р. и А. Парелиус, К. Перселл, К. Причард, П. Робинсона, Б. Саймона, У. Сьюэлл, Д. Фитермана и др. [2–11].

Развитию социологии образования способствовало использование в ней документального метода, письменных и устных опросов, социологического наблюдения, социометрии, фокусированного группового интервью, метода экспертных оценок, различных статистических техник обработки данных (особенно иерархического линейного моделирования) и др. На это указывают и современные зарубежные и отечественные исследователи, характеризуя достижения социологии образования в последней трети XX в. [12].

Проблемы, поставленные в зарубежной социологии образования в данный период, и методы, использованные в их изучении, нашли продолжение в исследованиях и публикациях XXI в. Многие из названных выше авторов и их учеников продолжили свои исследования, причем не только в социологии образования, но и в отпочковавшейся от нее социологии высшего образования (Б. Кларк, Дж. Мейер, М. Петерсон, Ф. Альтбах, Г. Розовски, П. Гампорт, Д. Рей, Л. Перна (США), Р. Дим, Р. Мур, М. Янг, С. Уитчерч, З. Бауман, С. Марджинсон (Великобритания), П. Бурдые, Ж.-К. Пассрон, Л. Вакан, М. де Сен-Мартен, А. ван Зантен (Франция) и др.). Перечислим некоторые проблемы, затронутые в трудах по социологии образования и социологии высшего образования: неравенство в школьной и университетской системах образования (классовые, стратификационные, расовые, этнические, гендерные, финансово-экономические и др.); необходимость смены в них господствующих

парадигм управления; развитие глобализации образования; доступность школьного и высшего образования; повышение учебной, более широко, образовательной мотивации; отсутствие тесной связи между исследователями и практиками образования; потребность в более качественном непрерывном образовании, в том числе и для людей «третьего возраста» и др.

Значительная часть работ исследователей публикуется в большом количестве научных журналов по социологии образования и социологии высшего образования: *American Education Research Journal*, *British Journal of Sociology of Education*, *Higher Education*, *International Studies in the Sociology of Education*, *Cambridge Journal of Education*, *Higher Education Quarterly*, *European Journal of Higher Education*, *Revue internationale d'éducation*, *European Educational Research Journal*, *Quality in Higher Education* и др.

В отечественной социологии процесс предметного оформления ее особой отрасли – социологии образования – происходил чуть позднее и был связан с работами 1980–1990-х гг. [13–18]. Однако в полной мере развитие исследований в области социологии образования происходило уже в XXI в.

В этот период в рамках отечественной социологии образования было написано и опубликовано значительное количество монографических работ и статей. Среди их авторов – П. А. Амбарова, И. С. Болотин, Л. Г. Борисова, Ю. Р. Вишневский, В. В. Гаврилюк, С. И. Григорьев, А. С. Запесоцкий, В. П. Засыпкин, Г. Е. Зборовский, Ф. Г. Зиятдинова, И. М. Ильинский, Г. А. Ключарев, Л. Н. Коган, В. В. Сериков, Е. Э. Смирнова, В. С. Собкин, Ф. Э. Шереги, Е. А. Шуклина и др.

В работах исследователей поднимается самый широкий спектр социологических проблем образования: сущностное и содержательное понимание образования, его соотношение с воспитанием, социализацией, развитием личности; структура и функции образования; трактовка образования как социального института и социальной системы; характеристика социального неравенства в образовании

и показ его динамики; выявление особенностей функционирования образования и его перспектив в современном российском обществе; анализ различных подходов к образованию, начиная от системного и институционального и заканчивая социокультурным; обобщения громадного фактического материала, собранного в ходе многочисленных эмпирических исследований в сфере образования; конституирование и разработка таких новых подотраслей социологии образования, как социологии школы, профессионального образования, самообразования, педагогического образования, дополнительного образования, дошкольного образования, негосударственного образования, непрерывного образования, высшего образования; исследование отдельных подсистем образования и др. [19–21].

Отечественная социология образования в XXI в. резко активизировала свои усилия и расширила предметное поле. Наряду с социологическими проводились и проводятся в настоящее время иные дисциплинарные исследования в образовании, а их результаты находят отражение в многочисленных публикациях. В отличие от социологии образования, в рамках которой нами рассматривались монографии, учебники и учебные пособия, публикации в научных журналах, во второй группе интересующих нас работы обращались только к статьям в научных несоциологических журналах по проблемам в области образования. Выделенные нами публикации по большей части касались проблем учебного процесса, изменения его характера, форм и содержания. Важное место занимали материалы методического и дидактического характера. В последние два года в журналах регулярно и активно рассматриваются проблемы онлайн-обучения, дистанционного образования, цифровизации, широко освещаются сложные аспекты образования и обучения в условиях пандемии коронавируса и ее последствий. Большое внимание уделено описанию новых образовательных практик и социально-педагогических технологий в школах, колледжах, вузах.

В изученных нами публикациях характеризуются практически все социальные и образовательные общности, включенные (прямо или косвенно) в систему образования. Особо следует отметить частое появление материалов, касающихся управления образовательными процессами во всех типах учебных заведений, на всех уровнях – федеральном, региональном, муниципальном, а также специфики менеджмента в конкретных образовательных организациях.

Рассмотрение таких публикаций об образовательном процессе оказалось для нас важным в связи с попыткой проведения демаркационных линий между социологическими и несоциологическими исследованиями и их отражением в соответствующих изданиях. Предлагаемые нами разграничения не носят характера противопоставления этих исследований, тем более маркировки их в качестве работ «первого» и «второго» сорта.

Материалы и методы

Объектом исследования являются научные журналы, публикующие на регулярной основе статьи по проблемам образования. В нашей выборке оказалось 13 таких отечественных изданий. На основании нескольких критериев была проведена их классификация и получены следующие группировки.

В качестве первого критерия выбрано наличие ключевого термина «образование» в названии журнала. В соответствии с ним к первой группе были отнесены 6 журналов: «Вопросы образования», «Интеграция образования», «Образование и наука», «Высшее образование в России», «Психологическая наука и образование», «Высшее образование сегодня». Во вторую группу попали 7 журналов, систематически или периодически публикующие статьи и материалы по проблемам в сфере образования: «Социс», «Социологический журнал», «Вопросы философии», «Педагогика», «Мир России», «Университетское управление: практика и анализ», «Alma Mater».

Второй критерий классификации журналов – характер публикаций в них по про-



блемам в области образования. Публикации только социологического характера имеют место в трех журналах («Социс», «Социологический журнал», «Мир России»), остальные – содержат результаты как социологических, так и несоциологических исследований образования. При этом пропорции таких публикаций разные, в одних журналах примерно поровну социологических и несоциологических статей («Вопросы философии», «Высшее образование в России», «Университетское управление: практика и анализ»), в других – выборка смещена явно в пользу несоциологических материалов («Педагогика», «Высшее образование сегодня», «Alma Mater»).

Третий критерий классификации журналов – перечень основных предметных областей, включенных в «номенклатуру» журнала. Среди них – философия, социология, педагогика, психология, менеджмент, экономика, управление, междисциплинарность. Для ряда журналов это только педагогика и психология («Высшее образование сегодня», «Alma Mater», «Образование и наука», «Педагогика», «Психологическая наука и образование»), для других – еще и социология («Интеграция образования», «Высшее образование в России»), для третьих – социология («Социс», «Мир России», «Социологический журнал»), для четвертых – междисциплинарность («Вопросы образования»).

Четвертый критерий – базы данных, в которых индексируются названные журналы. Одни индексируются в международных базах данных Web of Science или Scopus (иногда и в той, и в другой – например, «Социс»): «Вопросы философии», «Вопросы образования», «Высшее образование в России», «Интеграция образования», «Образование и наука», «Мир России», «Социологический журнал», «Психологическая наука и образование» (всего 9 журналов), остальные 4 журнала индексируются только в базе данных РИНЦ. При этом первая группа журналов в основном принадлежит ко второму кварталу.

Пятый критерий – место издания и периодичность выпуска журналов. Из

13 перечисленных 10 журналов издаются в Москве, 3 – в регионах (два в Екатеринбурге и один в Саранске). Что касается периодичности, то 7 журналов являются ежемесячными («Социс», «Вопросы философии», «Образование и наука», «Высшее образование в России», «Педагогика», «Высшее образование сегодня», «Alma Mater»), 2 журнала выходят 6 раз в год («Психологическая наука и образование», «Университетское управление: практика и анализ»), остальные 4 – ежеквартально («Вопросы образования», «Мир России», «Социологический журнал», «Интеграция образования»).

Во многих названных журналах имеются разделы и рубрики под названиями «Социология образования», «Социологические исследования в образовании», «Философия и социология образования», «Междисциплинарные исследования», «Статистика и социология образования» и др.

При отборе статей и их группировке большое значение имел перечень предметных областей, декларированных журналом как основные для него. Для ряда изданий социология входила в этот перечень («Интеграция образования», «Высшее образование в России», «Мир России», «Вопросы образования», «Университетское управление: практика и анализ»), для других – основными считались педагогика и психология.

Объектом авторского анализа стали названные выше 13 журналов и публикации в них. Выборка статей по проблемам образования в научных журналах за последние 5 лет составила 308 статей. При этом распределение журналов и статей в выборке осуществлялось по двум критериям: принадлежность к социологическим/несоциологическим (внутри последних к педагогическим, социально-психологическим, психологическим, экономическим) публикациям и периодичность изданий (чем чаще периодичность журнала, тем больше выборка статей из него). Количество социологических и несоциологических публикаций было примерно равным (соответственно 152 и 156). Среди второй группы больше всего представлены педа-

гогические статьи (84), далее выделялись социально-психологические (30), психологические (26), экономические (16) публикации. В рамках приведенной группировки целесообразно выделить еще одну группу публикаций, которую составили статьи по управлению образованием. К ним были отнесены как социологические, так и несоциологические работы (38).

Предметное поле статьи составил содержательный и формальный анализ публикаций по проблемам в сфере образования, которые были отнесены либо изданиями, либо авторами статей, либо на основании нашей оценки и примененного метода контент-анализа к числу социологических/несоциологических.

В контент-анализе учитывались единицы анализа (основные социологические аспекты: термины в названиях статей и разделов в них, формулировка проблемы, ее социальный контекст, объект и предмет, цели и задачи исследования, данные о материалах и методах сбора и анализа информации в аннотациях, выборочная совокупность, инструментарий, выводы) и единицы счета (публикации по проблемам в области образования, относимые к социологическим или несоциологическим, и частота упоминания единиц анализа). Для рассмотрения специфики предметного поля социологии образования и тенденций его становления и развития применялся метод историко-социологического анализа.

Результаты исследования

Становление и развитие отечественной социологии образования. В обзоре литературы мы уже касались вопроса о появлении и развитии отечественной социологии образования в последней трети XX в. Ее возникновение было вызвано общими процессами «второго рождения» и «возрождения» на его основе социологии в нашей стране после окончания Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. [22]. Из анализа эмпирических исследований образования, которых в 1960–1980-е гг. проводилось достаточно много, становилось понятно, что социология способна изучать самые

разнообразные конкретные проблемы его совершенствования. На материалах исследований делались выводы, из которых следовало, что приоритет принадлежал признанию прежде всего общественного характера и социального значения образования. Его индивидуально-личностная ценность, выступающая доминантной характеристикой образования как вида деятельности, оказывалась во «втором эшелоне» выводов и заключений из проводившихся исследований.

На смену таким представлениям в 1990-е гг. пришло иное понимание проблем, стоявших перед социологией образования. В этом плане представляет интерес точка зрения Л. Н. Когана: «Социология образования призвана дать ответ на следующие вопросы: 1) в какой мере существующая система образования удовлетворяет общественные потребности в образованных, подготовленных людях, в том числе в специалистах в разных отраслях народного хозяйства; 2) в какой степени эта система удовлетворяет потребности и интересы самих обучающихся; 3) что является стимулом образования: практические, инструментальные нужды или же превращение потребности в знаниях в самоцель личности; 4) влияние образования на все системы общественной жизни; 5) перспективы и тенденции развития образования, пути достижения оптимальной взаимосвязи всех элементов этой системы» [14, с. 72–73]. Как видно из приведенного перечня проблем образования, требующих своего исследования, происходит постепенная смена приоритетов. Необходимость учета общественных потребностей в образовании дополняется признанием значимости изучения и удовлетворения потребностей людей, его получающих.

В 1990-е гг. в образовании (как и в обществе в целом) возникла новая социальная реальность, связанная и с активным количественным ростом учебных заведений разного уровня и направленности, и с глубокими качественными преобразованиями (появление негосударственного образования, сотен новых вузов и др.). Понадобилось социологическое



осмысление новых целей образования и средств их достижения. Изменения в сфере образования вызвали огромный исследовательский интерес.

Количественный рост специалистов, занимающихся изучением образования, становится пропорциональным актуализации его проблем и усиления интереса к ним в обществе. Чем более акцентированной выступает проблематика образования, тем значительнее (количественно и качественно) оказываются его научные исследования, осуществление которых в рамках тех или иных дисциплин означает формирование различных подходов (социологического, философского, педагогического, экономического, психологического) к изучению образования.

Рассмотрим социологический подход в рамках социологии образования. Прежде всего необходимо предпослать краткую информацию о соотношении социологического с педагогическим подходом к образованию, содержательно и сущностно наиболее близким к нему. Тогда станут понятными особенности социологического подхода к образованию и те многочисленные дискуссии, которые возникли в последние 30 лет в связи с трактовкой предмета социологии образования.

Их суть состоит в выяснении того, чем должна заниматься социология, когда она «приходит» в сферу образования, что ей следует изучать в этом случае, какими должны быть границы ее научного «вмешательства» в процесс обучения и воспитания. Исторически первой для появления дискуссий в 1990-е гг. была позиция, которая сформировалась в отечественной социологии образования на рубеже 1970–1980-х гг. Ее суть состояла в том, чтобы рассматривать образование как социальный институт и социальную систему (подсистему общества) и выявлять отношение к нему (прежде всего удовлетворенность им) различных социальных групп [13]. Полагалось недопустимым «вторжение» социологии в изучение содержания образования, в первую очередь обучения. Эта задача считалась традиционно педагогической. Подчеркивалось, что социологи не обладают достаточной

компетентностью в понимании, а, следовательно, в анализе специфики процесса обучения и воспитания [20].

В начале 1990-х гг. появилась иная позиция, согласно которой социология не только может, но и должна быть в образовании и изучать учебный процесс [15]. Точка зрения о необходимости проникновения социологии в суть учебного процесса через несколько лет была усилена [18; 23]. Возникла дискуссия о соотношении нового и традиционного подходов к трактовке предмета социологии образования.

Как результат состоявшейся полемики в первые годы XXI в. появилась в известной мере компромиссная позиция, в соответствии с которой доказывалась необходимость различать образовательный и учебный процессы и видеть возможности социологического исследования каждого из них [24]. Согласно этой точке зрения, учебный процесс означает взаимодействие его социальных субъектов по поводу усвоения того или иного предмета (учебной дисциплины) в рамках ограниченного социума конкретной образовательной организации. Образовательный процесс предполагает подключение к более широкой системе социальных факторов, раздвигая границы его социума до широкого социокультурного пространства (семья, дополнительное образование, спорт, искусство, религия и др.). Возникает вопрос: что значит в реальной практике социологического исследования образования включение в его предметную зону учебного процесса? Речь идет в первую очередь об изучении и знании социологами отношения к учебному процессу со стороны его основных субъектов (учащихся, их родителей, педагогов).

Осмыслив новые перспективы изучения образования, некоторые социологи предложили приблизить свою науку к задачам учебного процесса. Был сделан шаг на пути приближения социологии к анализу содержания образования, с одной стороны, и предложено достаточно тесное соединение социологии образования с педагогикой, с другой. Однако последние два десятилетия не представили

новых доказательств эффективности призываний социологов на проведение эмпирических исследований учебного процесса. В XXI в. постепенно стал происходить откат от провозглашенной ранее идеи, а внимание социологов образования оказалось смещенным в сторону иной эмпирической проблематики.

Эта проблематика была связана с исследованием ряда направлений трансформации образования, в том числе его модернизацией, присоединением России к Болонскому процессу, введением ЕГЭ, реализацией национального проекта «Образование», оптимизацией и реструктуризацией образования и др. В самой социологии образования были актуализированы и получили свое исследовательское преломление многие проблемы: социальное неравенство и его формы в образовании, образовательная и социальная (не)успешность учащейся молодежи, отношение школьников и студентов к онлайн-обучению и дистанционному образованию, академическое мошенничество, имитации в образовании, образовательные и профессиональные траектории учащейся молодежи, бюрократизация в образовании, образовательная политика, «серебряное» образование, доверие в образовании и др. Немалое значение для развития отечественной социологии образования имело знакомство с зарубежными работами в этой области [25; 26].

В связи с расширением объекта и предмета исследования социология образования как отрасль социологической науки вышла на новые рубежи развития. В ее рамках стали формироваться подотрасли социологической науки, включая социологии дошкольного, школьного, начального и среднего профессионального образования, высшего образования, поствузовского образования, непрерывного образования. Социологические исследования охватили практически все сферы и структуры образования в стране.

Во втором десятилетии XXI в. особое внимание стало уделяться высшему образованию по следующим причинам: 1) оно стало общедоступным и по существу всеобщим, а его наличие у людей было

признано социальной нормой; 2) в нем произошли глубокие изменения на пути его дифференциации и усиления неравенства, сформировались «ядро» (элитные вузы), «полупериферия» и «периферия» – со всеми вытекающими отсюда экономическими, социальными, научными, культурными последствиями. Высшее образование, пути его дальнейшей трансформации превратились в комплекс дискуссионных проблем, резко увеличивших градус напряженности всего отечественного образования [20].

Границы связей между социологией и образованием значительно расширились, выйдя за пределы учебного процесса. Однако многие проблемы (например, академическая (не)успешность школьников и студентов) продолжают волновать социологов и привлекают их исследовательский интерес [27]. Остается актуальной проблема специфики социологических исследований образования.

Критерии отнесения исследований и публикаций к социологии образования. Изложение критериев специфики социологических исследований в сфере образования начнем с общей характеристики нашего понимания того вида исследований, о которых идет речь в статье. Имеются в виду прежде всего эмпирические исследования.

Эмпирическое исследование означает изучение конкретных социальных проблем, направленное на решение теоретических и практических задач, регулирование межгрупповых и внутригрупповых отношений и социальных процессов. Оно преследует цель получения фактографического знания относительно самых разных областей общественной жизни. Одной из таких сфер является образование. Научное, обоснованное, достоверное, доказательное, валидное знание о происходящих процессах мы получаем благодаря проведению эмпирических исследований образования на основе использования специальной методологии, определенного теоретического арсенала и с помощью методики, включающей совокупность методов количественного и качественного характера.



Первый критерий социологического теоретико-эмпирического исследования – применение для его проведения взаимосвязанных методологии, теории и методики. Если читатель знакомится со статьей по какой-либо конкретной проблеме образования, претендующей на принадлежность к социологическому исследованию, и не видит в ней использования методологических подходов, конкретизированных в тех или иных теориях, имеющих выход на поднятую проблему, это значит, что уровень его доверия к тексту будет ограничен.

Проведенный нами контент-анализ показал, что методологические основания эмпирического исследования в публикациях описываются редко, даже в тех из них, которые представлены под рубрикой «Социология образования». Их частота оценена нами как наличие методологии исследования (или ее отдельных аспектов) только в одной из десяти статей (исключая большинство публикаций в «Социсе», «Социологическом журнале», «Мире России»). Как правило, в публикациях, содержащих трактовку методологии изучения проблем образования, раскрываются в самом общем виде общеметодологические подходы, прежде всего системный, структурно-функциональный, институциональный, реже социокультурный, деятельностный, аксиологический, ресурсный. В последнее время становится популярным и значимым общностный подход, который предполагает рассмотрение обучения, воспитания, социализации сквозь призму деятельности и взаимодействия в нем социальных и образовательных общностей школьников, студентов, преподавателей, научно-педагогического сообщества, управленческого персонала, родителей, работодателей, выступающих стейкхолдерами образования.

Гораздо чаще, чем трактовку методологических оснований исследования, авторы статей представляют в текстах используемые или рассматриваемые социологические теории. Вероятность познакомиться в таких публикациях с теоретической рамкой исследования или теоретическим обзором источников по

поднимаемым проблемам образования оценивается нами как 50 %. В публикациях, содержащих теоретический обзор, примерно в половине случаев он носит своего рода «дежурный» характер. Речь идет о таком обзоре, в котором соблюдены формальные требования к публикации. Возможно, иногда это происходит вследствие узости или очень прикладного характера рассматриваемых образовательных проблем (когда отсутствует возможность или необходимость применения фундаментальной теории), иногда – из-за незнания авторами адекватных социологических теорий.

В некоторых социологических статьях используются широко известные общие теории образования – чаще зарубежные, чем отечественные.

Особое место в статьях, отнесенных к социологии образования, принадлежит социологической методологии и теориям образования. Здесь существует большой простор для творческой мысли авторов статей, претендующих на их социологический статус. Чаще всего используются социологические теории социального неравенства в образовании, образовательных и профессиональных траекторий учащейся молодежи, образовательной политики, образовательных рисков, концепции академического мошенничества, имитаций в образовании, образовательной (не)успешности и др. [28–31].

Если методологические и теоретические интерпретации предлагаются в научных статьях по проблемам образования не так часто и квалифицированно, как того требуют правила научной публикации (и как хотелось бы нам), то информация об используемых методах эмпирического исследования имеет место практически в каждой публикации. Главный вопрос состоит в том, насколько качественно представлена методика проведенного эмпирического исследования, как отражена в нем его программа и показаны использованные конкретные количественные и качественные методы.

Второй критерий отнесения эмпирического социологического исследования и выполненной на его основе публикации

к социологии образования определяется нами как наличие социального контекста рассматриваемой проблемы образования. Он означает выведение этой проблемы за пределы образования на более широкий уровень, включающий социальные, культурные и экономические характеристики взаимодействия субъектов образования, показ социальных последствий процессов, происходящих в этой сфере. Социальный контекст образования – это взгляд в будущее его развития как с точки зрения перспектив образовательных организаций, так и путей более высокого качества подготовки их выпускников.

Социальный контекст конкретных проблем образования предполагает выявление его связей с рядоположенными институтами и системами производства, науки, культуры, государства, семьи. Именно в этом аспекте социальной политики заметен социальный контекст образования. Еще одна важная его социально-контекстная характеристика – место образования в системе общественных ценностей и в модели социальной успешности с учетом существования в нем различных проявлений социального неравенства.

Обращенность социального контекста образования к образовательным общностям как его основным субъектам и социальным акторам – один из значимых векторов второго критерия. Он указывает автору на требование не замыкаться только на самом образовании, использовать его как своеобразный трамплин для рассмотрения иных, тесно связанных с ним сфер деятельности образовательных общностей.

Проведенный контент-анализ публикаций по образованию показывает, что во многих работах анализ социального контекста рассматриваемой проблемы либо отсутствует, либо значительно ограничен. Он имеет место лишь в четырех статьях из каждых десяти. Речь идет в том числе и о публикациях в социологических журналах. Мы полагаем, что причина заключается в ограниченности точки зрения авторов, стремящихся выявлять способы решения образовательных проблем в самом образовании, не выходя за его границы.

Из второго критерия логически следует третий – учет и отражение характера, направленности и функций эмпирического социологического исследования. Оно должно быть познавательно-аналитическим и критическим по своему вектору. Особо подчеркнем значение последнего, учитывая его тесную связь с критической направленностью социологии в целом, что отличает ее от многих других социальных и гуманитарных наук.

Отличие эмпирического социологического исследования состоит в реализации трех групп функций – познавательных, прогностических и управленческих. Если познавательные функции (описательная, объяснительная, диагностическая) раскрываются в самой фактуре исследования, то о прогностических следует сказать особо. После проведения эмпирического исследования нужно обязательно раскрыть возможные последствия и изменения, которые ожидают объект исследования в результате использования конкретных рекомендаций и предложений либо введения новых социальных (образовательных) технологий [20]. Выводы эмпирического исследования должны стать основой для выработки и принятия управленческих решений в области образования. Другими словами, исследование должно способствовать реализации управленческой функции [32].

Контент-анализ нередко раскрывает ограниченность определенной части публикаций в научных журналах, выполненных на основе эмпирических исследований в сфере образования. С одной стороны, есть статьи, авторы которых используют результаты эмпирических как социологических, так и педагогических, социально-психологических, психологических, экономических, управленческих исследований, направленных на критический анализ бюрократизации, имитации, мошенничества, «студентосбережения», коррупции и других аномальных (девиантных) феноменов образования. С другой – не меньше публикаций, в которых трактовка образовательных проблем лишена глубокого аналитического разбора, основанного на выявлении противоречий,



не показывает их связи с неэффективной социальной политикой на всех уровнях образования. Результат контент-анализа по третьему критерию мы определили как соответственно 140 и 168 публикаций.

Последние два критерия связаны непосредственно с организацией эмпирического исследования, обработкой полученной информации. Четвертый критерий предполагает общую характеристику реализованного исследования: дату проведения полевых работ, цель и задачи, используемые источники информации, эмпирическую базу (объект и предмет исследования), выборочную совокупность, ее объем (численность опрошенных, интервьюируемых, участвующих в фокус-группах и т. д.), сведения об ошибке выборки.

Вопрос о выборке непосредственно связан с репрезентативностью исследования. В статьях, опубликованных в научных журналах, нередко можно увидеть результаты эмпирических исследований, проводившихся в одном вузе или даже в одной его структуре (каждая вторая публикация). В них описываются жизнь вуза, опыт его работы (часто в связи с юбилеем). Сами статьи принадлежат представителям ректората или администрации институтов, факультетов, департаментов. Полагаем, что не совсем оправдано для российского журнала публиковать статью, посвященную конкретным проблемам образования на одном из факультетов какого-либо вуза, и идентифицировать ее как социологическую. Социологические исследования (и соответственно публикации), если они не являются кейс-стади (исследование одного случая), ориентированы на масштабное изучение типичных процессов и проблем образования.

Пятый критерий предполагает характеристику используемых методов эмпирического исследования. В ней должно быть указано авторство методического инструментария. Также требуется описание методов сбора и анализа данных с указанием на их количественный и качественный характер (анкетирование, интервьюирование, наблюдение, эксперимент, контент-анализ, фокусированное групповое интервью, экспертная оценка и др.). Использование

коэффициентов корреляции должно быть сопряжено с указанием их статистической погрешности. Существенное значение имеет правильное оформление таблиц. В них следует указывать, считаются ли проценты от числа ответивших на данный вопрос (а также ответов) или от совокупности опрошенных. Элементы четвертого и пятого критериев, как показал контент-анализ, присутствуют практически во всех публикациях, но в разных пропорциях и с разным методическим наполнением.

Обсуждение и заключение

Таким образом, в статье оказались тесно связанными две проблемы: предметное поле социологии образования и развитие этой отрасли науки; критерии отнесения научных публикаций к предметной области социологии образования и выявление их специфики. Как и любая другая отрасль социологической науки, социология образования время от времени оказывается неудовлетворенной реальным положением дел и состоянием проводимых исследований. Это объясняется ситуацией не только в самой социологии [24]. Она вызвана стремлением активнее исследовать и воздействовать на реальные процессы в образовании со стороны смежных с социологией наук (педагогике, психологии, экономики), видеть и поднимать в нем новые пласты проблем. Изучение отношений в учебных заведениях, управления ими, их организации, социальных ролей различных социальных и образовательных общностей в них, выявление связей систем образования с развитием социальной структуры и социальной стратификации, институционализация этих систем, анализ в них социальных статусов и социальной мобильности и многое другое, несомненно, актуальны. По нашему мнению, один из резервов научных разработок в сфере образования состоит в интеграции усилий социологии образования с указанными выше научными дисциплинами. Предлагаемый в статье путь интеграции – широкое использование возможностей эмпирических социологических исследований

и публикаций на их основе в рамках смежных с социологией образования отраслей научного знания.

В настоящей статье внимание сосредоточено на изучении учебного и образовательного процессов с точки зрения социологии образования и именно ее методами. Для этого были предложены критерии «социологичности» в проведении эмпирических исследований образования и публикации их результатов. Доказывалось, что необходим широкий подход к проблематике образования, направленный на расширение ее социального контекста и выход за пределы самого учебно-воспитательного процесса.

В качестве предмета обсуждения сформулируем один из критериев эмпирического социологического исследования образования под углом зрения следующих вопросов: насколько «социологично» рассматривать конкретную проблему образования, не выходя за пределы учебного процесса, его организации, управления им? Социологично ли говорить о неуспеваемости школьников или студентов с позиции их академической успешности? Социологично ли рассматривать проблематику онлайн-обучения, дистанционного образования только в границах педагогики, методики и дидактики в рамках учебного процесса? Социологично ли трактовать академическое мошенничество (списывание, гострайтинг, плагиат и многие другие его виды) только как элемент учебного процесса и проявление академической нечестности?

Наши ответы на поставленные вопросы имеют отрицательный характер. Положительным он будет тогда, когда мы будем стремиться показать (в первом примере) академическую неуспеваемость как социальный феномен (а не только учебный), связать его с социальной и культурной средой, социальным и экономическим неравенством, влиянием семьи, места жительства и др. Необходимость учета в исследовании социального контекста важна и при рассмотрении второго примера. Нужно учитывать и исследовать учебный образовательный эффект таких форм обучения. Не менее существенное значение

имеют их социальные последствия, а также отношение к ним учащихся, педагогов, родителей и работодателей. Наконец, третий пример, касающийся широко распространенного академического мошенничества во всех без исключения типах учебных заведений. Здесь достаточно назвать лишь одно проявление социального контекста такого поведения, чтобы было понятно, что его социологическое исследование не может ограничиться только аспектом образования. Многие проявления мошенничества, фальсификации и имитации в образовательном процессе выпускники учебных заведений «забирают» с собой во взрослую жизнь и профессиональный труд.

Мы привели такие примеры в качестве типичных, встречающихся во многих публикациях (можно найти и немало других). Еще раз обозначим нашу позицию – мы не против эмпирических исследований конкретных проблем образования, посвященных их трактовке с позиций учебного процесса, организации и управления учебными заведениями. Конечно, они значимы и требуют проведения. Однако не нужно их рассматривать как социологические, если они не выходят на уровень социальных обобщений, социальных противоречий, социальных технологий, не обосновывают методологически и теоретически широкий научный и социальный подход к трактовке проблем образования.

Рассмотренная в статье проблема привлекла наше внимание, поскольку среди авторов отечественных журналов по проблемам образования замечен возрастающий интерес к эмпирическим исследованиям социологической направленности. Однако в связи с тем, что далеко не все авторы являются социологами либо авторами самостоятельно проводимых исследований по проблемам образования, возникла необходимость обратиться к анализу требований и критериев, характеризующих подлинно научные социологические исследования и публикации, выполненные на их основе. Соблюдение этих критериев и требований может поднять уровень публикаций по проблемам образования в научных журналах.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Bidwell Ch. E., Friedkin N. E. The Sociology of Education // Handbook of Sociology ; ed. by N. J. Smelser. Newbury Park, California : Sage Publications, 1988. P. 449–471. URL: <https://archive.org/details/handbookofsociol00smel> (дата обращения: 28.02.2022).
2. Brookover W. B., Gottlieb D. A Sociology of Education. New York : Van Nostrand Reinhold, 1964. 488 p. URL: <https://archive.org/details/sociologyofeduca0000broo> (дата обращения: 28.02.2022).
3. Ballantine J. H. The Sociology of Education. Englewood Cliffs. 2nd ed. New York : Prentice-Hall, 1989. 401 p. URL: <https://archive.org/details/sociologyofeduca00ball> (дата обращения: 28.02.2022).
4. Equality of Educational Opportunity / J. S. Coleman [et al.]. Washington, D.C. : Distributed by ERIC Clearinghouse, 1966. 746 p. URL: <https://archive.org/details/equalityofeducat0000cole> (дата обращения: 28.02.2022).
5. Coleman J. S., Hoffer T. Public and Private High Schools: The Impact of Communities. New York : Basic Books, 1987. 254 p. URL: <https://archive.org/details/publicprivatehigh0000unse> (дата обращения: 28.02.2022).
6. Jensen J. E. Educational Sociology: An Approach to Its Development as a Practical Field of Study. N.Y. : Centre for Applied Research in Education, 1965. 112 p. URL: <https://archive.org/details/educational socio0000jens> (дата обращения: 28.02.2022).
7. Parelius R., Parelius A. The Sociology of Education. 2nd ed. New York : Prentice-Hall, 1987. 352 p. URL: <https://archive.org/details/sociologyofeduca0000pare> (дата обращения: 28.02.2022).
8. Persell C. Education and Inequality: The Roots and Results of Stratification in America's School. New York : Free Press, 1977. 244 p. URL: https://archive.org/details/educationinequal0000pers_h5u2 (дата обращения: 28.02.2022).
9. Prichard K. W., Buxton T. H. Concepts and Theories in Sociology of Education. Lanham, MD : University Press of America, 1988. 168 p.
10. Robinson P. Perspectives on the Sociology of Education. London ; Boston : Routledge & Kegan Paul, 1981. 243 p. URL: <https://archive.org/details/perspectivesonso0000robi> (дата обращения: 28.02.2022).
11. Sewell W. H., Hauser R. M., Featherman D. L. Schooling and Achievement in American Society. New York : Academic Press, 1976. 535 p. URL: <https://archive.org/details/schoolingachieve0000unse> (дата обращения: 28.02.2022).
12. Contemporary Themes in the Sociology of Education / A. Antikainen [et al.] // International Journal of Contemporary Sociology. 2011. Vol. 48, no. 1. P. 117–147. URL: https://www.researchgate.net/publication/275634625_Contemporary_Themes_in_the_Sociology_of_Education (дата обращения: 28.02.2022).
13. Филиппов Ф. Р. Социология образования. М. : Наука, 1980. 145 с.
14. Коган Л. Н. Социология культуры. Екатеринбург : Изд-во УрГУ, 1992. 120 с. URL: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/40853> (дата обращения: 28.02.2022).
15. Нечаев В. Я. Социология образования. М. : Изд. МГУ, 1992. 200 с. URL: <https://clck.ru/dWDNv> (дата обращения: 28.02.2022).
16. Зборовский Г. Е. Социология образования : в 2 ч. Ч. 1. Социология допрофессионального образования. Екатеринбург : Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. 152 с.
17. Зборовский Г. Е. Социология образования : в 2 ч. Ч. 2. Социология профессионального образования. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. 188 с.
18. Осипов А. М. Общество и образование : лекции по социологии образования. Новгород : Изд-во НовГУ, 1998. 204 с.
19. Зборовский Г. Е. Знание и образование в социологии: теория и реальность. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2013. 484 с.
20. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Социология высшего образования: монография. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2019. 539 с. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/78152/1/978-5-7741-0373-7_2019.pdf (дата обращения: 28.02.2022).
21. Социология образования : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / под ред. А. М. Осипова. М. : Изд-во Юрайт, 2019. 367 с. URL: <https://avidreaders.ru/book/sociologiya-obrazovaniya-uchebnik-i-praktikum-dlya.html> (дата обращения: 28.02.2022).
22. Докторов Б. З., Зборовский Г. Е. Поколенческий подход к современной отечественной социологии как теоретическая проблема: общероссийские и региональные аспекты // Социологические исследования. 2021. № 11. С. 79–90. doi: <http://doi.org/10.31857/S013216250015742-9>
23. Нечаев В. Я. Социология образования : курс лекций. М. : Центр социологии образования РАО, 1998. 190 с.
24. Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Социология образования : учеб. пособие для студентов социол. и пед. специальностей. М. : Гардарики, 2005. 383 с.
25. Зарубежная социология образования : коллективная монография / А. М. Осипов [и др.]. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2014. 345 с.



26. Глобальная социология образования: зарубежный опыт решения социальных проблем в сфере образования : коллективная монография / под ред. А. М. Осипова. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого ; М. : Журнал РАН «Социологические исследования», 2015. 299 с.

27. Учащаяся молодежь: от образовательной неуспешности к образовательной успешности : монография / под ред. Г. Е. Зборовского. Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2021. 328 с. URL: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/105860> (дата обращения: 28.02.2022).

28. Константиновский Д. Л. Измерение неравенства в образовании // Россия реформирующаяся: ежегодник: вып. 16 / отв. ред. М. К. Горшков. М. : Новый Хронограф, 2018. С. 171–191. doi: <http://doi.org/10.19181/ezheg.2018.8>

29. Чередниченко Г. А. Траектории заочников высшей школы в сфере образования и труда // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 165–187. doi: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-165-187>

30. Селиверстова Н. А. Имитация образовательных практик в сфере высшего образования // Социологические исследования. 2020. № 3. С. 71–77. doi: <http://doi.org/10.31857/S013216250008802-5>

31. Шмелева Е. Д., Семенова Т. В. Академическое мошенничество студентов: учебная мотивация vs образовательная среда // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 101–129. doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-101-129>

32. Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Эмпирическая социология: учебник для вузов. Сургут : РИО СурГПУ ; Екатеринбург : УрФУ, 2016. 313 с. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/41599/1/978-5-93190-328-6_2016.pdf (дата обращения: 28.02.2022).

Поступила 02.03.2022; одобрена после рецензирования 24.05.2022; принята к публикации 31.05.2022.

Об авторе:

Зборовский Гарольд Ефимович, профессор-исследователь кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (620002, Российская Федерация, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19), доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8153-0561>, **Scopus ID:** [6505899907](https://orcid.org/6505899907), **Researcher ID:** [E-6142-2014](https://orcid.org/E-6142-2014), garoldzborovsky@gmail.com

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Bidwell Ch.E., Friedkin N.E. The Sociology of Education. In: Handbook of Sociology (ed. by Smelser N.J.). Newbury Park, California: Sage Publications; 1988. p. 449–471. Available at: <https://archive.org/details/handbookofsociol00smel> (accessed 28.02.2022).
2. Brookover W.B., Gottlieb D.A. Sociology of Education. New York: Van Nostrand Reinhold; 1964. 488 p. Available at: <https://archive.org/details/sociologyofeduca0000broo> (accessed 28.02.2022).
3. Ballantine J.H. The Sociology of Education. Englewood Cliffs. 2nd ed. New York: Prentice-Hall; 1989. 401 p. Available at: <https://archive.org/details/sociologyofeduca00ball> (accessed 28.02.2022).
4. Coleman J.S. Equality of Educational Opportunity. Washington, D.C.: Distributed by ERIC Clearinghouse; 1966. 746 p. Available at: <https://archive.org/details/equalityofeducat0000cole> (accessed 28.02.2022).
5. Coleman J.S., Hoffer T. Public and Private High Schools: The Impact of Communities. New York: Basic Books; 1987. 254 p. Available at: <https://archive.org/details/publicprivatehig0000unse> (accessed 28.02.2022).
6. Jensen J.E. Educational Sociology: An Approach to Its Development as a Practical Field of Study. N.Y.: Centre for Applied Research in Education; 1965. 112 p. Available at: <https://archive.org/details/educationalocio0000jens> (accessed 28.02.2022).
7. Parelius R., Parelius A. The Sociology of Education. 2nd ed. New York: Prentice-Hall; 1987. 352 p. Available at: <https://archive.org/details/sociologyofeduca0000pare> (accessed 28.02.2022).
8. Persell C. Education and Inequality: The Roots and Results of Stratification in America's School. New York: Free Press; 1977. 244 p. Available at: https://archive.org/details/educationinequal0000pers_h5u2 (accessed 28.02.2022).
9. Prichard K.W., Buxton T.H. Concepts and Theories in Sociology of Education. Lanham, MD: University Press of America; 1988. 168 p.
10. Robinson P. Perspectives on the Sociology of Education. London; Boston: Routledge & Kegan Paul; 1981. 243 p. Available at: <https://archive.org/details/perspectivesonso0000robi> (accessed 28.02.2022).
11. Sewell W.H., Hauser R.M., Featherman D.L. Schooling and Achievement in American Society. New York: Academic Press; 1976. 535 p. Available at: <https://archive.org/details/schoolingachieve0000unse> (accessed 28.02.2022).
12. Antikainen A., Dworkin A.G., Saha L.J., Ballantine J., Essack S., Teodoro A., Konstantinovskiy D. Contemporary Themes in the Sociology of Education. *International Journal of Contemporary Sociology*.



- 2011;48(1):117–147. Available at: https://www.researchgate.net/publication/275634625_Contemporary_Themes_in_the_Sociology_of_Education (accessed 28.02.2022).
13. Filippov F.R. [Sociology of Education]. Moscow: Nauka Publ., 1980. 145 p. (In Russ.)
14. Kogan L.N. [Sociology of Culture: A Tutorial]. Ekaterinburg: UrSU Publ.; 1992. 120 p. Available at: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/40853> (accessed 28.02.2022). (In Russ.)
15. Nechaev V.Ya. [Sociology of Education]. Moscow: MSU Publ.; 1992. 200 p. URL: <https://elck.ru/dWDNv> (accessed 28.02.2022). (In Russ.)
16. Zborovsky G.E. [Sociology of Education: In 2 Vols. V. 1. Sociology of Pre-Professional Education]. Yekaterinburg: Sverdlovsk Engineering and Pedagogical Institute Publ.; 1993. 152 p. (In Russ.)
17. Zborovsky G.E. [Sociology of Education: In 2 Vols. V. 2. Sociology of Vocational Education]. Yekaterinburg: Ural State Prof.-Ped. University Publ.; 1994. 188 p. (In Russ.)
18. Osipov A.M. [Society and Education. Lectures on the Sociology of Education]. Novgorod: NovSU Publ.; 1998. 204 p. (In Russ.)
19. Zborovsky G.E. [Knowledge and Education in Sociology: Theory and Reality]. Yekaterinburg: Humanities University Publ.; 2013. 484 p. (In Russ.)
20. Zborovsky G.E., Ambarova P.A. Sociology of Higher Education: Scientific Monograph. Yekaterinburg: University for Humanities; 2019. 539 p. Available at: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/78152/1/978-5-7741-0373-7_2019.pdf (accessed 28.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
21. Osipov A.M. (ed.) [Sociology of Education: Textbook and Workshop for Undergraduate and Graduate Studies]. Moscow: Yurayt Publ.; 2019. 367 p. Available at: <https://avidreaders.ru/book/sociologiya-obrazovaniya-uchebnik-i-praktikum-dlya.html> (accessed 28.02.2022). (In Russ.)
22. Doctorov B., Zborovsky G. Generational Approach to Modern Russian Sociology as a Theoretical Problem: All-Russian and Regional Aspects. *Sotsiologicheskie issledovaniya*. 2021;(11):79–90. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.31857/S013216250015742-9>
23. Nechaev V.Ya. [Sociology of Education: A Course of Lectures]. Moscow: Center for Sociology of Education RAO; 1998. 190 p. (In Russ.)
24. Zborovsky G.E., Shuklina E.A. [Sociology of Education: Textbook for Students of Sociology and Pedagogy]. Moscow: Gardariki Publ.; 2005. 383 p. (In Russ.)
25. Osipov A.M. (ed.) [Foreign Sociology of Education: A Collective Monograph]. Veliky Novgorod: NovSU Publ.; 2014. 345 p. (In Russ.)
26. Osipov A.M. (ed.) [Global Sociology of Education: Foreign Experience in Solving Social Problems in the Field of Education: A Collective Monograph]. Veliky Novgorod: NovSU Publ.; Moscow: Journal of the Russian Academy of Sciences Sociological Studies; 2015. 299 p. (In Russ.)
27. Zborovsky G.E. (ed.) [Young Students: From Educational Failure to Educational Success: A Monograph]. Yekaterinburg: Humanities University Publ.; 2021. 328 p. Available at: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/105860> (accessed 28.02.2022). (In Russ.)
28. Konstantinovskiy D.L. [Measuring Inequality in Education]. In: Russia Reforming: Yearbook. Gorshkov M.K. (ed.). Moscow: New Chronograph Publ.; 2018. Vol. 16. p. 171–191. (In Russ.) doi: <http://doi.org/10.19181/ezheg.2018.8>
29. Cherednichenko G. Educational and Career Trajectories of Extramural Students and Graduates of Higher Education. *Educational Studies Moscow*. 2020;(3):165–187. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-165-187>
30. Seliverstova N. Simulation of Educational Practices in the System of Higher Education. *Sotsiologicheskie issledovaniya*. 2020;(3):71–77. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.31857/S013216250008802-5>
31. Shmeleva E., Semenova T. Academic Dishonesty among College Students: Academic Motivation vs Contextual Factors. *Educational Studies Moscow*. 2019;(3):101–129. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-101-129>
32. Zborovsky G.E., Shuklina E.A. [Empirical Sociology: University Textbook]. Surgut: RIO Surgut Publ.; Yekaterinburg: UrFU Publ.; 2016. 313 p. Available at: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/41599/1/978-5-93190-328-6_2016.pdf (accessed 28.02.2022). (In Russ.)

Submitted 02.03.2022; approved after reviewing 24.05.2022; accepted for publication 31.05.2022.

About the author:

Garold E. Zborovsky, Research Professor of the Chair of Sociology and Technology of State and Municipal Administration, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin (19 Mira St., Yekaterinburg 620002, Russian Federation), Dr.Sci. (Philos.), Professor, Honored Scientist of the Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8153-0561>, Scopus ID: **6505899907**, Researcher ID: **E-6142-2014**, garoldzborovsky@gmail.com

The author has read and approved the final manuscript.



Пост-эффекты пандемии COVID-19: удовлетворенность иностранных студентов дистанционным обучением в российских вузах

В. В. Бондаренко¹, С. В. Полутин², М. А. Танина¹✉, В. А. Юдина¹

¹ Пензенский филиал Финансового университета при Правительстве РФ,
г. Пенза, Российская Федерация

² МГУ им. Н. П. Огарёва, г. Саранск, Российская Федерация
✉ margo10@inbox.ru

Аннотация

Введение. Численность и доля иностранных студентов в российских вузах непрерывно возрастает на протяжении последнего десятилетия. Актуальной задачей для вузов является разработка комплекса мероприятий по адаптации иностранных студентов к обучению в дистанционном формате в условиях пандемии COVID-19 и в дальнейшем. Разработка данных мероприятий возможна на основе применения инструментов мониторинга мнений иностранных студентов, позволяющих своевременно выявить проблемные зоны в их адаптации к дистанционному формату обучения. Цель статьи – представить результаты исследования удовлетворенности иностранных обучающихся российских вузов параметрами дистанционного обучения в условиях пандемии COVID-19 и разработки адаптационных мероприятий.

Материалы и методы. Для определения оценки удовлетворенности дистанционным обучением были опрошены 760 иностранных студентов, обучающихся в российских вузах. С целью интерпретации и обобщения результатов проведенного опроса применялся метод индукции. Мониторинг осуществлялся с учетом методических подходов к проведению исследования, разработанных с участием научно-учебной лаборатории Пензенского филиала Финансового университета «Стратегии повышения конкурентоспособности международной деятельности вузов в глобальном цифровом пространстве» (приказ от 28.05.2021 г. № 1216/0).

Результаты исследования. В результате социологического опроса студентов-иностранцев в области удовлетворенности дистанционным форматом обучения были выявлены следующие проблемные области: дефицит очного общения с сокурсниками и преподавателями, трудности восприятия интерфейса программ, образовательных платформ и порталов, самоорганизация и вовлеченность в учебный процесс. Однако большинство иностранных обучающихся отмечает преимущества дистанционного обучения: легче посещать занятия, возможность многократно просматривать учебные материалы в удобное время, больше времени на хобби и близких и др. Были разработаны практико-ориентированные рекомендации в области цифровых компетенций, технологических и ресурсных возможностей, организационной и психологической адаптации иностранных студентов в российских вузах.

Обсуждение и заключение. Сделанные авторами выводы вносят теоретический и практический вклад в развитие научно обоснованных подходов и методологического инструментария для изучения уровня удовлетворенности иностранных студентов параметрами дистанционного формата обучения в российских университетах. Материалы статьи будут полезны ученым и исследователям, занимающимся подобными проблемами, а также федеральным и региональным правительствам, министерствам образования, вузам при разработке программ совершенствования дистанционного формата обучения иностранных граждан.

Ключевые слова: удовлетворенность иностранных студентов, цифровое обучение, дистанционные образовательные технологии, онлайн-формат, российский вуз

© Бондаренко В. В., Полутин С. В., Танина М. А., Юдина В. А., 2022



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



Финансирование: статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финансового университета при Правительстве РФ на тему: «Разработка механизмов реализации международного сотрудничества в системе высшего образования России в условиях дистанционных технологий обучения и цифровой трансформации образовательной системы» (ВТК-ГЗ-ПИ-48-22).

Благодарности: авторы выражают благодарность редакции и рецензентам за внимательное отношение к статье и указанные замечания, которые позволили повысить ее качество.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Пост-эффекты пандемии COVID-19: удовлетворенность иностранных студентов дистанционным обучением в российских вузах / В. В. Бондаренко [и др.] // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 4. С. 671–687. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.671-687>

Original article

Post-Effects of the COVID-19 Pandemic: Satisfaction of Foreign Students with Telelearning in Russian Universities

V. V. Bondarenko^a, S. V. Polutin^b, M. A. Tanina^a✉, V. A. Yudina^a

^a The Financial University under the Government of the Russian Federation
(Penza Branch), Penza, Russian Federation

^b National Research Mordovia State University, Saransk, Russian Federation
✉ margo10@inbox.ru

Abstract

Introduction. The influx of foreign students into domestic universities makes it possible to attract foreign intellectual resources, develop international cooperation and diplomacy, and tools for the principles of “soft power”. In this regard, the urgent task is to study the satisfaction of foreign students of Russian universities with the parameters of distance technologies in the environment of a digital alternative to the educational system of higher education in the context of the COVID-19 pandemic.

Materials and Methods. Qualitative and quantitative methods of scientific knowledge were used as a tool for multi-stage research. At the first stage, a general theoretical method of analyzing the results of domestic and foreign studies was used. At the second, empirical stage of the study, the authors reasonably used methods of sociological survey of foreign students (N = 760 people) studying at universities located in various constituent entities of the Russian Federation, as well as an induction method for the purpose of interpreting and summarizing the results of the survey.

Results. The assessment of the level of satisfaction with foreign students with the parameters of telelearning at Russian universities made it possible to develop practical-oriented recommendations in the field of digital competencies, technological and resource opportunities for better conduct of the educational process in remote digital format for foreign students in Russian universities.

Discussion and Conclusion. The conclusions made by the authors make a theoretical and practical contribution to the development of scientifically based approaches and methodological tools for studying the level of satisfaction of foreign students with the parameters of distance learning in Russian universities. The materials of the article will be useful to scientists and researchers involved in such problems, as well as federal and regional governments, ministries of education, universities.

Keywords: satisfaction of foreign students, digital learning, distance learning technologies, online format, Russian universities

Funding: The article was prepared based on the results of research carried out at the expense of budgetary funds under the state assignment of the Financial University under the Government of the Russian Federation on the topic: “Development of mechanisms for the implementation of international cooperation in the Russian higher education system in the context of distance learning technologies and digital transformation of the educational system” (VTK-GZ-PI-48-22).

Acknowledgements: The authors express their gratitude to the editorial board and reviewers for their attentive attitude to the article and the above comments, which made it possible to improve its quality.

Conflict of interests: The authors declare no conflict of interest.

For citation: Bondarenko V.V., Polutin S.V., Tanina M.A., Yudina V.A. Post-Effects of the COVID-19 Pandemic: Satisfaction of Foreign Students with Telelearning in Russian Universities. *Integration of Education*. 2022;26(4):671–687. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.671-687>

Введение

Численность иностранных студентов, поступивших и обучающихся в российских университетах за последние 10 лет имеет устойчивую тенденцию к росту. К 2021 г. количество иностранных обучающихся в России достигло 324 тыс. чел., что составляет свыше 8 % от общего числа студентов в России¹. Приток иностранных студентов в российские вузы обеспечивает следующие преимущества: расширение научно-образовательных связей, развитие международного сотрудничества, наращивание человеческого и интеллектуального капитала, повышение спроса на потребительские товары и услуги [1].

Пандемия COVID-19, распространившаяся в короткие сроки, затронула миллионы студентов и университетов по всему миру [2; 3]. Вузы были вынуждены быстро перестроиться с обычного очного формата обучения на дистанционный с применением различных цифровых и интернет-технологий в образовательной деятельности с целью продолжения образовательного процесса и снижения риска распространения инфекции [4]. При переходе на дистанционный формат обучения возникла угроза снижения качества образования [5], поскольку данный формат требовал от преподавателей и студентов новых навыков и компетенций в области владения компьютерными программами, которые стали применять в учебном процессе. Так как дистанционный формат

обучения предусматривает использование передовых технологий и высокоскоростного интернет-соединения, то неизбежно будут возникать сбои в учебном процессе у преподавателей и обучающихся. Обучающиеся разных стран выделяют положительные моменты дистанционного цифрового обучения: изучение учебного материала в удобное время и в удобном темпе, возможность совмещения учебной деятельности с работой, сокращение времени и затрат на дорогу до университета и др. [6–8]. Однако дистанционное обучение может вызвать огромные трудности как для студентов, так и преподавателей. Студенты часто становятся изолированными и отчужденными из-за того, что не решаются участвовать в онлайн-сообществах, видеоконференциях, что связано с личностными особенностями, отсутствием невербального общения, трудностями с подключением к сети Интернет, плохими навыками коммуникации или языковым барьером [9].

Трудности, связанные с дистанционным цифровым форматом обучения, в большей степени касаются иностранных студентов в российских вузах по причине особенностей данного контингента. Поскольку наращивание численности и процента иностранных обучающихся – одна из приоритетных задач в образовательной политике Российской Федерации², актуальной задачей является комплексная оценка уровня удовлетворенности

¹ Число иностранных студентов в России за три года выросло на 26 тыс. : сайт Министерства науки и высшего образования РФ [Электронный ресурс]. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=46158 (дата обращения: 18.02.2022).

² Программа «Приоритет-2030» : официальный сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/?ysclid=11dt3xkc3r> (дата обращения: 20.05.2022); Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года : утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642 [Электронный ресурс] // СПС «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f (дата обращения: 20.05.2022).



иностраннх студентов различными параметрами дистанционных технологий обучения в условиях пандемии коронавирусной инфекции в российских университетах и разработка мероприятий по их адаптации к дистанционному обучению.

В мировой практике проведено значительное количество исследований в области удовлетворенности студентов параметрами дистанционного обучения, однако комплексного исследования с представительной выборочной совокупностью иностранных обучающихся не проводилось.

Цель исследования – изучение удовлетворенности иностранных обучающихся из стран СНГ и других стран параметрами дистанционных технологий в цифровой среде высшего образования в условиях пандемии COVID-19, а также сравнительный анализ их вовлеченности в образовательный процесс в условиях очного и дистанционного обучения и разработка адаптационных мероприятий.

Обзор литературы

В связи с тем, что в условиях распространения пандемии COVID-19 по всему миру вузы перешли от традиционного очного формата обучения к дистанционному цифровому, было проведено значительное количество исследований удовлетворенности студентов и преподавателей различными аспектами данного формата обучения как в России, так и в зарубежных странах.

Опыт исследований в ОАЭ показал, что при оценке уровня удовлетворенности различными параметрами дистанционного онлайн-обучения многие студенты отмечают, что в данном формате создается безопасная и комфортная среда, в которой можно обучаться в удобное время [10]. По мнению студентов Республики Корея, при дистанционном образовании экономятся время и денежные средства на проезд до университета [11]. Обучающиеся КНР считают, что возможность использовать электронные материалы и просматривать видеоресурсы в любом месте и в любое удобное время облегчают подготовку к учебным занятиям [12]. Видеолекции на образовательных

порталах и платформах, по мнению студентов Индии и КНР, значительно облегчают самостоятельную работу при изучении учебных дисциплин [13; 14].

Наряду с преимуществами дистанционного цифрового формата студенты разных стран выделяли определенные недостатки. При организации такого вида обучения большинство учащихся КНР, ОАЭ, Индонезии, Австралии, Пакистана столкнулись с трудностями в поддержании самодисциплины и эффективном распределении и использовании своего учебного времени [15] из-за того, что находились дома [16], легко отвлекались [17], им было сложно сконцентрироваться [18]. По причине отсутствия очного взаимодействия с преподавателями и сокурсниками многие студенты США, Австралии и Португалии испытывали чувство одиночества [19]. У некоторых возникали сложности с включением веб-камеры и студенты видели друг друга редко, что могло усиливать чувство одиночества [20; 21] и способствовать потере преподавателями и обучающимися социального присутствия и контакта в дистанционном цифровом формате обучения [17].

Помимо названных проблем некоторые студенты Саудовской Аравии и Ганы столкнулись с техническими трудностями [22]. Нестабильное интернет-соединение вызывало задержку приема изображения и асинхронность между голосом и изображением во время видеолекций, практических и семинарских занятий [23]. Если несколько членов семьи вынуждены были работать и обучаться онлайн, возникали проблемы с интернет-трафиком и наличием необходимой техники [10]. Столкнувшись с подобными проблемами, учащиеся вузов Китая, Малайзии, Индонезии сообщали о стрессе и снижении удовлетворенности обучением в дистанционном онлайн-формате в условиях пандемии COVID-19 [16; 24]. Некоторые из них считают данный опыт негативным и предпочитают очный формат обучения [19; 25].

В России также проводились мониторинги удовлетворенности студентов.

Исследователи Л. А. Шепелева, В. В. Марюхина провели анкетирование студентов Тувинского государственного университета, по результатам которого было выявлено, что большинство учащихся удовлетворены дистанционным форматом обучения и видят в нем больше преимуществ, чем недостатков. Дистанционное обучение является эффективным при наличии доступной учебно-методической базы, современных педагогических контактных и бесконтактных технологий и средств контроля освоения материала и успеваемости [26].

При оценке удовлетворенности студентов условиями дистанционного обучения выявили, что более 80 % студентов довольны качеством проведения лекционных и практических занятий, 67 % – оценивают качество очного обучения более высоко, чем дистанционного [27].

Студенты осознают важность и необходимость данного формата обучения, поддержания высокого уровня цифровых компетенций. Кроме того, определены проблемные области, с которыми сталкивались студенты: технологические, психологические, социальные, организационные [28; 29].

Таким образом, несмотря на значительное количество исследований по изучаемой проблематике, практически отсутствуют исследования, посвященные выявлению удовлетворенности иностранных студентов дистанционным форматом как особой категории, которые при обучении в чужой стране активно изучают иностранный язык, культуру, традиции и обычаи, постигают и усваивают социальные нормы и ценности, а также практики повседневной жизни. Это свидетельствует о необходимости адаптации для них существующих в вузах процессов, в том числе и дистанционного обучения.

Материалы и методы

В качестве инструментария многоэтапного исследования применялись качественные и количественные методы научного познания. На первом этапе использовался общетеоретический метод анализа результатов отечественных и за-

рубежных исследований с целью обоснования актуальности оценки уровня удовлетворенности иностранных студентов параметрами дистанционного формата обучения в условиях пандемии COVID-19 в российских университетах. Также применялся статистический метод для обоснования репрезентативности выборочной совокупности и группировки данных и анализа различных закономерностей. Эмпирическое исследование проводилось с применением опроса иностранных обучающихся российских вузов, а также метода индукции с целью интерпретации и обобщения результатов опроса.

Для изучения проблемы было проведено анкетирование на платформе Google Формы. Анкета составлена на русском и английском языках. В ней содержались следующие блоки вопросов: кто и каким образом помогал адаптироваться к дистанционному образованию, разработанность доступных и понятных инструктивных материалов по применению дистанционных технологий обучения в вузах, применяемые дистанционные технологии и методы обучения и контроля знаний, преимущества и недостатки удаленного формата обучения, уровень удовлетворенности различными параметрами дистанционного обучения.

Исследование проводилось в 2022 г. В опросе приняли участие 760 иностранных студентов, обучающихся в университетах 38 регионов РФ, расположенных во всех федеральных округах. Принявшие участие в опросе иностранные студенты были родом из стран СНГ, Восточной и Западной Европы, Азии, Ближнего Востока, Африки, Латинской Америки, обучающиеся на подготовительных отделениях, а также с 1 по 6 курсам по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, стажировки, ординатуры, аспирантуры.

От всех респондентов было получено информированное согласие на участие в исследовании и обработку полученных ответов.

Распределение выборочной совокупности по странам происхождения, программам обучения близко к параметрам генеральной совокупности. Ответы ре-



спондентов по полу сформировались следующим образом: 384 мужчины (50,53 %) и 376 женщин (49,47 %). В разрезе программ обучения это соотношение не всегда наблюдается. Преобладающая доля мужчин выбирает здравоохранение, естественные науки, архитектуру и строительство, юриспруденцию, информатику и вычислительную технику, сельское хозяйство; женщины – гуманитарные науки, русский язык, образование и педагогику, культуру и искусство.

Результаты исследования

Согласно результатам опроса иностранных студентов – учащихся российских вузов по поводу удовлетворенности параметрами дистанционного обучения, было выявлено, что наибольшую помощь в процессе адаптации к дистанционному обучению им оказали преподаватели (37,76 %) и российские студенты из группы (33,16 %). В меньшей степени помогали кураторы (31,32 %), студенты из родной страны (19,74 %) и сотрудники факультета (службы) подготовки иностранных студентов в вузе (14,21 %).

В ходе оценки опрашиваемыми степени доступности для их понимания инструкций по работе с образовательной платформой (порталом), программами видеосвязи были получены следующие результаты: для 52,24 % студентов-иностранцев инструкции оказались сложны

и не понятны, 20,13 – отмечают отсутствие таких инструкций, 5,66 – затруднились ответить на данный вопрос и лишь 21,97 % – считают, что в вузе есть четкие и понятные инструкции по использованию технологий цифрового дистанционного обучения. Следовательно, в вузах необходимо разработать адаптированные инструкции для использования дистанционных образовательных технологий иностранными обучающимися, что значительно повысит их вовлеченность и качество образовательного процесса.

36,71 % опрошенных иностранных студентов наиболее эффективными методами проведения практических и семинарских занятий обозначили выполнение задания с последующей презентацией и защитой, 34,74 % – групповую работу со всей студенческой группой онлайн. Такие методы как прохождение тестирований и вопросы с последующей подготовкой ответов, по мнению респондентов, являются менее эффективными. Большинство иностранных студентов в российских вузах предпочитают интерактивные методы проведения семинарских и практических занятий, несмотря на то, что у них могут возникать проблемы с коммуникациями из-за недостаточного владения русским языком.

Иностранным студентам, участвующим в опросе, предлагалось выделить преимущества дистанционного обучения (табл. 1).

Т а б л и ц а 1. Преимущества дистанционного обучения, по мнению иностранных студентов (% по столбцу, допускалось более одного ответа)

Table 1. Advantages from telelearning, according to foreign students (% by column, more than one answer was allowed)

Преимущества дистанционного обучения / Benefits of telelearning	Студенты из стран СНГ / Students from CIS countries	Студенты из других стран / Students from other countries
1	2	3
Легче посещать занятия / It's easier to attend classes	85	85
Возможность обучаться в любой точке мира, в комфортной привычной обстановке / I have the opportunity to study anywhere in the world, in a comfortable familiar environment	41	35
Проще участвовать в практических (семинарских) занятиях, обсуждать с преподавателем и сокурсниками вопросы, выступать с докладами и др. / It is easier to participate in practical (seminar) classes, discuss issues with a teacher and classmates, make presentations	33	31



Окончание табл. 1 / End of table 1

1	2	3
Возможность повысить свою цифровую грамотность / I have an opportunity to improve my digital literacy	28	28
Учебный материал легко скачать с образовательной платформы (портала) / I can easily download educational material from the educational platform (portal)	28	37
Появляется больше времени на отдых, хобби, общение с семьей, друзьями и др. / I have more time for recreation, hobbies, communication with family, friends	26	28
Более объективная оценка результатов сдачи зачетов и экзаменов / With distance learning, a more objective assessment of the results of passing tests and exams	19	21
Меньшая нагрузка и усталость / I have less workload and fatigue in the tele-learning format	17	17
Появилось время для научно-исследовательской деятельности (участие в конкурсах, написание статей и т. д.) / I have time for research activities (participation in competitions, writing articles, etc.)	17	9
Проще получить консультацию преподавателя по интересующим вопросам / It is easier to get a teacher's advice on issues of interest	13	9
Обучение в дистанционном формате более эффективное, чем в очном / Telelearning is more effective than face-to-face	7	7
Затрудняюсь ответить / I find it difficult to answer	6	6
Легче совмещать работу и учебу / Its easier to combine work and study	6	6
Нет преимуществ при дистанционном обучении / There are no advantages in telelearning	2	2

Мнение студентов из стран СНГ относительно преимуществ дистанционного обучения практически совпадает со взглядами иностранных студентов из других стран. Более 84 % выделили в качестве преимущества дистанционного образования вариант «легче посещать учебные занятия». 41 % студентов из стран СНГ и 35 % из других стран ответили – «есть возможность обучаться в любой точке мира, в комфортной привычной обстановке». 33 % студентов из стран СНГ и 31 % из других стран указали следующие положительные моменты: «проще участвовать в практических (семинарских) занятиях, обсуждать с преподавателем и сокурсниками вопросы, выступать с докладами»; «появилась возможность повысить свою цифровую грамотность»; «учебный материал легко скачать с образовательной платформы (портала)»; «появляется больше времени на отдых, хобби, общение с семьей, друзьями».

Также иностранным студентам – учащимся российских вузов предлагалось отметить сложности, с которыми они столкнулись в процессе реализации такого вида обучения (табл. 2).

Большинство студентов-иностранцев в процессе дистанционного обучения отмечали дефицит очного общения со своими сокурсниками и преподавателями, возникали проблемы с техническим компьютерным оснащением, интернет-соединением и сложности при работе с интерфейсом электронных образовательных платформ (порталов), программ для дистанционного обучения и видеосвязи, с планированием и организацией учебной деятельности. В связи с этим перечисленные трудности являются сдерживающим фактором развития исключительно онлайн-обучения, но могут быть сбалансированы в рамках реализации модели смешанного обучения.

Для оценки уровня удовлетворенности иностранных студентов параметрами дистанционного обучения применялась шкала Лайкерта, которая предполагала оценку уровня удовлетворенности от 1 балла (полностью не удовлетворен) до 5 (полностью удовлетворен). Затем рассчитывалось среднее арифметическое значение уровня удовлетворенности по параметру (табл. 3).



Т а б л и ц а 2. Мнение иностранных студентов относительно сложностей, с которыми они столкнулись в процессе дистанционного обучения (% по столбцу, допускалось более одного ответа)

Table 2. The opinion of foreign students about the difficulties they faced in the process of implementing telelearning (% by column, more than one answer was allowed)

Сложности дистанционного обучения / Distance Learning Challenges	Студенты из стран СНГ / Students from CIS Countries	Студенты из других стран / Students from Other Countries
Дефицит очного общения со студентами и преподавателями / I don't have enough face-to-face communication with students and teachers in the telelearning format	61	64
Проблемы с техническим компьютерным оснащением для видеосвязи с преподавателями и сокурсниками, просмотра и изучения материала / I have problems with technical computer equipment for video communication with teachers and classmates, viewing and studying material	43	32
Сложности при работе с интерфейсом электронных образовательных платформ (порталов), онлайн-курсов, программ для дистанционного обучения и видеосвязи / I have difficulties working with the interface of electronic educational platforms (portals), online courses, distance learning programs and video communication	43	41
Сложность самоорганизации, планирования и рационального распределения своего времени / I have difficulties in self-organization, planning and rational allocation of my time	37	40
Сложнее участвовать в практических (семинарских) занятиях, обсуждать с преподавателем и одногруппниками вопросы, выступать с докладами и др. / It is more difficult for me to participate in practical (seminar) classes, discuss issues with a teacher and classmates, make presentations, and etc.	34	35
Проблемы и перебои с интернет-соединением для качественной видеосвязи с преподавателями и одногруппниками, просмотра и изучения материала / I have problems and interruptions with the Internet connection for high-quality video communication with teachers and classmates, viewing and studying the material	31	30
Увеличение времени на выполнение и подготовку домашних заданий и работ / There is increasing the time to complete and prepare homework and work	30	33
Обучение в дистанционном формате менее эффективное, чем в очном / Telelearning is less effective than intramural studies	26	30
Большая нагрузка и усталость / There is a large load and fatigue in the telelearning format	24	28
Ограничение возможностей передачи практических знаний и навыков / There is limitation of opportunities for the transfer of practical knowledge and skills	23	23
Дискомфорт при включении веб-камеры / I feel uncomfortable when I turn on the webcam	23	22
Сложно удерживать внимание при просмотре видеолекций / It is difficult to keep your attention when watching video lectures	21	19
Невысокая доступность программного обеспечения для видеосвязи с преподавателями и сокурсниками / Low availability of software for video communication with teachers and classmates	17	9
Сложнее получить консультацию преподавателя по интересующим вопросам / It is more difficult for me to get a teacher's advice on issues of interest	14	14
Менее объективная оценка результатов сдачи зачетов и экзаменов / There is less objective assessment of the results of passing tests and exams	13	9
Нет сложностей / There are no difficulties with distance learning	5	4
Низкая культура общения преподавателей во время занятия / There is low communication culture of teachers during the lesson	5	3
Затрудняюсь ответить / I find it difficult to answer	2	2



Т а б л и ц а 3. Уровень удовлетворенности иностранных студентов параметрами дистанционного формата обучения

Table 3. Level of satisfaction of foreign students with parameters of telelearning

Параметры дистанционного обучения / Telelearning Parameters	Средний балл оценки уровня удовлетворенности по пятибалльной шкале / Average Score of the Level of Satisfaction on a Five-Point Scale	
	Студенты из стран СНГ / Students from CIS Countries	Студенты из других стран / Students from Other Countries
1	2	3
Возможность взаимодействия со студентами во внеучебное время / Possibility of interaction with students during extracurricular time	4,5	4,9
Уровень владения преподавателями электронными дистанционными технологиями обучения / The level of proficiency of teachers in electronic distance learning technologies	4,2	4,3
Возможность взаимодействия с преподавателями в процессе занятий / Possibility of interaction with teachers during classes	4,2	4,2
Возможность взаимодействия с преподавателями по интересующим вопросам во внеучебное время (получение индивидуальной консультации) / The possibility of interacting with teachers on issues of interest during extracurricular time (receiving individual advice)	4,2	4,1
Доступность для скачивания и установки программ видеосвязи / Availability for downloading and installing video communication programs	4,1	4,5
Качество проведения лекционных занятий преподавателями с применением электронных и дистанционных технологий обучения / The quality of lectures by teachers using electronic and distance learning technologies	4,1	4,2
Качество организации процесса приемов зачетов и экзаменов с применением электронных и дистанционных технологий / The quality of the organization of the process of admissions tests and exams using electronic and remote technologies	4,1	4,2
Возможность взаимодействия со студентами в процессе занятий / Possibility of interaction with students during classes	4,1	4,1
Качество интернет-соединения во время взаимодействия с преподавателями и студентами по видеосвязи / The quality of communication (Internet connection) during interaction with teachers and students via video communication	4,0	4,2
Свободный и понятный доступ к электронным библиотечным системам со всей необходимой литературой (учебники, учебные пособия, практики и др.) / Free and understandable access to electronic library systems with all necessary literature (textbooks, manuals, workshops, etc.)	3,9	3,8
Своевременность информирования студентов об изменениях в процессе дистанционного обучения (расписания занятий, тем занятий, проведения обзоров, ликвидации задолженностей и др.) / Timeliness of informing students about changes in the distance learning process (lesson schedules, lesson topics, reviews, debt liquidation, etc.)	3,9	3,7
Разнообразие студенческих культурно-развлекательных мероприятий в интернет-среде, социальных сетях / A variety of student cultural and entertainment events in the Internet environment, social networks	3,9	3,6
Помощь деканата, куратора в адаптации иностранных студентов к дистанционному обучению / Assistance of the dean's office, curator in the process of adaptation of foreign students to distance learning	3,8	3,6
Качество проведения практических и семинарских занятий преподавателями с применением электронных и дистанционных технологий обучения / The quality of practical and seminar classes by teachers using electronic and distance learning technologies	3,8	3,9
Соответствие техники функциональным требованиям / Compliance of equipment with functional requirements	3,7	3,9



Окончание табл. 3 / End of table 3

1	2	3
Качество организации научно-исследовательской деятельности студентов в условиях дистанционного обучения / The quality of the organization of research activities of students in the conditions of distance learning	3,7	3,6
Информирование иностранных студентов о процедуре сдачи зачетов, экзаменов, защиты выпускных квалификационных работ (наличие четких и понятных инструкций) / Informing foreign students about the procedure for passing tests, exams, and defending final qualifying papers (clear and understandable instructions)	3,6	3,7
Качество организации самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения / The quality of the organization of independent work of students in the conditions of distance learning	3,5	3,8
Наличие образовательной платформы (портала) с удобным и понятным интерфейсом / Availability of an educational platform (portal) with a user-friendly and intuitive interface	3,2	3,3
Проведение мероприятий по поддержанию благоприятного психологического состояния иностранных студентов в период дистанционного обучения / Carrying out measures to maintain a favorable psychological state of foreign students during distance learning	3,2	3,4
Наличие четких и понятных инструкций для работы с образовательной платформой (порталом), электронными курсами, программами видеосвязи / Availability of clear and understandable instructions for working with the educational platform (portal), electronic courses, video communication programs	2,6	2,9
Помощь вуза в предоставлении технических средств (компьютер, ноутбук и др.) для дистанционного обучения при необходимости / Assistance of the university in providing technical means (computer, laptop, etc.) for distance learning	2,4	2,8

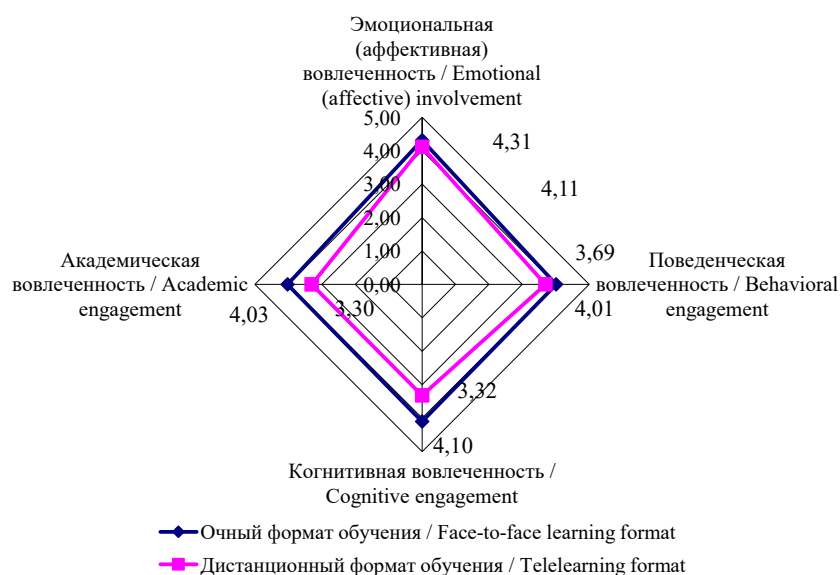
Таким образом, иностранные студенты в российских вузах по многим параметрам дистанционного формата обучения оценили свой уровень удовлетворенности ниже 4 баллов, что свидетельствует о наличии недочетов и требует проведения конкретных мероприятий. В частности, самый низкий уровень удовлетворенности наблюдается по параметрам: помощь вуза в предоставлении технических средств и наличие четких и понятных инструкций для работы с образовательными ресурсами (ниже 3-х баллов).

Уровень вовлеченности иностранных студентов в учебный процесс при очном и дистанционном форматах обучения оценивался по четырем группам критериев: эмоциональная (аффективная), поведенческая, когнитивная и академическая вовлеченность. При оценке обозначенного аспекта также применялась шкала Лайкерта, предполагающая оценку по пятибалльной шкале (от 1 балла – полностью не согласен до 5 баллов – полностью

согласен), затем рассчитывалось среднее арифметическое значение уровня вовлеченности (рисунок).

Степень вовлеченности иностранных студентов в учебный процесс при дистанционном формате обучения по всем четырем группам критериев меньше, чем при очном. При этом поведенческая, когнитивная и академическая вовлеченность снизились в значительно большем объеме, чем эмоциональная вовлеченность.

Полученные в ходе анкетного опроса данные свидетельствуют о снижении уровня вовлеченности в учебный процесс иностранных обучающихся в российских вузах при дистанционном формате обучения, по мнению самих студентов. Следовательно, необходимо проводить периодический мониторинг, разрабатывать и реализовывать мероприятия по повышению вовлеченности и удовлетворенности иностранных обучающихся учебным процессом в российских вузах.



Р и с у н о к. Уровень вовлеченности в учебный процесс иностранных студентов в российских вузах при очном и дистанционном форматах обучения (по шкале Лайкерта)

Figure. Level of involvement of international students in Russian universities in intramural studies and telelearning (according to the Likert scale)

В процессе опроса 60,13 % иностранных обучающихся отметили, что их успеваемость не изменилась при дистанционном формате обучения, по сравнению с очным, у 30,66 – успеваемость ухудшилась, а у 9,21 % – улучшилась. Следовательно, практически треть иностранных обучающихся испытывали сложности при сдаче зачетов и экзаменов и показали более низкие результаты по сравнению с традиционными формами и методами промежуточной аттестации.

При оценке формата обучения ответы респондентов распределились следующим образом: 41,71 % выбрали смешанный формат: очный с элементами дистанционного, 30,53 % – очный, 23,29 % – дистанционный. Остальные респонденты либо затруднились ответить, либо не видят особой разницы между очным и дистанционным форматами. Таким образом, значительная часть опрошенных иностранных студентов предпочитают либо смешанный либо дистанционный формат, что свидетельствует о наличии определенных преимуществ дистанционных образовательных технологий и желании иностранных студентов их использовать в учебном процессе.

В процессе проведения социологического исследования удовлетворенности иностранных студентов параметрами дистанционного обучения в российских вузах было выявлено, что при дистанционном формате не хватало очного общения со студентами и преподавателями, были проблемы с техническим компьютерным оснащением и сложности при работе с интерфейсом программ (отсутствуют четкие и понятные инструкции), интернет-соединением, с самоорганизацией; определенная доля студентов считает дистанционный и смешанный форматы обучения более предпочтительными.

Обсуждение и заключение

По результатам проведенного социологического исследования удовлетворенности иностранных студентов параметрами дистанционного обучения в российских вузах были выявлены следующие проблемные области.

1. Отсутствие необходимых цифровых компетенций (использования образовательных порталов, платформ, программ видеосвязи), а также адаптированных инструкций по их применению.



2. Сложности со скачиванием, установкой программного обеспечения и проблемы с техническим оснащением.

3. Организационные проблемы в ходе реализации дистанционного формата обучения.

4. Психологическое напряжение, недостаток очного общения с сокурсниками и преподавателями, не вполне эффективная самоорганизация и использование учебного времени в условиях реализации дистанционного обучения.

5. Уровень вовлеченности в учебный процесс у иностранных студентов при дистанционном формате обучения ниже, чем при очном.

С целью совершенствования процессов реализации дистанционного обучения иностранных студентов в российских вузах необходимо реализовать следующие мероприятия.

1. Повышение цифровых компетенций научно-педагогических работников и иностранных обучающихся в сфере применения средств дистанционного обучения.

1.1. Развитие цифровых компетенций научно-педагогических работников в области дистанционных технологий обучения и применения интерактивных форматов учебной деятельности посредством системного и периодического повышения квалификации.

1.2. Повышение уровня цифровых компетенций иностранных обучающихся в области владения дистанционными технологиями обучения, поскольку данная категория обучающихся не всегда владеет на высоком уровне русским языком. С этой целью вузу необходимо разработать четкие и понятные инструкции по использованию средств дистанционного обучения (образовательных порталов, платформ, программ видеосвязи и т. д.) на русском и английском языках, а также в видеоформате, адаптированные для иностранных обучающихся.

2. Решение технических и ресурсных проблем.

2.1. Решение проблем иностранных студентов, связанных со скачиванием, установкой необходимого программного

обеспечения посредством адаптированных инструкций.

2.2. Применение наиболее функциональных и эффективных цифровых образовательных платформ и систем управления виртуальной обучающей средой для дистанционного онлайн-обучения, в том числе международных.

2.3. Обеспечение техническими средствами иностранных обучающихся при необходимости посредством разработки механизма, с помощью которого особо нуждающиеся студенты-иностранцы смогут пользоваться компьютерной техникой вуза на условиях срочности, возвратности и сохранности.

3. Решение организационно-методических проблем.

3.1. Формирование внутривузовского механизма организации, координации и контроля реализации дистанционного формата обучения, обеспечивающего своевременное информирование иностранных студентов о расписании занятий, графике изучения онлайн-лекций, выполнении различных заданий, работ, тестирований, проведении текущего, промежуточного контроля знаний.

3.2. Разработка четких и понятных инструкций на нескольких языках для иностранных обучающихся, детально описывающих процедуры промежуточного и итогового контроля успеваемости в дистанционном формате (сдачи зачетов, экзаменов, защиты выпускных квалификационных работ и др.).

3.3. Организация и контроль мероприятий по периодическому обновлению контента образовательных ресурсов на цифровой платформе с учетом законодательных, экономических, геополитических и других изменений.

3.4. Организация и проведение процедур контроля уровня удовлетворенности и вовлеченности в учебный процесс, успеваемости и качества образования иностранных обучающихся при использовании дистанционного и смешанного обучения.

4. Решение психологических проблем.

4.1. Разработка и размещение в открытом доступе для иностранных студентов

курсов по применению технологий психологической разгрузки и снятия морального напряжения, здоровьесбережения, рациональной организации режима труда, отдыха, физической активности, а также в сфере персонального и тайм-менеджмента.

4.2. Разработка и реализация плана мероприятий воспитательной, социальной и творческой направленности по повышению активности внеучебной студенческой жизни, реализуемых в социальных сетях и других интернет-пространствах, позволяющих внедрить новые онлайн-методы социализации иностранных обучающихся в российских вузах.

Таким образом, в процессе дистанционного формата обучения иностранных студентов вузы должны реализовать комплекс мероприятий, который позволит сохранить высокий уровень вовлеченности и удовлетворенности учебным процессом

и обеспечить тот же уровень качества образования, что и очный формат обучения.

В качестве направления дальнейшего исследования можно выявить отношение научно-педагогических работников к цифровым дистанционным образовательным технологиям при подготовке иностранных и российских студентов, оценить уровень воспринимаемой полезности данного формата обучения, поскольку данное обстоятельство значительно влияет на качество образования.

Полученные результаты вносят вклад в развитие системы дистанционного обучения студентов в российских вузах. Практическая значимость проведенного исследования заключается в возможности применения разработанных мероприятий в деятельности вузов, что позволит оптимизировать процесс обучения иностранных граждан в дистанционном формате.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Organization of Research Activities as a Factor in Increasing the Efficiency of Training International Students in Host Russian Universities / A. B. Shatilov [et al.] // *International Journal of Criminology and Sociology*. 2020. Vol. 9. P. 1174–1187. doi: <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2020.09.138>
2. Привлекательность российских вузов среди иностранных студентов в условиях глобальной конкуренции на рынках образовательных услуг / В. В. Бондаренко [и др.] // *Интеграция образования*. 2022. Т. 26, № 1. С. 72–92. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.072-092>
3. Maqableh M., Alia M. Evaluation of Online Learning of Undergraduate Students under Lockdown Amidst COVID-19 Pandemic: The Online Learning Experience and Students' Satisfaction // *Children and Youth Services Review*. 2021. Vol. 128. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106160>
4. Estimating Students' Online Learning Satisfaction during COVID-19: A Discriminant Analysis / M. Al-Nasa'h [et al.] // *Heliyon*. 2021. Vol. 7, issue 12. doi: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08544>
5. Cornine A. Reducing Nursing Student Anxiety in the Clinical Setting: An Integrative Review // *Nursing Education Perspectives*. 2020. Vol. 41, issue 4. P. 229–234. doi: <https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000633>
6. Hsu H. C., Wang C. V., Levesque-Bristol C. Reexamining the Impact of Self-Determination Theory on Learning Outcomes in the Online Learning Environment // *Education and Information Technologies*. 2019. Vol. 24, issue 3. P. 2159–2174. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09863-w>
7. Evaluating E-Learning Systems Success: An Empirical Study / D. Al-Fraihat [et al.] // *Computers in Human Behavior*. 2020. Vol. 102. P. 67–86. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.004>
8. Szopinski T., Bachnik K. Student Evaluation of Online Learning during the COVID-19 Pandemic // *Technological Forecasting & Social Change*. 2022. Vol. 174. doi: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121203>
9. Rasheed R. A., Kamsin A., Abdullah N. A. Challenges in the Online Component of Blended Learning: A Systematic Review // *Computers & Education*. 2019. Vol. 144. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701>
10. Exploring Undergraduate Students' Attitudes Towards Emergency Online Learning during COVID-19: A Case from the UAE // *Children and Youth Services Review*. 2020. Vol. 119. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105699>
11. Shim T. E., Lee S. Y. College Students' Experience of Emergency Remote Teaching Due to COVID-19 // *Children and Youth Services Review*. 2020. Vol. 119. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105578>



12. Yau A. H. Y., Yeung M. W. L., Lee C. Y. P. A Co-Orientation Analysis of Teachers' and Students' Perceptions of Online Teaching and Learning in Hong Kong Higher Education during the COVID-19 Pandemic // *Studies in Educational Evaluation*. 2022. Vol. 72. doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101128>
13. Mishra L., Gupta T., Shree A. Online Teaching-Learning in Higher Education during Lockdown Period of COVID-19 Pandemic // *International Journal of Educational Research Open*. 2020. Vol. 1. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
14. Yeung M. W. L., Yau A. H. Y. A Thematic Analysis of Higher Education Students' Perceptions of Online Learning in Hong Kong under COVID-19: Challenges, Strategies and Support // *Education and Information Technologies*. 2022. Vol. 27. P. 181–208. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10656-3>
15. Mok K. H., Xiong W., Bin Aedy Rahman H. N. COVID-19 Pandemic's Disruption on University Teaching and Learning and Competence Cultivation: Student Evaluation of Online Learning Experiences in Hong Kong // *International Journal of Chinese Education*. 2021. Vol. 10, issue 1. doi: <https://doi.org/10.1177/22125868211007011>
16. Student Perspective of Classroom and Telelearning during Covid-19 Pandemic in the Undergraduate Dental Study Program Universitas Indonesia / L. R. Amir [et al.] // *BMC Medical Education*. 2020. Vol. 20. doi: <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02312-0>
17. Lorenza L., Carter D. Emergency Online Teaching during COVID-19: A Case Study of Australian Tertiary Students in Teacher Education and Creative Arts // *International Journal of Educational Research Open*. 2021. Vol. 2. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100057>
18. Advantages, Limitations and Recommendations for Online Learning during COVID-19 Pandemic Era: Online Learning during COVID-19 Pandemic Era / K. Mukhtar [et al.] // *Pakistan Journal of Medical Sciences*. 2020. Vol. 36, no. COVID19-S4. doi: <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2785>
19. Aguilera-Hermida A. P. College Students' Use and Acceptance of Emergency Online Learning Due to COVID-19 // *International Journal of Educational Research Open*. 2020. Vol. 1. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>
20. Castelli F. R., Sarvary M. A. Why Students Do not Turn on Their Video Cameras during Online Classes and an Equitable and Inclusive Plan to Encourage Them to Do So // *Ecology and Evolution*. 2021. Vol. 11, issue 8. P. 3565–3576. doi: <https://doi.org/10.1002/ece3.7123>
21. An Exploratory Study on the Emergency Remote Education Experience of Higher Education Students and Teachers during the COVID-19 Pandemic / G. Oliveira [et al.] // *British Journal of Educational Technology*. 2021. Vol. 52, issue 4. P. 1357–1376. doi: <https://doi.org/10.1111/bjet.13112>
22. Khogali H. The Effect of COVID-19 Corona Virus on Sustainable Teaching and Learning in Architecture Engineering // *Modern Applied Science*. 2020. Vol. 14, no. 8. P. 44–58. doi: <https://doi.org/10.5539/mas.v14n8p44>
23. Aboagye E., Yawson J. A., Appiah K. N. COVID-19 and E-Learning: The Challenges of Students in Tertiary Institutions // *Social Education Research*. 2020. Vol. 2, issue 1. P. 1–8. doi: <https://doi.org/10.37256/ser.212021422>
24. The Psychological Impact of the COVID-19 Epidemic on College Students in China / W. Cao [et al.] // *Psychiatry Research*. 2020. Vol. 287. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
25. Jan A. A Phenomenological Study of Synchronous Teaching during Covid-19: A Case of an International School in Malaysia // *Social Sciences & Humanities Open*. 2020. Vol. 2, issue 1. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100084>
26. Шепелева Л. А., Марюхина В. В. Анализ удовлетворенности студентов дистанционными образовательными ресурсами // *Мир науки, культуры, образования*. 2021. № 3 (88). С. 134–136. doi: <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-388-134-136>
27. Оценка удовлетворенности студентов в условиях дистанционного образования / А. А. Колесникова [и др.] // *Современные проблемы науки и образования*. 2020. № 4. doi: <https://doi.org/10.17513/spno.30068>
28. Легостаева И. В. Отношение студенческой молодежи к дистанционному формату обучения в условиях пандемии: социологический анализ // *Мир науки. Социология, филология, культурология*. 2021. № 2. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/17SCSK221.pdf> (дата обращения: 01.03.2022).
29. Оценка удовлетворенности организацией дистанционного обучения студентами первого курса на примере одной из кафедр ФГБОУ ВО ЮУГМУ Минздрава России / О. Ю. Худякова [и др.] // *Новый день в медицине*. 2021. № 3 (31). С. 161–164. URL: <https://chelsma.ru/nodes/39643> (дата обращения: 01.03.2022).

Поступила 08.04.2022; одобрена после рецензирования 29.08.2022; принята к публикации 05.09.2022.

Об авторах:

Бондаренко Владимир Викторович, профессор кафедры менеджмента, информатики и общегуманитарных наук Пензенского филиала Финансового университета при Правительстве РФ (440052, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Калинина, д. 33Б), доктор экономических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6716-1963>**, **Scopus ID: 57211802151**, bond40@bk.ru

Полутин Сергей Викторович, директор НИИ регионологии, заведующий кафедрой социологии и социальной работы МГУ им. Н. П. Огарёва (430005, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), доктор социологических наук, профессор, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0399-4154>**, **Scopus ID: 57215972235**, **Researcher ID: A-9592-2017**, polutin.sergei@yandex.ru

Танина Мария Алексеевна, доцент кафедры менеджмента, информатики и общегуманитарных наук Пензенского филиала Финансового университета при Правительстве РФ (440052, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Калинина, д. 33Б), кандидат экономических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7311-6280>**, **Scopus ID: 57211810144**, **Researcher ID: E-7224-2018**, margo10@inbox.ru

Юдина Вера Александровна, заведующий кафедрой менеджмента, информатики и общегуманитарных наук Пензенского филиала Финансового университета при Правительстве РФ (440052, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Калинина, д. 33Б), кандидат экономических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9835-9430>**, **Scopus ID: 57211803103**, **Researcher ID: E-4558-2018**, vayudina@fa.ru

Заявленный вклад авторов:

В. В. Бондаренко – разработка концепции исследования; организация и проведение исследования; статистическая обработка данных; интерпретация и критический анализ.

С. В. Полутин – обеспечение сбора информации при проведении анкетирования иностранных студентов; интерпретация и критический анализ данных полученных в ходе анкетного опроса по вопросам удовлетворенности иностранных студентов параметрами цифровых дистанционных образовательных технологий в российских вузах.

М. А. Танина – теоретический анализ зарубежных источников; сбор и обработка первичных материалов, описание результатов исследования; техническое оформление списка использованных источников; перевод структурных составляющих на английский язык; подготовка начального варианта текста; доработка текста статьи.

В. А. Юдина – подготовка инструментария опроса; сбор информации; подготовка аналитических и графических материалов по результатам анкетирования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Shatilov A.B., Salin P.B., Bondarenko V.V., Tanina M.A., Yudina V.A. Organization of Research Activities as a Factor in Increasing the Efficiency of Training International Students in Host Russian Universities. *International Journal of Criminology and Sociology*. 2020;9:1174–1187. doi: <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2020.09.138>
2. Bondarenko V.V., Polutin S.V., Yudina V.A., Tanina M.A., Leskina O.N. Attractiveness of Russian Universities among Foreign Students in Conditions of Competitive Global Markets of Educational Services. *Integration of Education*. 2022;26(1):72–92. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.072-092>
3. Maqableh M., Alia M. Evaluation of Online Learning of Undergraduate Students under Lockdown Amidst COVID-19 Pandemic: The Online Learning Experience and Students' Satisfaction. *Children and Youth Services Review*. 2021;128:106160. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106160>
4. Al-Nasa'h M., Al-Tarawneh L., Abu Awwad F.M., Ahmad I. Estimating Students' Online Learning Satisfaction during COVID-19: A Discriminant Analysis. *Heliyon*. 2021;7(12):E08544. doi: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08544>
5. Cornine A. Reducing Nursing Student Anxiety in the Clinical Setting: An Integrative Review. *Nursing Education Perspectives*. 2020;41(4):229–234. doi: <https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000633>
6. Hsu H.C.K., Wang C.V., Levesque-Bristol C. Reexamining the Impact of Self-Determination Theory on Learning Outcomes in the Online Learning Environment. *Education and Information Technologies*. 2019;24(3):2159–2174. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09863-w>



7. Al-Fraihat D., Joy M., Masa'deh R., Sinclair J. Evaluating E-Learning Systems Success: An Empirical Study. *Computers in Human Behavior*. 2020;102:67–86. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.004>
8. Szopinski T., Bachnik K. Student Evaluation of Online Learning during the COVID-19 Pandemic. *Technological Forecasting & Social Change*. 2022;174:121203. doi: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121203>
9. Rasheed R.A., Kamsin A., Abdullah N.A. Challenges in the Online Component of Blended Learning: A Systematic Review. *Computers & Education*. 2019;144:103701. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701>
10. Hussein E., Daoud S., Alrabaiah H., Badawi R. Exploring Undergraduate Students' Attitudes Towards Emergency Online Learning during COVID-19: A Case from the UAE. *Children and Youth Services Review*. 2020;119:105699. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105699>
11. Shim T.E., Lee S.Y. College Students' Experience of Emergency Remote Teaching Due to COVID-19. *Children and Youth Services Review*. 2020;119:105578. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105578>
12. Yau A.H.Y., Yeung M.W.L., Lee C.Y.P. A Co-Orientation Analysis of Teachers' and Students' Perceptions of Online Teaching and Learning in Hong Kong Higher Education during the COVID-19 Pandemic. *Studies in Educational Evaluation*. 2022;72:101128. doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101128>
13. Mishra L., Gupta T., Shree A. Online Teaching-Learning in Higher Education during Lockdown Period of COVID-19 Pandemic. *International Journal of Educational Research Open*. 2020;1:100012. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
14. Yeung M.W.L., Yau A.H.Y. A Thematic Analysis of Higher Education Students' Perceptions of Online Learning in Hong Kong under COVID-19: Challenges, Strategies and Support. *Education and Information Technologies*. 2022;27:181–208. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10656-3>
15. Mok K.H., Xiong W., Bin Aedy Rahman H.N. COVID-19 Pandemic's Disruption on University Teaching and Learning and Competence Cultivation: Student Evaluation of Online Learning Experiences in Hong Kong. *International Journal of Chinese Education*. 2021;10(1). doi: <https://doi.org/10.1177/22125868211007011>
16. Amir L.R., Tanti I., Maharani D.A., Wimardhani Y.S., Julia V., Sulijaya B., et al. Student Perspective of Classroom and Telelearning during Covid-19 Pandemic in the Undergraduate Dental Study Program Universitas Indonesia. *BMC Medical Education*. 2020;20:392. doi: <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02312-0>
17. Lorenza L., Carter D. Emergency Online Teaching during COVID-19: A Case Study of Australian Tertiary Students in Teacher Education and Creative Arts. *International Journal of Educational Research Open*. 2021;2:100057. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100057>
18. Mukhtar K., Javed K., Aroo M., Sethi A. Advantages, Limitations and Recommendations for Online Learning during COVID-19 Pandemic Era: Online Learning during COVID-19 Pandemic Era. *Pakistan Journal of Medical Sciences*. 2020;36(COVID19-S4). doi: <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2785>
19. Aguilera-Hermida A.P. College Students' Use and Acceptance of Emergency Online Learning Due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*. 2020;1:100011. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>
20. Castelli F.R., Sarvary M.A. Why Students Do not Turn on Their Video Cameras during Online Classes and an Equitable and Inclusive Plan to Encourage Them to Do So. *Ecology and Evolution*. 2021;11(8):3565–3576. doi: <https://doi.org/10.1002/ece3.7123>
21. Oliveira G., Teixeira J.G., Torres A., Morais C. An Exploratory Study on the Emergency Remote Education Experience of Higher Education Students and Teachers during the COVID-19 Pandemic. *British Journal of Educational Technology*. 2021;52(4):1357–1376. doi: <https://doi.org/10.1111/bjet.13112>
22. Khogali H. The Effect of COVID-19 Corona Virus on Sustainable Teaching and Learning in Architecture Engineering. *Modern Applied Science*. 2020;14(8):44–58. doi: <https://doi.org/10.5539/mas.v14n8p44>
23. Aboagye E., Yawson J.A., Appiah K.N. COVID-19 and E-Learning: The Challenges of Students in Tertiary Institutions. *Social Education Research*. 2020;2(1):1–8. doi: <https://doi.org/10.37256/ser.212021422>
24. Cao W., Fang Z., Hou G., Han M., Xu X., Dong J., et al. The Psychological Impact of the COVID-19 Epidemic on College Students in China. *Psychiatry Research*. 2020;287:112934. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
25. Jan A. A Phenomenological Study of Synchronous Teaching during Covid-19: A Case of an International School in Malaysia. *Social Sciences & Humanities Open*. 2020;2(1):100084. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100084>
26. Shepeleva L.A., Maryukhina V.V. Analysis of Students' Satisfaction with Distance Learning Resources. *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya*. 2021;(3):134–136. doi: <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-388-134-136>
27. Kolesnikova A.A., Kolesnikov O.L., Sinitskiy A.I., Shishkova Yu.S. Assessment of Student Satisfaction in the Conditions of Distance Education. *Modern Problems of Science and Education. Surgery*. 2020;(4). doi: <https://doi.org/10.17513/spno.30068>

28. Legostaeva I.V. The Attitude of Students Towards Telelearning in a Pandemic: A Sociological Analysis. *World of Science. Series: Sociology, Philology, Cultural Studies*. 2021;(2). Available at: <https://sfk-mn.ru/PDF/17SCSK221.pdf> (accessed 01.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

29. Hudyakova O.Yu., Peshikov O.V., Peshikova M.V., Kolesnikov O.L., Kolesnikova A.A. Assessment of Satisfaction with the Organization of Telelearning by Students of the First Course on the Example of One of the Departments of the FSBEI HE SUSMU MOH Russia. *A New Day in Medicine*. 2021;(3):161–164. Available at: <https://chelsma.ru/nodes/39643> (accessed 01.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 08.04.2022; approved after reviewing 29.08.2022; accepted for publication 05.09.2022.

About the authors:

Vladimir V. Bondarenko, Professor of Management, Computer Science and General Humanities Chair, The Financial University under the Government of the Russian Federation (Penza Branch) (33B Kalinin St., Penza 440052, Russian Federation), Dr.Sci. (Econ.), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6716-1963>, **Scopus ID:** [57211802151](https://orcid.org/0000-0002-6716-1963), bond40@bk.ru

Sergey V. Polutin, Director of the Research Institute of Regional Studies, Head of the Chair of Sociology and Social Work, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russian Federation), Dr.Sci. (Sociol.), Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0399-4154>, **Scopus ID:** [57215972235](https://orcid.org/0000-0003-0399-4154), **Researcher ID:** [A-9592-2017](https://orcid.org/0000-0003-0399-4154), polutin.sergei@yandex.ru

Maria A. Tanina, Associate Professor of Management, Computer Science and General Humanities Chair, The Financial University under the Government of the Russian Federation (Penza Branch) (33B Kalinin St., Penza 440052, Russian Federation), Cand.Sci. (Econ.), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7311-6280>, **Scopus ID:** [57211810144](https://orcid.org/0000-0001-7311-6280), **Researcher ID:** [E-7224-2018](https://orcid.org/0000-0001-7311-6280), margo10@inbox.ru

Vera A. Yudina, Head of Management, Computer Science and General Humanities Chair, The Financial University under the Government of the Russian Federation (Penza Branch) (33B Kalinin St., Penza 440052, Russian Federation), Cand.Sci. (Econ.), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9835-9430>, **Scopus ID:** [57211803103](https://orcid.org/0000-0001-9835-9430), **Researcher ID:** [E-4558-2018](https://orcid.org/0000-0001-9835-9430), vayudina@fa.ru

Contribution of the authors:

V. V. Bondarenko – development of the concept of research; organization and conduct of the study; statistical processing of data; interpretation and critical analysis.

S. V. Polutin – ensuring the collection of information during the survey of foreign students; interpretation and critical analysis of the data obtained during the questionnaire survey on the satisfaction of foreign students with the parameters of digital distance education technologies in Russian universities.

M. A. Tanina – theoretical analysis of foreign sources; collection and processing of primary materials, description of research results; technical design of the list of sources used; translation of structural components into English; preparation of the initial version of the text; revision of the text of the article.

V. A. Yudina – preparation of survey tools; collection of information; preparation of analytical and graphic materials based on the results of the questionnaire.

All authors have read and approved the final manuscript.



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ / PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

УДК 37.015.3:316.4

doi: 10.15507/1991-9468.109.026.202204.688-707



Оригинальная статья

Совладание педагога с деструктивным поведением учащихся: реакция на агрессию учащихся и агрессивность педагогов

*А. А. Реан, И. А. Коновалов[✉], Е. С. Кошелева**Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Российская Федерация**[✉] iv.konovalev@yandex.ru*

Аннотация

Введение. Исследование направлено на изучение способов совладания педагогов с ситуациями конфликта в школе и деструктивным поведением учащихся. Наличие широкого «педагогического репертуара» копинг-стратегий значительно повышает вероятность эффективно справиться с ситуациями проявления агрессивности в школе. Обучение конструктивным стратегиям совладания прежде всего необходимо молодым специалистам и преподавателям с низкой профессиональной успешностью, поскольку именно для учителей данной категории характерно применение малоэффективных копинг-стратегий. Цель статьи – представить результаты исследования изучения взаимосвязи между различными параметрами агрессивности педагогов и приоритетными способами реагирования на ситуации конфликтов между учащимися, а также проверить предположение о наличии взаимосвязи между выбираемым способом совладания с агрессивным поведением (способом реагирования) подростков и представлением педагогов о допустимости агрессии.

Материалы и методы. Исследование было реализовано в форме анонимного онлайн-опроса, в котором приняли участие 5 086 педагогов из семи российских регионов (пять федеральных округов). Анализ данных реализован с помощью следующих методов статистического анализа: критерии Стьюдента и Манна – Уитни, корреляционный анализ (коэффициент Спирмена). Обработка данных осуществлялась в R Studio (R version 4.0.0) и SPSS.

Результаты исследования. В ходе исследования обнаружена взаимосвязь между параметрами «тип реагирования» и «специфика агрессивности» педагогов. Респонденты с высоким уровнем физической агрессии, гнева и враждебности реже выбирают активную форму реагирования, чаще – пассивную и эмоциональную. Педагоги, активно реагирующие на агрессию подростков, не считают агрессию допустимой формой поведения. Учителя, предпочитающие пассивный и эмоциональный способ реагирования на агрессию, допускают агрессивное поведение в школе. Полученные результаты фиксируют различные аспекты отношения педагога к агрессии подростков и во многом прямо указывают на риски «нормализации» агрессии подростков как формы поведения в сознании педагогов с высокими показателями склонности к различным аспектам агрессивности, а также могут свидетельствовать о риске распространенности установки на защитную экстернальность, связанной с нежеланием вмешиваться в проблемные ситуации и, как следствие, предпочитать пассивную форму реагирования.

Обсуждение и заключение. Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие представлений о педагогической социальной перцепции агрессивного поведения учащихся и обусловленности представлений личностными факторами, в частности собственной агрессивностью педагога.

© Реан А. А., Коновалов И. А., Кошелева Е. С., 2022

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

Ключевые слова: копинг-стратегия, совладание, деструктивное поведение подростка, агрессивность, педагог, социальная перцепция

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Реан А. А., Коновалов И. А., Кошелева Е. С. Совладание педагога с деструктивным поведением учащихся: реакция на агрессию учащихся и агрессивность педагогов // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 4. С. 688–707. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.688-707>

Original article

Coping with Destructive Behaviour of Learners: Teachers' Reaction to Learners' Aggression and Aggressiveness of Teachers

A. A. Rean, I. A. Konovalov[✉], E. S. Kosheleva

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

[✉] iv.konovalov@yandex.ru

Abstract

Introduction. The article presents the analysis of the ways teachers cope with situations of conflict at secondary school and destructive behavior of learners. Highly functional coping teachers' behavior is the main problem of the study. The purpose of the article is to present the results of a study of the relationship between various parameters of teachers' aggressiveness and priority ways of responding to situations of conflicts between learners, as well as to test the assumption that there is a relationship between the chosen method of coping with adolescents' aggressive behavior and teachers' idea about the permissibility of aggression.

Materials and Methods. 5 086 teachers from seven regions of the Russian Federation (five federal districts) took part in this study. The study was implemented in the form of an anonymous online questionnaire. The following statistical analysis methods were used: Student and Mann-Whitney criteria, correlation analysis (Spearman coefficient). Data processing was carried out in R Studio (R version 4.0.0) and SPSS.

Results. Respondents with a high level of physical aggression, anger and hostility (compared to respondents with a low level) are significantly less likely to choose an active form of reaction and significantly more often – passive and emotional forms. Teachers who actively react to the aggression of adolescents do not consider aggression an acceptable form of behavior. Teachers who prefer a passive and emotional way of responding to aggression are more likely to consider aggressive behavior at school acceptable.

Discussion and Conclusion. The results conceptualize various aspects of the teacher's attitude to adolescent aggression and, in many respects, directly indicate the risks of “normalization” of adolescent aggression as a form of behavior in the minds of teachers with high rates of various aspects of aggressiveness.

Keywords: coping strategies, cohabitation, destructive behavior of adolescent, aggressiveness, teacher, social perception

Conflict of interests: The authors declare no conflict of interest.

For citation: Rean A.A., Konovalov I.A., Kosheleva E.S. Coping with Destructive Behaviour of Learners: Teacher's Reaction to Learners' Aggression and Aggressiveness of Teachers. *Integration of Education*. 2022;26(4):688–707. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.688-707>

Введение

Проблема реакции педагога на ситуации конфликта и агрессивное поведение учащихся является актуальным вопросом психолого-педагогической науки и образовательной практики. Ежедневно учителя сталкиваются с большим количеством факторов, оказывающих сильное воздействие на их эмоциональное состояние. Это связано как с особенностями

современных изменений в сфере образования, так и с классическими стрессогенными факторами педагогической деятельности. Согласно структурной модели измерения стресса учителей, разработанной в 1991–1995 гг., были выделены следующие основные источники стресса: рабочая нагрузка, профессиональное признание, плохое поведение учащихся, ограниченность во времени и ресурсах,



отношения с коллегами [1; 2]. В дальнейшем данная модель периодически пересматривалась, в нее добавлялись дополнительные факторы, например такие как обучение и поддержка новых технологий, возможности и ограничения учебной программы, технологическая грамотность [2]. Появление данных категорий связано с современными изменениями в сфере образования, его цифровизацией.

Помимо этого, источником стресса выступают факторы культурных различий [3], личной успешности [4], возраста и опыта учителя [5] и др.

Несмотря на разнообразие источников стресса в педагогической деятельности, почти все исследователи сходятся на том, что значительную роль в его возникновении играет деструктивное поведение учащихся [1; 2; 6].

В настоящее время растет количество школьников, склонных к проявлению дезадаптивных форм поведения, жестокого обращения со сверстниками, младшими и старшими школьниками, агрессивного проявления по отношению к взрослым, замкнутости и т. д. [7]. Весомую роль в разрешении подобного рода конфликтов играет педагог. Исследователи отмечают, что на поведение подростка большое влияние оказывает фигура значимого взрослого и отношения с учителем [8; 9].

Цель исследования – выявить взаимосвязь между различными аспектами агрессивности педагогов и декларируемыми способами реагирования на проблемные ситуации в образовательных учреждениях.

Обзор литературы

Согласно эмпирическим исследованиям педагоги по-разному реагируют на возникновение подростковой агрессии в школе [10–12]. Аналитический обзор показал, что на реакцию педагога влияют многие факторы, а стратегии совладания с агрессивным поведением могут

быть конструктивными либо, наоборот, вести к ухудшению отношений с учениками и повышению уровня подростковой агрессивности [9].

Р. Лазарус и С. Фолкман стали одними из первых, кто разработал и ввел в употребление понятие копинг-стратегий. Согласно их концепции, копинг – это способ преодоления (когнитивный и поведенческий) тех ситуационных требований (внутренних и внешних), которые человек воспринимает как значительно превосходящие его возможности¹. Феномен совладания (англ. *coping*) объединяет в себе психические процессы и поведение, направленные на преодоление и переживание стрессовых (кризисных) ситуаций². Понятия «копинг-поведение» и «совладающие поведение» синонимичны [13].

Существует несколько видов классификаций стратегий совладания. Метод факторного анализа в общем виде выделяет два вида стратегий: проблемно ориентированные и эмоционально ориентированные [14].

Наибольший интерес представляет классификация К. Ксенофонтовой, отразившая в себе восемь видов копинг-стратегий:

1. Аналитические копинг-стратегии – человек в первую очередь строит план действий, который мог бы помочь найти решение проблемы.
2. Самоконтроль включает все виды управления своими эмоциями и поступками.
3. Дистанция – человек старается не думать о проблеме.
4. Бегство подразумевает под собой нежелание решать проблему и уход от нее.
5. Поиск поддержки у окружающих.
6. Положительная переоценка ситуации.
7. Конфронтационный копинг связан с агрессивным настроем и готовностью к рискованным действиям.
8. Принятие ответственности³.

¹ Lasarus R., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer, 1984.

² Большой психологический словарь / Н. Н. Авдеева [и др.] ; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 4-е изд. СПб. : Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.

³ Ксенофонтова К. М. Копинг-стратегии поведения, как способ борьбы со стрессом в конфликтных ситуациях // Актуальные вопросы современной науки: теория, технология, методология и практика. Сборник статей по материалам междунар. науч.-практ. конф. 2019. С. 302–306.



Таким образом, мы наблюдаем расположение стратегий совладания на континууме от избегания проблемной ситуации до принятия ответственности за ее решение.

В рамках деятельности педагога в образовательном и воспитательном процессе на основе предложенных общепсихологических классификаций можно выделить три наиболее явные формы реагирования: активное, пассивное и эмоциональное, которые являются способами совладания с проблемными ситуациями, возникающими в учебном и воспитательном процессе⁴.

Педагогическая деятельность является психически напряженной и стрессогенной. Это связано с большим рядом причин, в том числе с внедрением новых форм образования, необходимостью обучения педагогов и дефицитом времени. Для того чтобы снизить воздействие негативных факторов, необходимо развитие навыков совладания и саморегуляции среди учителей⁵.

Большую роль в формировании профессиональной успешности учителей играет развитие адекватной самооценки. Исследования показали, что адекватная высокая самооценка у высоко успешных учителей ведет к удовлетворенности своей деятельностью, способствует росту уверенности в своих силах. Такие педагоги проявляют высокую социально-психологическую толерантность и стрессоустойчивость, обладают интернальным локусом контроля. У педагогов с низким уровнем успешности неадекватно завышенная самооценка выполняет роль компенсаторного механизма – способствует сохранению самоуважения несмотря на непродуктивное решение профессиональных задач. Такие педагоги, как правило, в большей

степени подвержены стрессу в случае неудач и склонны использовать следующие стратегии совладания: уход от трудностей и перекладывание ответственности [4].

На выбор копинг-стратегий педагогами влияют опыт, возраст, педагогический стаж и уровень успешности. Низко успешные педагоги выбирают стратегии избегания и поиск социальной поддержки, средне успешные – самоконтроль и положительную переоценку, успешные – положительную переоценку и планирование решения. Педагоги с высоким уровнем самоэффективности принимают активное участие в решении различного рода конфликтов, а педагоги с низким уровнем, наоборот, предпочитают игнорировать подростковую агрессию [12]. Понятие самоэффективности здесь означает веру в эффективность собственных действий и ожидание успеха от их реализации⁶. Учителя со стажем меньше тринадцати лет, как правило, выбирают стратегию избегания, так как стрессовая ситуация угрожает, по их мнению, их компетентности. Педагоги с более высоким стажем выбирают стратегию юмора, положительной переоценки и самоконтроля [15]. Так же учителя, использующие в своей деятельности конструктивные стратегии совладания, реже склонны к эмоциональному выгоранию [16].

Исследователями было обнаружено, что, несмотря на наличие у учителей теоретических знаний о подростковом поведении и умения предотвращать агрессию, в реальности они обычно действуют бессистемно, опираясь на опыт и интуицию [11; 17; 18].

Например, апелляция к авторитету и дисциплинарные взыскания учителем по отношению к подростку ведут не

⁴ Указанные формы реагирования были выделены на основе анализа интервью педагогов, проведенных на этапе разработки анкеты Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения МПГУ. Формулировке категорий для ответов предшествовал качественный этап исследования, в рамках которого вопросы были заданы педагогам в формате открытых вопросов. Анализ текстов интервью позволил выделить указанные формы реагирования при ответе на вопрос «Какой тип реагирования на проявление агрессивного поведения подростков в Вашем классе/школе Вы обычно предпочитаете?». Подробнее об анкете в разделе «Материалы и методы».

⁵ Старченко В. В. Копинг-стратегии учителей и успешность педагогической деятельности // Перспективные направления взаимодействия науки и общества как основа инновационного развития: сборник статей Междунар. науч.-практич. конф. Уфа : Аэтерна, 2020. С. 152–160.

⁶ Bandura A. Self-efficacy // Cambridge Dictionary of Psychology ; ed by D. Matsumoto. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010. P. 469–470.



к прекращению агрессии, а к поиску школьником более скрытых форм ее проявления. Эффективным в данном случае является вовлечение взрослых, в частности родителей, и поиск дружественного круга общения и поддержки для жертвы [11].

Результаты подобных исследований говорят о необходимости формирования у педагогов навыков высокофункционального копинг-поведения. Дополнительное обучение конструктивным стратегиям совладания с проблемным поведением необходимо молодым специалистам и преподавателям с низкой профессиональной успешностью, так как именно для учителей данной категории характерно применение малоэффективных стратегий.

Совладание педагога с агрессивным поведением учащихся напрямую связано с особенностями педагогической социальной перцепции (в частности спецификой представлений об агрессивном поведении учащихся), а также обусловлено индивидуальными особенностями – уровнем собственной агрессивности педагогов. Тем не менее в русскоязычном сегменте проблеме агрессивности педагога за последние пять лет посвящено незначительное число эмпирических работ. Имеющиеся в пуле отечественных работ статьи носят преимущественно обзорный характер и посвящены проблематике речевой агрессии педагога. Так, Е. Ю. Сысоева, А. А. Гребенкина и Е. В. Гребенкин, рассмотрев различные классификации проявления речевой агрессии педагогов, предложили внедрение коммуникативного тренинга для решения задачи снижения частоты проявлений речевой агрессии учителями [19] и дали рекомендации по работе с агрессией и конфликтами в пределах школы по системно-модульному принципу [20]. О. М. Долидович и ее коллеги проанализировали основные направления изучения педагогической агрессии, в частности, отметили такие аспекты, как развитие агрессии в контексте специфики стажа и рассмотрели про-

блемы агрессии в контексте педагогического дискурса [21].

Учителя считают, что, по сравнению с начальной школой, в средней школе заметно увеличивается значимость причин, связанных с рисками социализации вне стен школы: неблагополучная атмосфера в семье, жестокое обращение с ребенком в семье, неуважительное отношение родителей ученика к учителю, общение с плохой компанией. К старшему подростковому возрасту усиливается важность негативных факторов социальной среды как причин, объясняющих агрессивное поведение учащихся по отношению к педагогу⁷.

Образ ученика у педагога – ключевой элемент успешности взаимодействия в образовательном процессе. В. С. Собкин и А. С. Фомиченко отмечают, что характер отношений в системе «учитель – ученик» влияет на развитие важных социальных и академических навыков. Конфликтные отношения или ослабление связи между школьниками и педагогами могут привести к возникновению школьной тревожности, ухудшению успеваемости, нарушению поведения и иным девиациям, в то время как позитивные отношения между учителем и учеником способствуют процессу социального и эмоционального развития [22].

В зарубежных исследованиях проблема реакции педагога на ситуации конфликтов и агрессию между учащимися традиционно рассматривается в рамках вопросов профилактики буллинга в образовательных учреждениях [23; 24], в контексте распространенности в связи с возрастными [25] и гендерными [26] различиями учащихся. В некоторых из них оцениваются представления педагогов о различных аспектах агрессивного поведения – вербальной агрессии учащихся и способах реакции на подобные ситуации. В основном реакция педагога на подобные инциденты происходит в форме устного предупреждения или замечания [27].

⁷ Собкин В. С., Фомиченко А. С. Понимание учителями причин проявления агрессии учащихся к педагогу // Социология образования. Труды по социологии образования. Сборник научных статей. 2012. Т. 16, № 28. С. 137–147. URL: http://www.socioedu.ru/userfiles/file/Sobkin,%20Fomichenko_Ponimanie.pdf (дата обращения: 16.01.2022).



Восприятие педагогами вербальной агрессии учащихся связано со спецификой контингента, с которым работает педагог (учащиеся с эмоционально-поведенческими нарушениями и нормативные учащиеся), а также с дополнительной сертификацией в вопросах профилактики агрессии [28].

При сопоставлении представлений у педагогов и родителей о физической и реляционной агрессии у детей было выявлено, что они рассматривали реляционную агрессию, по сравнению с физической, как более нормативную и с меньшей вероятностью вмешивались в случаи реляционно-агрессивного поведения [29]. Эти данные вписываются в более общую концепцию моральных принципов, характеризующих вредоносные действия. С психологической точки зрения, разделение явных и косвенных действий/бездействий очень важно. Люди обычно оценивают вред, причиненный явным действием, как менее допустимый, чем вред, причиненный косвенным действием или бездействием⁸ [30].

В своем исследовании Т. Хименес с коллегами рассмотрели связи различных аспектов школьной жизни в контексте риска школьного насилия. По итогам корреляционного анализа было обнаружено, что академическая компетентность, воспринимаемая учителем, отрицательно коррелировала с насилием и виктимизацией, ее связь с косвенными проявлениями насилия была положительной. Анализ, реализованный в парадигме структурного моделирования, показал, что переменные школьного климата, воспринимаемые учащимися, функционировали как посредники между восприятием учителем академической компетентности и отношениями между учителем и учеником, а также показателями насилия и виктимизации [31].

Изучение отечественных и зарубежных научных публикаций доказывает, что проблема совладания педагога с деструктивным⁹ поведением учащихся актуальна для психолого-педагогической науки

и образовательной практики. Результаты проведенных исследований демонстрируют необходимость более углубленного изучения данной проблемы с целью организации мер по формированию готовности педагогов к активному совладанию с проблемным поведением в подростковом возрасте в школе.

В настоящей статье эта задача решается на примере изучения взаимосвязи между различными параметрами агрессивности педагогов и приоритетными способами реагирования на ситуации конфликтов между учащимися, проводится проверка предположения о наличии взаимосвязи между выбираемым способом совладания с агрессивным поведением (способом реагирования) подростков и представлением педагогов о допустимости агрессии. Вслед за С. Н. Ениколоповым и Н. П. Цибульским [32] авторы рассматривают агрессивность как имеющую три компонента: склонность к физической агрессии, гневу и враждебности. Указанные компоненты репрезентируют поведенческий, эмоциональный и когнитивный аспекты агрессивности.

Основными гипотезами настоящего исследования выступили следующие положения.

1. Педагоги, активно реагирующие на ситуации конфликтов между учащимися, характеризуются более низкими показателями агрессивности (склонность к физической агрессии, гневу и враждебности).

2. Педагоги, предпочитающие эмоциональную или пассивную форму реагирования, характеризуются более высокими показателями склонности к физической агрессии, гневу и враждебности.

3. Существуют значимые корреляции между предпочтением способа реагирования на ситуации конфликтов среди учащихся и оценкой утверждений относительно допустимости проявления агрессии подростками. В частности, педагоги, предпочитающие активную форму реагирования, чаще не соглашаются

⁸ Арутюнова К. Р., Александров Ю. И. Мораль и субъективный опыт. М. : Институт психологии РАН, 2019. 188 с.

⁹ Авторы придерживаются точки зрения, что любое агрессивное поведение, по сути, является деструктивным (более подробно см. в работе А. А. Реана «Психология личности»).



с утверждениями о допустимости проявления агрессии, а учителя, пассивно реагирующие, наоборот, чаще согласны с утверждениями о допустимости агрессивного поведения в подростковой среде.

Теоретической рамкой данной работы являются положения социальной педагогической психологии, сформулированные А. А. Реаном и Я. Л. Коломинским.

Материалы и методы

Исследование было реализовано в форме анонимного онлайн-опроса, в котором приняли участие педагоги из семи российских регионов (пять федеральных округов). Выборку респондентов составили 5 086 педагогов. Из них 94 % – женщины. Средний возраст респондентов – 44,6 (SD = 11,7). Все респонденты были проинформированы об участии в исследовании. Молодые специалисты с педагогическим стажем менее 5 лет составили 15 % от выборки. Почти 40 % респондентов имеют стаж более 25 лет. 66 % педагогов преподают в средней школе, около 50 % – в начальной, 40 % – в старшей школе. Респондентам был задан вопрос с множественным выбором, в связи с чем сумма процентов может превышать 100 %. 23 % педагогов из рассматриваемой выборки не имеют квалификационной категории, у 37 – первая квалификационная категория, у 40 % – высшая. Около 30 % учителей имеют административную нагрузку, более 70 % – классное руководство.

С целью оценки показателей агрессивности педагогов применялась методика Басса – Перри в адаптации С. Н. Ениколопова и Н. П. Цибульского [32]. Для оценки специфики представлений педагогов о проблемном поведении учащихся была разработана авторская стандартизированная анкета Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения МПГУ со следующей структурой: социально-демографический блок вопросов, оценка маркеров вовлеченности подростков в ситуации агрессивного поведения,

распространенности различных видов агрессивного поведения в контексте возраста и пола подростков, представлений о факторах риска агрессивного поведения подростков, специфики реагирования педагога на ситуации проблемного поведения в образовательных учреждениях, опыт столкновения педагогов с проявлениями агрессии в свой адрес. Анализ полученных результатов по ряду блоков из указанной анкеты был ранее представлен в работе [33]. Разработке анкеты предшествовало качественное исследование, в рамках которого были проведены интервью с учителями. По итогам анализа выделены категории для вариантов ответов. Рассматриваемый инструмент не является тестовой методикой или опросником.

Анализ данных осуществлялся с помощью следующих методов статистического анализа: критерии Стьюдента и Манна – Уитни, оценка их согласованности [34], также был реализован корреляционный анализ (коэффициент Спирмена). Обработка данных проводилась в R Studio (R version 4.0.0)¹⁰ и SPSS.

Результаты исследования

Результаты общего анализа способов совладания педагогов с агрессивным поведением подростков были рассмотрены в работе авторов [33], в рамках которой показано, что 86,8 % респондентов предпочитают активную форму реагирования на агрессивное поведение подростков. Данный вид реагирования подразумевает следующее: «стремлюсь как можно быстрее вмешаться в конфликт, разговариваю с учениками и их родителями, поднимаю данный вопрос на школьном собрании/совещании учителей и педагогов, обращаюсь за помощью в решении данного вопроса к школьному психологу и т. д.». 24,5 % педагогов выбирают стратегию эмоционального реагирования: «старюсь найти эмоциональную поддержку, переживаю данную проблему как личную, делюсь с родственниками,

¹⁰ R Core Team. R: A Language and Environment for Statistical Computing [Электронный ресурс]. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. 2021. URL: <https://www.R-project.org> (дата обращения: 30.01.2022); Wickham H. ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis. 2nd ed. Springer-Verlag New York, 2016. 260 p. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-24277-4>



хожу к психологу, часто нервничаю, эмоционально реагирую на детей, употребляю успокоительные средства и т. д.». 7,3 % – реагируют пассивно: «стараюсь не замечать проблемы, делаю вид, что ничего не происходит, замалчиваю данную ситуацию, допускаю проявление агрессии по отношению к определенным учащимся и т. д.».

В настоящей работе были проанализированы распределения ответов на вопрос «Какой тип реагирования на проявление агрессивного поведения подростков в Вашем классе/школе Вы обычно предпочитаете?». Полученные ответы отнесены к различным группам по выраженности (низкая/средняя/высокая) каждого из параметров, анализируемых с помощью методики Басса – Перри – склонности к физической агрессии, гнева и враждебности (табл. 1).

Зафиксированные в таблице 1 распределения позволяют обосновать следующую наблюдаемую тенденцию: у респондентов с высоким уровнем выраженности каждого из параметров агрессивности выявляются более высокие показатели субъективной готовности

к пассивному реагированию в конфликтных ситуациях между учащимися. Так, 30 % испытуемых с высоким уровнем готовности к физической агрессии выбирают в ряде ситуаций пассивную форму реагирования. Для опрашиваемых с высоким уровнем враждебности аналогичный показатель составляет 17 %, для респондентов с высоким уровнем гнева – 10 %. Участники опроса с низкими уровнями выраженности показателей агрессивности демонстрируют иные паттерны ответов. Для респондентов с низким уровнем физической агрессии показатель выбора пассивной формы реагирования составляет 3,4 %, с низким уровнем гнева – 4,3 %, враждебности – 4,5 %. Здесь работает механизм проецирования – в связи с тем, что педагог сам обладает высоким уровнем агрессивности, он может воспринимать ее как норму в поведении учащихся и не реагировать на их агрессию в поведении (пассивное реагирование). И наоборот: по причине низкой агрессивности педагог не приемлет агрессию в поведении других и не склонен пассивно реагировать на агрессию в поведении учащихся.

Таблица 1. Распределение ответов на вопрос «Какой тип реагирования на проявление агрессивного поведения подростков в Вашем классе/школе Вы обычно предпочитаете?» в контексте уровня агрессивности педагогов, %

Table 1. Distribution of teachers' reactions in situations of conflict between learners in the context of the level of aggressiveness, %

Подвыборка респондентов / Subsample	Активное реагирование / Active reaction	Пассивное реагирование / Passive reaction	Эмоциональное реагирование / Emotional reaction
Высокий уровень физической агрессии / Physical aggression – high level (N = 247)	67,6	30,8	28,3
Средний уровень физической агрессии / Physical aggression – middle level (N = 1 927)	83,0	10,1	28,0
Низкий уровень физической агрессии / Physical aggression – low level (N = 2 912)	91,0	3,4	21,9
Высокий уровень гнева / Anger – high level (N = 130)	90,0	10,8	36,2
Средний уровень гнева / Anger – middle level (N = 2 222)	83,5	10,7	27,8
Низкий уровень гнева / Anger – low level (N = 2 734)	89,4	4,3	21,4
Высокий уровень враждебности / Hostility – high level (N = 253)	76,7	17,4	33,2
Средний уровень враждебности / Hostility – middle level (N = 2 430)	85,3	8,9	27,0
Низкий уровень враждебности / Hostility – low level (N = 2 403)	89,5	4,5	21,1

Показатель «эмоциональное реагирование» также изменчив в контексте выраженности уровня показателя (высокий/средний/низкий), однако его «колебания» происходят в несколько меньшем диапазоне – от 33–36 % до порядка 20 % для различных показателей.

Распределение выбора варианта «активное реагирование» дает основания для предположения об обратной связи между выбором указанного типа реагирования и уровня выраженности различных показателей агрессивности: при повышении уровня различных параметров агрессивности респонденты реже выбирают вариант «активное реагирование».

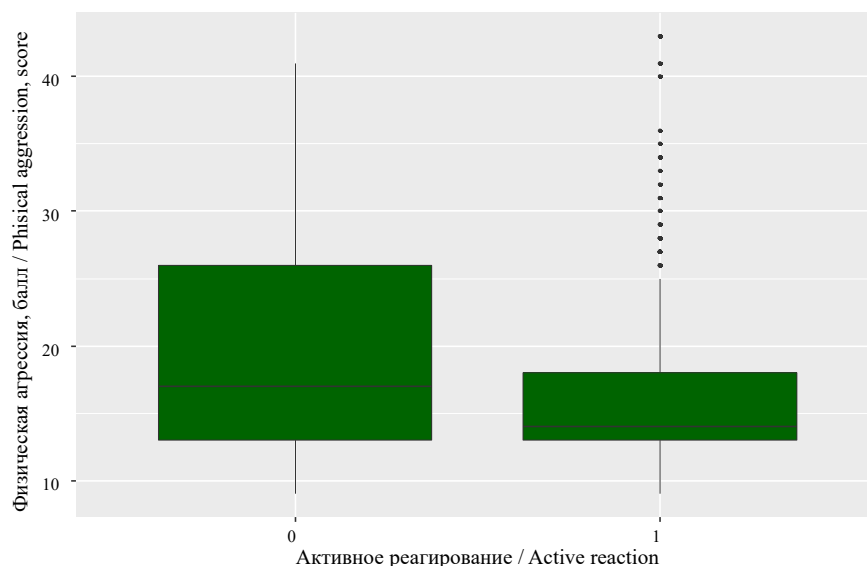
Также изучены различия в уровне выраженности каждого из параметров, анализируемых с помощью методики Басса – Перри в контексте выбора каждой из форм реагирования. Основные результаты представлены на рисунках 1–6.

По параметру «физическая агрессия» были выявлены значимые различия в контексте выбора варианта «активное реагирование» по критериям Стьюдента ($t = 9,6641$, $df = 1269,2$, $p < 0,01$)

и Манна – Уитни ($W = 297472$, $p < 0,01$). Респонденты, не выбравшие такой вариант, имеют статистически значимо более высокие показатели по рассматриваемой шкале (средние значения 19,6 (7,25) и 16,2 (5,79)) (рис. 1).

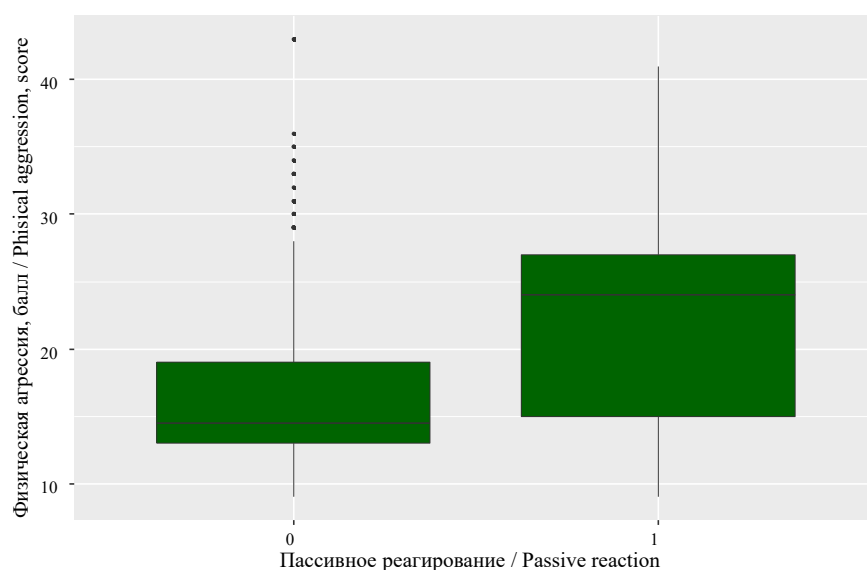
Выявлены значимые различия и в контексте выбора варианта «эмоциональное реагирование» по критериям Стьюдента ($t = -4,8733$, $df = 2491,8$, $p < 0,01$) и Манна – Уитни ($W = 729616$, $p < 0,01$). Респонденты, выбравшие вариант «эмоциональное реагирование», имеют статистически значимо более высокие показатели по рассматриваемой шкале (средние значения 16,1 (5,78) и 17,3 (6,36)).

По параметру «физическая агрессия» обнаружены значимые различия в контексте выбора варианта «пассивное реагирование» по критериям Стьюдента ($t = -13,329$, $df = 688,67$, $p < 0,01$) и Манна – Уитни ($W = 37981$, $p < 0,01$). Респонденты, выбравшие вариант «пассивное реагирование», имеют статистически значимо более высокие показатели по рассматриваемой шкале (средние значения 16,2 (5,95) и 22,6 (7,45)) (рис. 2).



Р и с. 1. Различия по показателю «физическая агрессия» в контексте выбора (0/1) активной формы реагирования на конфликты между учащимися

F i g. 1. Differences by the indicator “physical aggression” in the context of choosing (0/1) an active form of response to conflicts between learners

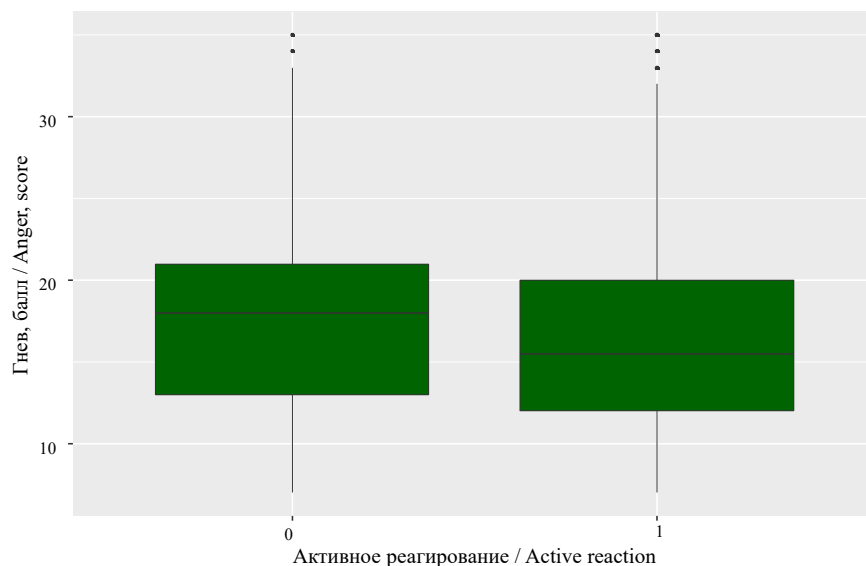


Р и с. 2. Различия по показателю «физическая агрессия» в контексте выбора (0/1) пассивной формы реагирования на конфликты между учащимися

F i g. 2. Differences by the indicator “physical aggression” in the context of choosing (0/1) passive form of response to conflicts between learners

По параметру «гнев» были выявлены значимые различия в контексте выбора варианта «активное реагирование» по критериям Стьюдента ($t = 3,6675$, $df = 1357,1$, $p < 0,01$) и Манна – Уитни ($W = 264050$, $p < 0,01$).

Респонденты, не выбравшие вариант «активное реагирование», имеют статистически значимо более высокие показатели по рассматриваемой шкале (средние значения 17,5 (5,75) и 16,4 (5,51)) (рис 3).



Р и с. 3. Различия по показателю «гнев» в контексте выбора (0/1) активной формы реагирования на конфликты между учащимися

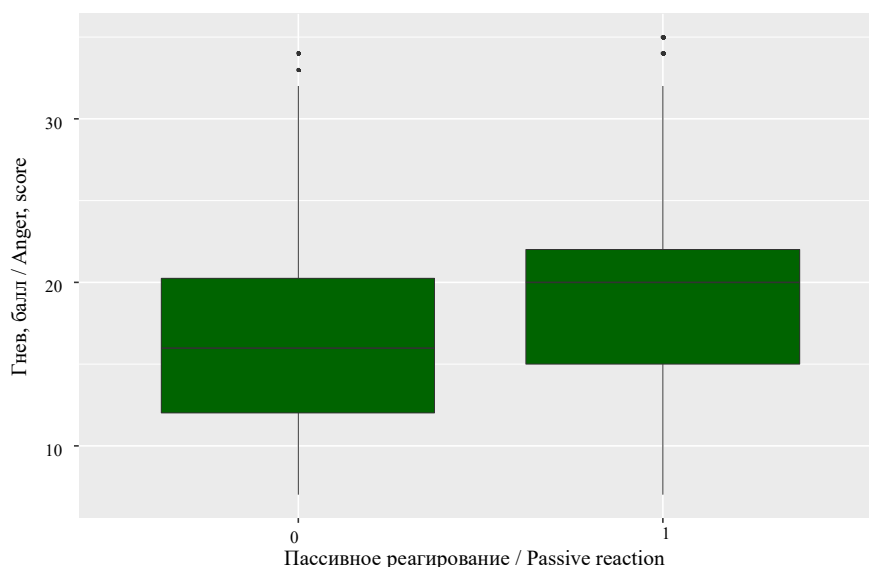
F i g. 3. Differences by the indicator “anger” in the context of choosing (0/1) an active form of response to conflicts between learners

По параметру «гнев» обнаружены значимые различия в контексте выбора варианта «эмоциональное реагирование» по критериям Стьюдента ($t = -5,6069$, $df = 2535,8$, $p < 0,01$) и Манна – Уитни ($W = 706544$, $p < 0,01$). Респонденты, выбравшие вариант «эмоциональное реагирование», имеют статистически значимо более высокие показатели по рассматриваемой шкале (средние значения 16,01 (5,68) и 17,2 (5,84)) (рис. 3). Испытуемые с высоким уровнем гнева чаще предпочитают эмоциональную форму реагирования, реже – активную. Эмоциональное реагирование не всегда является адекватной формой реагирования в педагогическом процессе. Можно сделать предположение о высоком уровне профессионального выгорания, связанного с предпочтением эмоциональной формы реагирования педагогами с высоким уровнем гнева, однако это требует проведения отдельного исследования.

По параметру «гнев» были выявлены значимые различия в контексте выбора варианта «пассивное реагирование» по критериям Стьюдента ($t = -6,1922$,

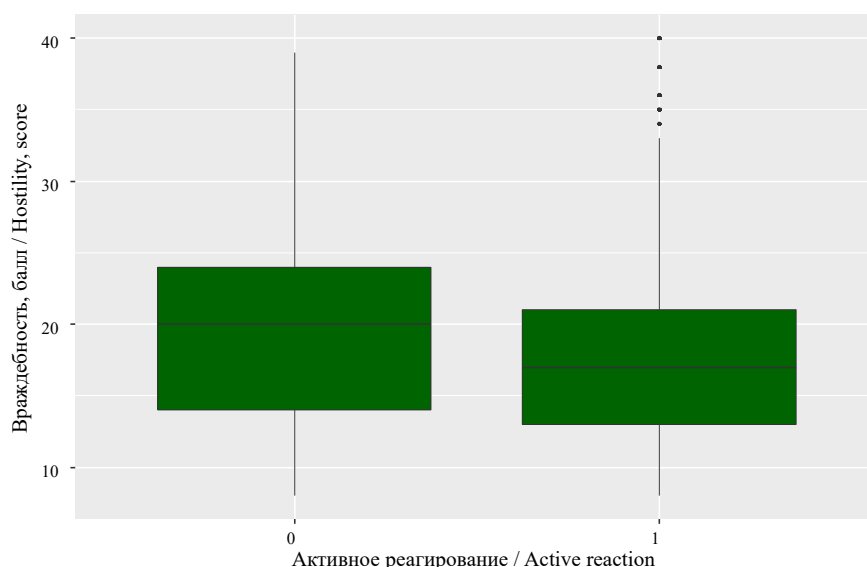
$df = 758,56$, $p < 0,01$) и Манна – Уитни ($W = 54069$, $p < 0,01$). Участники опроса, указавшие вариант «пассивное реагирование», имеют статистически значимо более высокие показатели по рассматриваемой шкале (средние значения 16,3 (5,76) и 18,8 (5,71)) (рис. 4). Полученные результаты вполне согласуются с гипотезой, выдвинутой ранее о связи гнева педагога и степени профессионального выгорания.

По параметру «враждебность» обнаружены значимые различия в контексте выбора варианта «активное реагирование» по критериям Стьюдента ($t = 4,5887$, $df = 1312,4$, $p < 0,01$) и Манна – Уитни ($W = 266154$, $p < 0,01$). Респонденты, не выбравшие вариант «активное реагирование», имеют статистически значимо более высокие показатели по рассматриваемой шкале (средние значения 19,2 (7,04) и 17,6 (6,25)) (рис. 5). В данном случае можно также упомянуть механизм проецирования – считая конфликтные ситуации между учащимися вариантом нормы, педагоги с высоким уровнем враждебности скорее выбирают пассивную форму реагирования (рис. 6), не замечая происходящего.



Р и с. 4. Различия по показателю «гнев» в контексте выбора (0/1) пассивной формы реагирования на конфликты между учащимися

F i g. 4. Differences by the indicator “anger” in the context of choosing (0/1) passive form of response to conflicts between learners



Р и с. 5. Различия по показателю «враждебность» в контексте выбора (0/1) активной формы реагирования на конфликты между учащимися

F i g. 5. Differences by the indicator “hostility” in the context of choosing (0/1) an active form of response to conflicts between learners

С другой стороны, предпочтение эмоционального реагирования может быть связано с преобладанием негативных эмоций и состояний (раздражительности, подозрительности, чувства вины), если понимать враждебность как «оппозиционное отношение к людям, включающее когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты» [35, с. 34]

По параметру «враждебность» также обнаружены значимые различия в контексте выбора варианта «эмоциональное реагирование» по критериям Стьюдента ($t = -6,327$, $df = 2527,1$, $p < 0,01$) и Манна – Уитни ($W = 690525$, $p < 0,01$). Испытуемые, отметившие вариант «эмоциональное реагирование», имеют статистически значимо более высокие показатели по рассматриваемой шкале (средние значения 17,2 (6,24) и 18,7 (6,5)).

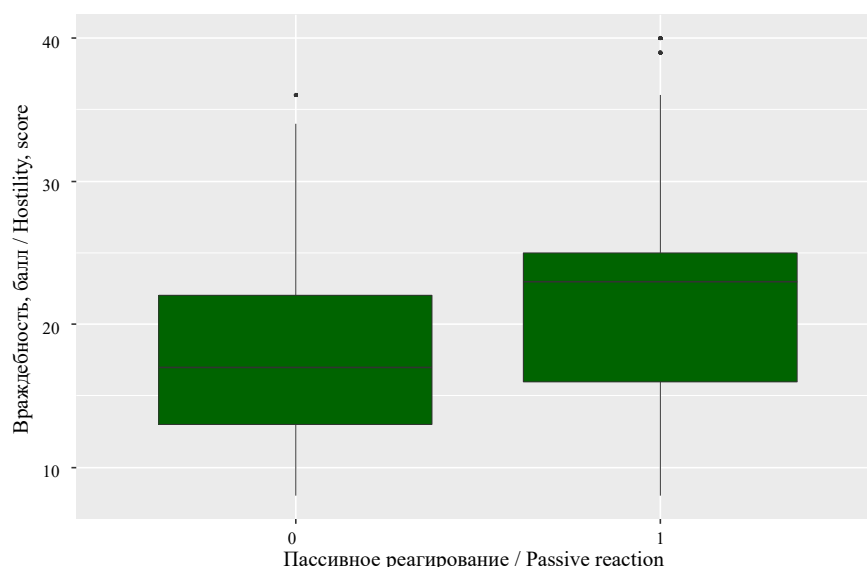
По параметру «враждебность» были выявлены значимые различия в контексте выбора варианта «пассивное реагирование» по критериям Стьюдента ($t = -6,0929$, $df = 717,16$, $p < 0,01$) и Манна – Уитни ($W = 54998$, $p < 0,01$). Респонденты, выбравшие вариант «пассивное реагирование», имеют статистически значимо более

высокие показатели по рассматриваемой шкале (средние значения 17,8 (6,4) и 20,7 (7,22)) (рис. 6).

Участникам опроса был задан вопрос «Насколько Вы считаете нормальным и допустимым проявление агрессивного поведения в подростковом возрасте?» (табл. 2).

Согласно полученным результатам большинство педагогов не считают агрессию допустимой формой поведения. Это касается любого вида агрессии (физической, вербальной, социальной) и не зависит от возраста школьника. При этом 5–8 % педагогов (в зависимости от утверждения) выражают согласие с приведенными утверждениями о допустимости разнообразных форм проявления агрессии в межличностном взаимодействии учащихся, что является достаточно тревожным знаком. Полученный факт согласуется с результатами иных исследований рассматриваемой проблематики [36].

Характеристика взаимосвязи между способом совладания с агрессивным поведением подростков и представлением педагогов о допустимости агрессии. На исследовательский вопрос о наличии взаимосвязи между способом совладания



Р и с. 6. Различия по показателю «враждебность» в контексте выбора (0/1) пассивной формы реагирования на конфликты между учащимися

F i g. 6. Differences by the indicator “hostility” in the context of choosing (0/1) passive form of response to conflicts between learners

Т а б л и ц а 2. Распределение ответов педагогов на вопрос о степени допустимости агрессивного поведения среди подростков, %

T a b l e 2. Distribution of teachers’ responses according to the degree of permissibility of aggressive behavior among adolescents, %

Утверждения / Statements	Абсолютно не согласен / Absolutely disagree	Скорее не согласен / Rather disagree	Частично не согласен / Partially disagree	Не знаю / I don't know	Частично согласен / Partially agree	Скорее согласен / Rather agree	Полностью согласен / Completely agree
1	2	3	4	5	6	7	8
Агрессия учащихся начальной школы (7–11 лет) нормальна и обусловлена тем, что позволяет ребенку научиться отстаивать свою позицию и вести себя уверенно / Aggression of primary school learners (7–11 years old) is normal and it allows the child to learn to defend his position and behave confidently	29	19	18	17	9	4	4
Агрессия учащихся средней школы (12–15 лет) нормальна и обусловлена тем, что позволяет ребенку научиться отстаивать свою позицию и вести себя уверенно / Aggression of secondary school learners (12–15 years old) is normal and it allows the child to learn to defend his position and behave confidently	26	19	20	19	10	4	3
Агрессия учащихся старшей школы (16–18 лет) нормальна и обусловлена тем, что позволяет ребенку научиться отстаивать свою позицию и вести себя уверенно / Aggression of secondary school senior learners (16–18 years old) is normal and it allows the child to learn to defend his position and behave confidently	32	21	17	15	8	4	3
Ситуация, в которой один ребенок, разозлившись, считает возможным толкнуть другого, является допустимой / Situation, when one child considers it possible to push another, is permissible	57	12	9	11	5	3	3



Окончание табл. 2 / End of table 2

1	2	3	4	5	6	7	8
Ситуация, в которой дети в классе считают нормальным кричать на других, является допустимой / Situation, when children in the classroom consider it normal to shout at others, is acceptable	60	11	9	10	5	2	3
Ситуация, при которой в классе происходит конфликт, драка или другой агрессивный инцидент, а часть детей смеются над этим, является допустимой / Situation, when some children laugh at the conflict, fight or other aggressive incident in the classroom, is acceptable	65	8	8	9	5	2	3
Ситуация, при которой в классе происходит конфликт, драка или другой агрессивный инцидент, а часть детей подбадривают участников инцидента, является допустимой / Situation, when some of the children cheer up the participants of the conflict, fight or other aggressive incident in the classroom, is acceptable	66	7	8	9	4	2	4
Ситуация, когда в классе дети выдумывают истории и лгут, чтобы доставить другим детям неприятности, является допустимой / Situation where children in the classroom make up stories and lie to get other children into trouble is acceptable	64	8	8	9	5	2	3
Ситуация, когда некоторые дети в классе получают удары или толчки от других детей, является допустимой / Situation where some children in the classroom receive blows or pushes from other children is acceptable	66	7	7	9	5	2	3
Ситуация, когда некоторые дети в классе дразнят других детей, является допустимой / Situation where some children in the classroom tease other children is acceptable	62	10	8	9	5	2	3

с агрессивным поведением подростков и представлением педагогов об агрессии можно ответить утвердительно. Для анализа данной взаимосвязи использовался непараметрический коэффициент корреляции Спирмена. В результате были

получены значимые корреляции между стратегией совладания с агрессивным поведением подростков и представлением педагогов об агрессии. Полные результаты анализа данной взаимосвязи представлены в таблице 3.

Т а б л и ц а 3. Взаимосвязь между способом совладания с агрессивным поведением подростков и представлением педагогов о допустимости агрессии ($p < 0,001$)

Table 3. The relationship between the way of coping with aggressive behavior of adolescents and the teachers' idea of the permissibility of aggression ($p < 0.001$)

Утверждения / Statements	Форма реагирования на агрессивное поведение / A form of response to aggressive behavior		
	Активная (отрицательная корреляция) / Active (negative correlation)	Пассивная (положительная корреляция) / Passive (positive correlation)	Эмоциональная (положительная корреляция) / Emotional (positive correlation)
1	2	3	4
Агрессия учащихся начальной школы (7–11 лет) нормальна и обусловлена тем, что позволяет ребенку научиться отстаивать свою позицию и вести себя уверенно / Aggression of primary school learners (7–11 years old) is normal and it allows the child to learn to defend his position and behave confidently	–0,127	0,121	0,067
Агрессия учащихся средней школы (12–15 лет) нормальна и обусловлена тем, что позволяет ребенку научиться отстаивать свою позицию и вести себя уверенно / Aggression of secondary school learners (12–15 years old) is normal and it allows the child to learn to defend his position and behave confidently	–0,157	0,151	0,087



Окончание табл. 3 / End of table 3

1	2	3	4
Агрессия учащихся старшей школы (16–18 лет) нормальна и обусловлена тем, что позволяет ребенку научиться отстаивать свою позицию и вести себя уверенно / Aggression of secondary school senior learners (16–18 years old) is normal and it allows the child to learn to defend his position and behave confidently	–0,155	0,173	0,095
Ситуация, в которой один ребенок, разозлившись, считает возможным толкнуть другого, является допустимой / Situation, when one child considers it possible to push another, is permissible	–0,231	0,276	0,099
Ситуация, в которой дети в классе считают нормальным кричать на других, является допустимой / Situation, when children in the classroom consider it normal to shout at others, is acceptable	–0,251	0,291	0,101
Ситуация, при которой в классе происходит конфликт, драка или другой агрессивный инцидент, а часть детей смеются над этим, является допустимой / Situation, when some children laugh at the conflict, fight or other aggressive incident in the classroom, is acceptable	–0,264	0,306	0,101
Ситуация, при которой в классе происходит конфликт, драка или другой агрессивный инцидент, а часть детей подбадривают участников инцидента, является допустимой / Situation, when some of the children cheer up the participants of the conflict, fight or other aggressive incident in the classroom, is acceptable	–0,268	0,312	0,101
Ситуация, когда в классе дети выдумывают истории и лгут, чтобы доставить другим детям неприятности, является допустимой / Situation where children in the classroom make up stories and lie to get other children into trouble is acceptable	–0,255	0,299	0,104
Ситуация, когда некоторые дети в классе получают удары или толчки от других детей, является допустимой / Situation where some children in the classroom receive blows or pushes from other children is acceptable	–0,259	0,309	0,103
Ситуация, когда некоторые дети в классе дразнят других детей, является допустимой / Situation where some children in the classroom tease other children is acceptable	–0,249	0,300	0,091

В целом, представления о допустимости агрессивного поведения школьников отрицательно взаимосвязаны с активным поведением педагогов и положительно – с пассивным и эмоциональным способами реагирования на агрессию.

Завершая рассмотрение полученных результатов, отметим риск социальной желательности, присущий избранному дизайну исследования, однако подобный риск во многом нивелируется размером выборки и абсолютно анонимным характером сбора данных.

Обсуждение и заключение

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о связи параметров «тип реагирования» и «специфика агрессивности»

педагогов. В рамках анализа были получены данные о значимых различиях в показателях агрессивности педагогов в контексте выборов различных форм реагирования на ситуации конфликтов между учащимися. Так, респонденты с высоким уровнем физической агрессии реже выбирают активную форму реагирования и чаще – пассивную. Считая агрессивное поведение нормой, педагоги с более высокой долей вероятности не придают значения подобным ситуациям и не считают нужным реагировать. Также испытуемые с высоким уровнем физической агрессии несколько чаще выбирают эмоциональные формы реагирования. Аналогичные «колебания» происходят и в контексте двух других параметров



агрессивности – гнева и враждебности, однако для физической агрессии разброс показателей наиболее высок.

У активных педагогов складывается более реальное представление об агрессии, вероятно, большую роль играет практический опыт взаимодействия с детьми. Они не считают ее допустимой формой поведения. Это касается любого вида агрессии и не зависит от возраста школьника.

Учителя, предпочитающие пассивный и эмоциональный способы реагирования на агрессию, в большей степени допускают агрессивное поведение в школе. Возможно, это связано с отсутствием знаний и умений по преодолению агрессивного поведения, а с другой стороны – с интенсивным эмоциональным переживанием ситуаций проявления подростковой агрессивности. Пассивное реагирование также может быть связано и с феноменом защитной экстернальности: если я не

могу совладать с данной ситуацией, то легче принять, что она от меня не зависит, а потому и нет необходимости вмешиваться, как-то активно реагировать на акты школьной агрессии.

Подобные результаты свидетельствуют о необходимости организации дополнительных мер по формированию готовности педагогов к активному совладанию с проблемным поведением в подростковом возрасте, развитию и целенаправленному приобретению специальных компетенций в области преодоления агрессии и девиантного поведения учащихся.

Приведенные выше выводы вносят вклад в развитие представлений об обусловленности специфики предпочитаемых форм реагирования педагогов их личностными особенностями, в частности агрессивностью, а также углубляют понимание явления «нормализации» агрессии школьников в представлении педагогов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. A Structural Model of the Dimensions of Teacher Stress / G. J. Boyle [et al.] // *British Journal of Educational Psychology*. 1995. Vol. 65, issue 1. P. 49–67. doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>
2. Abdullah A. S., Ismail S. N. A Structural Equation Model Describes Factors Contributing Teachers' Job Stress in Primary Schools // *International Journal of Instruction*. 2019. Vol. 12, no. 1. P. 1251–1262. doi: <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12180a>
3. Glock S., Kleen H., Morgenroth S. Stress among Teachers: Exploring the Role of Cultural Diversity in Schools // *The Journal of Experimental Education*. 2019. Vol. 87, issue 4. P. 696–713. doi: <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1574700>
4. Реан А. А., Баранов А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей // *Вопросы психологии*. 1997. № 1. С. 45–54. URL: <http://voppsy.ru/issues/1997/971/971045.htm> (дата обращения: 30.01.2022).
5. Othman Z., Sivasubramaniam V. Depression, Anxiety, and Stress among Secondary School Teachers in Klang, Malaysia // *International Medical Journal*. 2019. Vol. 26, no. 2. P. 71–74. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/227272881.pdf> (дата обращения: 30.01.2022).
6. Special Education Teacher Stress: Coping Strategies / E. J. Cancio [et al.] // *Education and Treatment of Children*. 2018. Vol. 41, no. 4. P. 457–481. doi: <https://doi.org/10.1353/etc.2018.0025>
7. Литвиненко Н. В. Психологические особенности дезадаптированных к образовательной среде детей и подростков // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019. Т. 7, № 5. URL: <https://mir-nauki.com/44PSMN519.html> (дата обращения: 30.01.2022).
8. Реан А. А. Профилактика агрессии и асоциальности несовершеннолетних // *Национальный психологический журнал*. 2018. Т. 11, № 2 (30). С. 3–12. doi: <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0201>
9. Реан А. А., Кошелева Е. С. Роль копинг-стратегий и ППИ в процессе взаимодействия учителей с агрессивными подростками // *Психология и педагогика служебной деятельности*. 2021. № 3. С. 78–86. doi: <https://doi.org/10.24412/2658-638X-2021-3-78-86>
10. Бочавер А. А., Жилинская А. В., Хломов К. Д. Школьная травля и позиция учителей // *Социальная психология и общество*. 2015. Т. 6, № 1. С. 103–116. URL: https://psyjournals.ru/files/74946/spio_1_2015_bochaver.pdf (дата обращения: 30.01.2022).
11. Новикова М. А., Реан А. А. Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования // *Вопросы образования*. 2019. Вып. 2. С. 78–97. doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97>



12. Yoon J., Sulkowski M. L., Bauman S. A. Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts // *Journal of School Violence*. 2016. Vol. 15, issue 1. P. 91–113. doi: <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>
13. Lasarus R. Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a Person-Centered Conceptualization of Emotions and Coping // *Journal of Personality*. 2006. Vol. 74, issue 1. P. 9–46. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x>
14. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований // *Психологические исследования*. 2011. Т. 4, № 17. doi: <https://doi.org/10.54359/ps.v4i17.850>
15. Артемьева Т. В. Исследование копинг-стратегий педагогов в профессиональной деятельности // *Образование и саморазвитие*. 2014. № 4. С. 79–82. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F1687171540/ISSLEDOVANIE.KOPING_STRATEGIJ.pdf (дата обращения: 30.01.2022).
16. Вачков И. В., Савенкова М. А. Особенности эмоционального выгорания педагогов с разными видами копинг-стратегий // *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология*. 2019. № 3. С. 84–95. URL: <https://pedpsyjournal.mgpu.ru/wp-content/uploads/2019/10/1866.pdf> (дата обращения: 30.01.2022).
17. Реан А. А., Новикова М. А. Буллинг в среде старшеклассников: распространенность и влияние социо-экономических факторов // *Мир психологии*. 2019. № 1. С. 165–177. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/227157531.pdf> (дата обращения: 30.01.2022).
18. Butler A., Monda-Amaya L. Preservice Teachers' Perceptions of Challenging Behavior. *Teacher Education and Special Education*. 2016. Vol. 39, issue 4. P. 276–292. doi: <https://doi.org/10.1177/0888406416654212>
19. Сысоева Е. Ю. Речевая агрессия педагогов: сущность, причины, виды, пути преодоления // *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2018. Т. 24, № 4. С. 48–53. doi: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2018-24-4-48-53>
20. Гребенкина А. А., Гребенкин Е. В. Агрессия и конфликты в отношениях педагогов и школьников как фактор дестабилизации образовательного пространства // *Сибирский педагогический журнал*. 2019. № 4. С. 105–112. doi: <http://doi.org/10.15293/1813-4718.1904.12>
21. Педагогическая агрессия: современные подходы к изучению и профилактике / О. М. Долидович и др. // *Научный диалог*. 2017. № 10. С. 311–323. doi: <http://doi.org/10.24224/2227-1295-2017-10-311-323>
22. Собкин В. С., Фомиченко А. С. Влияние отношений между учителем и учеником на академические достижения учащихся // *Управление образованием: теория и практика*. 2015. № 3 (19). С. 34–54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyaniye-otnosheniy-mezhdu-uchitelem-i-uchenikom-na-akademicheskie-dostizheniya-uchaschihsya> (дата обращения: 25.01.2022).
23. Krause A., Smith J. D. Peer Aggression and Conflictual Teacher-Student Relationships: A Meta-Analysis // *School Mental Health*. 2022. Vol. 14. С. 306–327. doi: <http://doi.org/10.1007/s12310-021-09483-1>
24. Association between Attitudes toward Violence and Violent Behavior in the School Context: A Systematic Review and Correlational Meta-Analysis / D. P. López [et al.] // *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2022. Vol. 22, issue 1. doi: <http://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100278>
25. Ey L., Campbell M. Australian Early Childhood Teachers' Understanding of Bullying // *Journal of Interpersonal Violence*. 2022. Vol. 37, issue 15–16. doi: <http://doi.org/10.1177/08862605211006355>
26. Bullying and Gender Violence at School: Analysis of Teacher Perceptions / C. Latorre-Cosculluela [et al.] // *International Journal of Sociology of Education*. 2021. Vol. 10, no. 3. С. 294–317. URL: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/rise/article/view/7875> (дата обращения: 25.01.2022).
27. Taylor G. G., Smith S. W. Teacher Reports of Verbal Aggression in School Settings among Students with Emotional and Behavioral Disorders // *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 2019. Vol. 27, issue 1. С. 52–64. doi: <http://doi.org/10.1177/1063426617739638>
28. Verbal Aggression Among Students with Emotional and Behavioral Disorders: Teacher Perceptions of Harm, Levels of Concern, and Relationship with Certification Status / S. W. Smith [et al.] // *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 2020. Vol. 28, issue 4. С. 209–222. doi: <https://doi.org/10.1177/1063426619885862>
29. Swit C. S., McMaugh A. L., Warburton W. A. Teacher and Parent Perceptions of Relational and Physical Aggression during Early Childhood // *Journal of Child and Family Studies*. 2018. Vol. 27. С. 118–130. doi: <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0861-y>
30. A Dissociation between Moral Judgments and Justifications / M. Hauser [et al.] // *Mind & Language*. 2007. Vol. 22, no. 1. P. 1–21. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2006.00297.x>
31. Academic Competence, Teacher – Student Relationship, and Violence and Victimization in Adolescents: The Classroom Climate as a Mediator / T. I. Jiménez [et al.] // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18, no. 3. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph18031163>
32. Ениколопов С. Н., Цибульский Н. П. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // *Психологический журнал*. 2007. Т. 28, № 1. С. 115–124.



33. Реан А. А., Коновалов И. А. Оценка педагогами подростковой агрессивности: социально-перцептивные аспекты и готовность к вмешательству // Российский девиантологический журнал. 2021. Т. 1, № 2. С. 276–295. doi: <https://doi.org/10.35750/2713-0622-2021-2-276-295>

34. Корнеев А. А., Кричевец А. Н. Условия применимости критериев Стьюдента и Манна – Уитни // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 1. С. 97–110.

35. Ениколопов С. Н. Враждебность в клинической и криминальной психологии // Национальный психологический журнал. 2007. № 1 (2). С. 33–39. URL: <http://npsyj.ru/articles/detail.php?article=3837> (дата обращения: 31.01.2022).

36. Фурманов И. А. Возрастные различия в виктимизации школьников со стороны одноклассников и учителей // Философия и социальные науки: Научный журнал. 2010. № 3. С. 78–86. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/8078> (дата обращения: 25.05.2022).

Поступила 24.02.2022; одобрена после рецензирования 06.07.2022; принята к публикации 11.07.2022.

Об авторах:

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, Researcher ID: A-5349-2015**, aa.rean@mpgu.su

Коновалов Иван Александрович, аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения, старший преподаватель 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/0000-0002-0982-5813>, Scopus ID: 55948993400, Researcher ID: AАН-2741-2019**, iv.kononov@yandex.ru

Кошелева Екатерина Сергеевна, 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/0000-0001-7814-4125>**, eskosheleva@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

А. А. Реан – организация и формулирование основной концепции исследования; утверждение методологии; научное руководство; подготовка окончательной редакции текста.

И. А. Коновалов – подготовка инструментария опроса; обработка данных; анализ эмпирических материалов; визуализация данных в тексте; подготовка текста.

Е. С. Кошелева – обработка данных; анализ эмпирических материалов; формулировка выводов; подготовка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Boyle G.J., Borg M.G., Falzon J.M., Baglioni Jr. A.J. A Structural Model of the Dimensions of Teacher Stress. *British Journal of Educational Psychology*. 1995;65(1):49–67. doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>
2. Abdullah A.S., Ismail S.N. A Structural Equation Model Describes Factors Contributing Teachers' Job Stress in Primary Schools. *International Journal of Instruction*. 2019;12(1):1251–1262. doi: <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12180a>
3. Glock S., Kleen H., Morgenroth S. Stress among Teachers: Exploring the Role of Cultural Diversity in Schools. *The Journal of Experimental Education*. 2019;87(4):696–713. doi: <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1574700>
4. Rean A.A., Baranov A.A. [Stress-Resistance Factors for Teachers]. *Voprosy psikhologii*. 1997;(1):45–54. Available at: <http://voppsy.ru/issues/1997/971/971045.htm> (accessed 30.01.2022). (In Russ.)
5. Othman Z., Sivasubramaniam V. Depression, Anxiety, and Stress among Secondary School Teachers in Klang, Malaysia. *International Medical Journal*. 2019;26(2):71–74. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/227272881.pdf> (accessed 30.01.2022).
6. Cancio E.J., Larsen R., Mathur S.R., Estes M.B., Johns B., Chang M. Special Education Teacher Stress: Coping Strategies. *Education and Treatment of Children*. 2018;41(4):457–481. doi: <https://doi.org/10.1353/etc.2018.0025>



7. Litvinenko N.V. Psychological Features of Children and Adolescents Maladapted to the Educational Environment. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2019;7(5). Available at: <https://mir-nauki.com/44PSMN519.html> (accessed 30.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
8. Rean A.A. Prevention of Aggression and Antisocial Behaviour in Adolescents. *National Psychological Journal*. 2018;11(2):3–12. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0201>
9. Rean A.A., Kosheleva E.S. The Role of Coping Strategies and PPI in the Process of Teachers' Interaction with Aggressive Adolescents. *Psychology and Pedagogics in Official Activity*. 2021;(3):78–86. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.24412/2658-638X-2021-3-78-86>
10. Bocharov A.A., Zhilinskaya A.V., Khlomov K.D. School Bullying and Teachers' Attitudes. *Social Psychology and Society*. 2015;6(1):103–116. Available at: https://psyjournals.ru/files/74946/spio_1_2015_bocharov.pdf (accessed 30.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
11. Novikova M., Rean A. Influence of School Climate on Bullying Prevalence: Russian and International Research Experience. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. 2019;(2):78–97. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97>
12. Yoon J., Sulkowski M.L., Bauman S.A. Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts. *Journal of School Violence*. 2016;15(1):91–113. doi: <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>
13. Lasarus R. Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a Person-Centered Conceptualization of Emotions and Coping. *Journal of Personality*. 2006;74(1):9–46. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x>
14. Rasskazova E., Gordeeva T. Coping Strategies in the Psychology of Stress: Approaches, Methods, Perspectives. *Psychological Studies*. 2011;4(17). (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.54359/ps.v4i17.850>
15. Artemeva T.V. [Study of Coping Strategies of Teachers in Professional Activity]. *Education and Self-development*. 2014;(4):79–82. Available at: https://kpfu.ru/staff_files/F1687171540/ISSLEDOVANIE.KOPING_STRATEGIJ.pdf (accessed 30.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
16. Vachkov I.V., Savenkova M.A. Features of Emotional Burnout of Teachers with Different Types of Coping Strategies. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series Pedagogy and Psychology*. 2019;(3):84–95. Available at: <https://pedpsyjournal.mgpu.ru/wp-content/uploads/2019/10/1866.pdf> (accessed 30.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
17. Rean A.A., Novikova M.A. [Bullying among High School Learners: Prevalence and Influence of Socio-Economic Factors]. *Mir psikhologii*. 2019;(1):165–177. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/227157531.pdf> (accessed 30.01.2022). (In Russ.)
18. Butler A., Monda-Amaya L. Preservice Teachers' Perceptions of Challenging Behavior // Teacher Education and Special Education. 2016;39(4):276–292. doi: <https://doi.org/10.1177/0888406416654212>
19. Sysoeva E.Yu. Teachers' Verbal Aggression: Its Core, Reasons, Types, Ways to Counteract. *Vestnik of Samara University. History, Pedagogics, Philology*. 2018;24(4):48–53. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2018-24-4-48-53>
20. Grebenkina A.A., Grebenkin E.V. Aggression and Conflicts in Relations of Teachers and Schoolchildren as a Factor of the Destabilization of Educational Area. *Siberian Pedagogical Journal*. 2019;(4):105–112. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.15293/1813-4718.1904.12>
21. Dolidovich O.M., Mashanov A.A., Goncharevich N.A., Sharashkina A.A. Teacher's Aggression: Modern Approaches to Studying and Prevention. *Nauchnyi dialog*. 2017;(10):311–323. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2017-10-311-323>
22. Sobkin V.S., Fomichenko A.S. Influence of Relations between Teachers and Pupils on Pupils' Academic Achievements. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2015;(3):34–54. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-otnosheniy-mezhdu-uchitelem-i-uchenikom-na-akademicheskie-dostizheniya-uchaschihsya> (accessed 25.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
23. Krause A., Smith J.D. Peer Aggression and Conflictual Teacher-Student Relationships: A Meta-Analysis. *School Mental Health*. 2022;14:306–327. doi: <http://doi.org/10.1007/s12310-021-09483-1>
24. López D.P., López-Nicolás R., López-López R., Puente-López E., et al. Association between Attitudes toward Violence and Violent Behavior in the School Context: A Systematic Review and Correlational Meta-Analysis. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2022;22(1):100278. doi: <http://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100278>
25. Ey L., Campbell M. Australian Early Childhood Teachers' Understanding of Bullying. *Journal of Interpersonal Violence*. 2022;37(15–16). doi: <http://doi.org/10.1177/08862605211006355>
26. Latorre-Coscolluela C., Sierra-Sánchez V., Rodríguez-Martínez A., Aguares-Alonso M. Bullying and Gender Violence at School: Analysis of Teacher Perceptions. *International Journal of Sociology of Education*. 2021;10(3):294–317. Available at: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/rise/article/view/7875> (accessed 25.01.2022).



27. Taylor G.G., Smith S.W. Teacher Reports of Verbal Aggression in School Settings among Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 2019;27(1):52–64. doi: <http://doi.org/10.1177/1063426617739638>
28. Smith S.W., Poling D.V., Worth M.R., Zhou S.J., Taylor G.G. Verbal Aggression among Students with Emotional and Behavioral Disorders: Teacher Perceptions of Harm, Levels of Concern, and Relationship with Certification Status. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 2020;28(4):209–222. doi: <http://doi.org/10.1177/1063426619885862>
29. Swit C.S., McMaugh A.L., Warburton W.A. Teacher and Parent Perceptions of Relational and Physical Aggression during Early Childhood. *Journal of Child and Family Studies*. 2018;27:118–130. doi: <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0861-y>
30. Hauser M., Cushman F., Young L., Kang-Xing Jin R., Mikhail J. A Dissociation between Moral Judgments and Justifications. *Mind & Language*. 2007;22(1):1–21. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2006.00297.x>
31. Jiménez T.I., Moreno-Ruiz D., Estévez E., Callejas-Jerónimo J.E., López-Crespo G., Valdivia-Salas S. Academic Competence, Teacher – Student Relationship, and Violence and Victimization in Adolescents: The Classroom Climate as a Mediator. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021;18(3):1163. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph18031163>
32. Enikolopov S.N., Tsibul'skii N.P. [Psychometric Analysis of the Russian-Language Version of the Aggression Diagnostic Questionnaire by A. Bass and M. Perry]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2007;28(1):115–124. (In Russ.)
33. Rean A.A., Konovalov I.A. Pedagogical Appreciation of Juvenile Aggressiveness: Socio-Perceptive Aspects and Readiness of Interference. *Russian Journal of Deviant Behavior*. 2021;1(2):276–295. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.35750/2713-0622-2021-2-276-295>
34. Korneev A.A., Krichevets A.N. Conditions for Student T-Test and Mann – Whitney U-Test Application. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2011;32(1):97–110. (In Russ., abstract in Eng.)
35. Enikolopov S.N. Hostility in Clinical and Criminal Psychology. *National Psychological Journal*. 2007;(1):33–39. Available at: <http://npsyj.ru/articles/detail.php?article=3837> (accessed 31.01.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
36. Fourmanov I.A. Age Differences in Student's Victimization by Classmates and Teachers. *Filosofiya i sotsialnye nauki: Nauchnyi zhurnal*. 2010;(3):78–86. Available at: <https://elibr.bsu.by/handle/123456789/8078> (accessed 25.05.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 24.02.2022; approved after reviewing 06.07.2022; accepted for publication 11.07.2022.

About the authors:

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.ru

Ivan A. Konovalov, Research Analyst of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, Senior Lecturer 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/0000-0002-0982-5813>**, **Scopus ID: 55948993400**, **Researcher ID: AAH-2741-2019**, iv.konovalov@yandex.ru

Ekaterina S. Kosheleva, 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/0000-0001-7814-4125>**, eskosheleva@mail.ru

Contribution of the authors:

A. A. Rean – organization and formulation of the main concept of the study; approval of the methodology; scientific guidance; preparation of the final version of the text.

I. A. Konovalov – preparation of survey tools; data processing; analysis of empirical materials; visualization of data in the text; preparation of the text.

E. S. Kosheleva – data processing; analysis of empirical materials; formulation of conclusions; preparation of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.



Целеполагание студентов с разным уровнем академической успеваемости

А. В. Литвинова

*Московский государственный психолого-педагогический университет,
г. Москва, Российская Федерация
annaviktorovna@mail.ru*

Аннотация

Введение. В настоящее время исследователи обращаются к проблеме влияния целеполагания на академическую успеваемость студентов в связи с высокой отчисляемостью и необходимостью поиска путей сохранения контингента в системе высшего образования. Цель исследования – выявление и анализ особенностей целеполагания студентов с высокой и средней академической успеваемостью.

Материалы и методы. В эмпирическом исследовании приняли участие 98 студентов Московского государственного психолого-педагогического университета. Для определения особенностей целеполагания студентов был подобран диагностический комплекс: методика изучения мотивов учебной деятельности, шкала академической мотивации (AMS), тест «Смысложизненные ориентации», методика измерения параметров жизненных целей, опросники для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении и «Контроль за действием», методика «Стиль саморегуляции учебной деятельности». Применялся частотный и факторный анализ в программе IBM SPSS Statistics 21.

Результаты исследования. Обоснование целеполагания как инициативной ориентировки на мотивационно-смысловом, эмоционально-волевом и операционном уровнях позволило конкретизировать особенности целеполагания у студентов с высокой и средней академической успеваемостью. У студентов с высокой академической успеваемостью преобладают внутренние учебно-познавательные, профессиональные мотивы, выражены смысловые ориентации, умения разрабатывать и реализовывать поставленные цели. Студентам со средней академической успеваемостью свойственны внешние известные мотивы, они испытывают проблемы планирования, продумывания, детализации действий по достижению намеченных целей.

Обсуждение и заключение. Сделанные автором выводы вносят вклад в развитие представлений о целеполагании как целостном процессе на разных уровнях ориентировки и его роли в повышении академической успеваемости студентов. Материалы статьи помогут исследователям и практикам в решении проблем разработки и реализации программ оказания психологической помощи и поддержки студентам, испытывающим затруднения в постановке и достижении целей в процессе обучения в вузах разной образовательной направленности и академического уровня.

Ключевые слова: целеполагание, академическая успеваемость, мотивы учебной деятельности, академическая мотивация, смысловые ориентации, самоконтроль, саморегуляция

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Литвинова А. В. Целеполагание студентов с разным уровнем академической успеваемости // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 4. С. 708–721. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.708-721>

© Литвинова А. В., 2022



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



Original article

Goal-Setting among Students with Different Levels of Academic Achievement

*A. V. Litvinova**Moscow State University of Psychology and Education,
Moscow, Russian Federation
annaviktorovna@mail.ru*

Abstract

Introduction. As ever there is a high demand for higher education, the problem of goal setting to increase student academic performance becomes relevant. Russian and foreign authors are addressing this problem and looking for ways to improve the situation, because every year many students fail and leave their colleges/universities. The purpose of this study is to identify and analyze the characteristics of goal setting among students with advanced and average academic performances.

Materials and Methods. 98 full-time sophomore students from the Moscow State University of Psychology and Education were surveyed. To determine the characteristics of student's goal setting, the following diagnostic complex was employed: Methodology for studying the motives of educational activity, Academic Motivation Scale (AMS), Testing "Meaningful Orientations", Methodology for measuring the parameters of life goals, Questionnaire for identifying the severity of self-control in the emotional sphere, activity and behavior, Questionnaire "Action control", methodology "Style of self-regulation of educational activity". The following methods of mathematical statistics were used: Frequency and factor analysis of the IBM program SPSS Statistics 21.

Results. The substantiation of goal-setting as an initiative orientation at the motivational-semantic, emotional-volitional and operational levels made it possible to specify the features of goal-setting in students with high and average academic performance. Students with high academic performance are dominated by internal educational, cognitive, professional motives, meaningful life orientations, and the ability to develop and implement goals. Students with average academic performance are characterized by external known motives, they experience problems of planning, thinking through, detailing actions to achieve the intended goals.

Discussion and Conclusion. The conclusions drawn by the author contribute to the development of ideas about goal-setting as an integral process at different levels of orientation and its role in improving the academic performance of students. The materials of the article will help researchers and practitioners in solving the problems of developing and implementing programs for providing psychological assistance and support to students who have difficulty setting and achieving goals in the learning process at universities with various educational backgrounds and academic levels.

Keywords: targeting, academic performance, motives for learning activities, academic motivation, meaningful life orientations, self-control, self-regulation

Conflict of interests: The authors declare no conflict of interest.

For citation: Litvinova A.V. Goal-Setting among Students with Different Levels of Academic Achievement. *Integration of Education*. 2022;26(4):708–721. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.708-721>

Введение

Внимание ученых к проблеме влияния целеполагания на академическую успеваемость студентов¹ определяется необходимостью сохранения контингента обучающихся в системе высшего образования (отчисление не более 10 % от общего количества студентов) в условиях высоких требований к выпускникам, повышения

качества получаемых ими знаний и осваиваемых компетенций². Как показал обзор зарубежных публикаций, степени бакалавра за последние 6 лет не получают около 40 % студентов первого курса, обучающихся по трехлетним программам очной формы обучения [1]. Ученые и практики находятся в поиске управленческих [2], педагогических [3] и психологических [4–6]

¹ Гордеева Т. О., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Вклад личностного потенциала в академические достижения // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. С. 642–668. URL: <https://psy.hse.ru/data/2012/08/28/1242770670/Гордеева%20Леонтьев%20Осин%202011.pdf> (дата обращения: 07.05.2022).

² Загирова Ф. Р., Романенко К. Р., Макарьева А. Ю. «И все такие разные». Академическая неоднородность студентов: анализ, восприятие, практики. М. : НИУ ВШЭ, 2019. 40 с. URL: <https://publications.hse.ru/books/307148158> (дата обращения: 07.05.2022).



факторов, методов и технологий повышения академической успеваемости с целью сохранения контингента студентов и выполнения государственных заданий³.

Отечественными исследователями академическая успеваемость студентов рассматривается как степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности, как показатель успешности учебной деятельности, который отражает не только результативность обучения, но и познавательную активность, уровень и объем полученных знаний [3]. Они изучают роль когнитивных ресурсов и потенциалов в академической успеваемости и учебной деятельности [7], зависимость академической успеваемости студентов бакалавриата и магистратуры от субъективного благополучия [8].

Зарубежные ученые рассматривают перцептивные, психологические и поведенческие факторы, определяющие академическую успеваемость студентов вузов; анализируют модели физической активности, пищевые привычки, личностные факторы, восприятие трудностей и средние баллы по успеваемости. По их мнению, на академическую успеваемость студентов влияет не столько уровень физической активности, сколько диетический стиль, основанный на здоровом питании, и индекс массы тела [4]. Так, Р. Палош, Л. П. Марикуцю и Ю. Костя считают, что желаемыми результатами обучения и преподавания выступают академическая успеваемость и благополучие студентов. Изучая взаимосвязи успеваемости студентов-бакалавров, будущих психологов и факторов благополучия, ученые выявили, что академическая успеваемость предшествует вовлеченности студентов и их выгоранию, при этом благополучие не определяет академические оценки [9]. На академическую самоэффективность обучающихся в частных университетах положительно влияют цели достижения мастерства, цели избегания производительности снижают успеваемость, цели приближения к производительности повышают уверенность студентов в своих способностях [10].

³ Там же.

Наиболее актуальным направлением является исследование проблем целеполагания как у мотивированных студентов с высокой академической успеваемостью, так и у слабо успевающих студентов, испытывающих трудности в достижении целей [11–13]. Цель нашего исследования заключается в выявлении особенностей сформированности компонентов целеполагания у студентов с разным уровнем академической успеваемости.

Обзор литературы

Изучая особенности постановки целей для достижения академических успехов, зарубежные ученые доказали, что более высокие итоговые оценки по дисциплине получают те студенты, которые в дополнение к отдаленной цели самостоятельно ставят перед собой и ежедневно достигают ближайшие конкретные, трудные цели [14]. Студенты, проявляющие настойчивость и упорство в достижении долгосрочных целей, добиваются высоких результатов не только в академической успеваемости, но и в других областях жизнедеятельности [15]. Испанские исследователи выявили, что по мере увеличения среднего балла академической успеваемости студенты фокусируются на цели обучения и приобретения навыков, студенты с более низким баллом предпочитают цели «избегание работы» и «само-разрушающее эго» [16]. С. Мендо-Лазаро с коллегами доказали, что в условиях совместного обучения академические цели мотивируют студентов университетов, повышают возможности их ориентации на постановку и достижение целей приобретения знаний [17].

Исследователи пытаются найти средства для повышения академической успеваемости. По результатам трехуровневого метаанализа было выявлено, что расширенные программы саморегулированного обучения, основанные на метакогнитивных теоретических основах, в большей мере повышают академическую успеваемость за счет развития саморегулированных стратегий обучения и мотивации, чем программы, основанные на когнитивных



теориях [18]. М. Схипперс, Д. Морисано изучили влияние краткого трехэтапного письменного вмешательства постановки личных целей на академическую успеваемость студентов-первокурсников. Две независимые группы студентов – участников программы продемонстрировали улучшение успеваемости на 22 %, по сравнению с контрольными группами. Постановка личных целей, независимо от предметной области, повышает академическую успеваемость, поскольку студенты начинают не только осознавать значимость обучения для осуществления жизненных целей (например, создание семьи, карьерный рост), но и становятся способны разрабатывать подробные планы их достижения [1].

А. С. Харитонова и Ф. Г. Мухаметзянова полагают, что «детерминантой успешной профессиональной подготовки в вузе является профессиональное целеполагание как фундаментальная характеристика субъекта учебно-профессиональной деятельности, определяющая осознанность профессиональной направленности и социально-психологические особенности субъектной регуляции» [19, с. 116]. Процесс профессионального целеполагания у «автономных» студентов протекает более успешно и эффективно за счет интегрированности и высокого уровня всех компонентов, чем у «зависимых». Обоснована возможность повышения уровня профессионального целеполагания за счет компенсаторных возможностей субъектной саморегуляции студентов технической и гуманитарной профессиональной подготовки [19]. По мнению Л. С. Самсоненко, необходимо создавать специальные условия в образовательной среде учебного заведения для развития целеполагания студентов. Поскольку студенты вне зависимости от курса обучения характеризуются низким уровнем целеполагания, они испытывают затруднения не только в формулировании четких целей и планов, но и принятии на себя ответственности за их достижение [11].

В исследовании С. С. Гречишина выявлены связи между степенью участия

студентов во вмешательстве в постановке личных целей и повышением успеваемости. Успеваемость студентов линейно возрастала к третьему этапу постановки целей и планирования их достижения [20].

Как мы видим, в современных исследованиях основной акцент сделан на изучении ключевого элемента целеполагания – постановке целей – и его влиянии на академическую успеваемость. В нашем исследовании понимание целеполагания основано на представлениях П. Я. Гальперина об ориентировочной деятельности субъекта в ситуациях, когда «психика необходима» и предполагающих определение вектора действий, осмысление целей и способов их достижения, иногда вопреки сбивающим внешним влияниям или ранее усвоенным привычкам⁴. Целеполагание – это инициативная ориентировка субъекта в ситуации, которая разворачивается на мотивационно-смысловом, эмоционально-волевом и операционном уровнях.

Создавать образ ситуации и желаемых целей субъекту позволяет мотивационно-смысловой уровень при условии сформированности доминирующих смыслов и мотивов. Преодоление препятствий на пути достижения целей обеспечивает эмоционально-волевой уровень, основу которого составляет выраженность эмоционального, социального самоконтроля и самоконтроля в деятельности, в данном случае учебной. Операционный уровень отвечает за организацию действий, подбор средств и собственных возможностей коррекции результатов в соответствии с поставленными целями, все это предполагает сформированную систему саморегуляции произвольной активности. Зарубежные и отечественные исследователи уделяют много внимания изучению индивидуально-психологических особенностей постановки студентами личностных, жизненных и образовательных целей, факторов, определяющих академическую успеваемость, разрабатывают программы, методы и технологии вмешательства для повышения академических успехов. Необходимо

⁴ Гальперин П. Я. Лекции по психологии : учебник для вузов. 2-е изд. М. : КДУ, 2005. 400 с.



отметить, что изучаются отдельные компоненты постановки цели и ее влияние на академическую успеваемость. Целеполагание относится исследователями к одной из сфер индивида или личности и не рассматривается как целостный процесс на разных уровнях ориентировки в организации деятельности и системы действий. Несмотря на многочисленность публикаций по данной проблематике, практически отсутствуют исследования целеполагания как фактора повышения академической успеваемости в студенческом возрасте. Автор статьи впервые продемонстрировала возможность изучения целеполагания как инициативной ориентировки в единстве компонентов целеполагания на мотивационно-смысловом, эмоционально-волевом и операционном уровнях у студентов с высокой и средней академической успеваемостью.

Материалы и методы

Для изучения компонентов целеполагания в качестве основного использовался диагностический метод. Респондентам предлагались бланки для заполнения, включающие методики на определение выраженности компонентов целеполагания на разных уровнях ориентировки. С целью определения особенностей компонентов на мотивационно-смысловом уровне применялись методика изучения мотивов учебной деятельности (А. А. Реан, В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой)⁵, шкала академической мотивации (AMS), (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин) [21], тест «Смыслжизненные ориентации» (адаптация Д. А. Леонтьева)⁶ и методика измерения параметров жизненных целей (Н. Е. Харламенкова)⁷. Для определения особенностей компонентов целеполагания эмоционально-волевого уровня – опрос-

ники для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (Г. С. Никифоров, В. К. Васильев, С. В. Фирсов)⁸ и «Контроль за действием» Ю. Куля (адаптация С. А. Шишкина)⁹. Чтобы изучить сформированность компонентов целеполагания операционного уровня авторы применили методику «Стиль саморегуляции учебной деятельности», ССУДМ (В. И. Моросанова, А. В. Ванин, И. Ю. Цыганов) [22].

С целью обработки и анализа полученных данных использовались методы математической статистики: частотный анализ, факторный анализ, метод главных компонент, метод вращения, варимакс с нормализацией Кайзера. Расчеты выполнялись с помощью компьютерной программы IBM SPSS Statistics 21.

Выборка. В исследовании на добровольной основе приняли участие 98 студентов-психологов, обучающихся в Московском психолого-педагогическом университете на втором курсе специалитета очной формы обучения. Средний возраст – 18,7 лет. Все респонденты были проинформированы о цели исследования и выразили согласие к сотрудничеству.

Результаты исследования

На основании подсчета среднего балла за прошедшие три семестра обучения были выделены следующие группы студентов: с высокой академической успеваемостью – 13,4 баллов по 15-балльной шкале (58,2 %) и со средней академической успеваемостью – 10,3 баллов (41,8 %). После проверки достоверности и надежности полученных результатов проведен факторный анализ, раскрывающий структуру компонентов целеполагания у респондентов, принимающих участие в исследовании (табл. 1).

⁵ Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002. 512 с. URL: https://www.studmed.ru/view/ilin-ep-motivaciya-i-motivy-mastera-psihologii_5d0d43a9678.html (дата обращения: 07.05.2022).

⁶ Леонтьев Д. А. Тест смысловжизненных ориентаций (СЖО) [Электронный ресурс]. URL: https://psylab.info/Тест_смысловжизненных_ориентаций (дата обращения: 07.05.2022).

⁷ Харламенкова Н. Е. Сопоставление смысловых характеристик целеполагания у личности с консервативной и радикальной установкой // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 2. С. 17–25.

⁸ Ильин Е. П. Психология воли. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Питер, 2009. 364 с.

⁹ Опросник «Контроль за действием» Ю. Куля (в адаптации С. А. Шишкина) [Электронный ресурс]. URL: https://psylab.info/Опросник_«Контроль_за_действием» (дата обращения: 07.05.2022).



Т а б л и ц а 1. Факторная структура целеполагания студентов с высокой академической успеваемостью

Table 1. Factor structure of goal setting of students with high academic achievement

Фактор 1. Самоконтроль в деятельности / Factor 1. Self-control in activity	Извлечение / Extraction	Фактор 2. Контроль состояния / Factor 2. State control	Извлечение / Extraction
Самоконтроль в деятельности / Self-control in the activity	,969	Контроль за действием / Action control	–,961
Текущий самоконтроль / Current self-monitoring	,927	Контроль состояния / State control	,961
Быть постоянно готовым к очередным занятиям / To be constantly ready for the next class	,925	Цели жизни / Life goals	,950
Сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» / To pass exams with “good” and “excellent”	,918	Контроль планирования / Planning control	,893
Склонность к самоконтролю / Tendency to self-control	,872	Процесс / Process	,881
Не отставать от сокурсников / Keep up with classmates	,853	Общая осмысленность жизни / Overall life meaningfulness	,880
Самоконтроль в эмоциональной сфере / Self-control in the emotional sphere	,850	Результат / Result	,800
Не запускать изучение предметов / Do not neglect classes	,779	Экстернальная мотивация / Extrinsic motivation	–,739
Успешно обучаться на последующих курсах / Be successful in subsequent courses	,759	Реальные цели / Realistic goals	,696
Выполнять педагогические требования / Fulfill pedagogical requirements	,719	Контроль неудач / Control failure	–,631
Контроль реализации / Implementation control	,706	Интроецированная мотивация / Introjected motivation	–,615
Важные цели / Important goals	,685		
Программирование / Programming	,678		
Амотивация / Amotivation	,673		
Приобрести глубокие и прочные знания / Acquire deep and lasting knowledge	,669		
Стать высококвалифицированным специалистом / Become highly skilled specialist	,536		

У первой группы студентов выявлены пять факторов, наибольшую дисперсионную нагрузку несут первые два.

Фактор 1. Самоконтроль в деятельности (с дисперсией 33,55 %) раскрывает склонность студентов с высокой академической успеваемостью прилагать волевые усилия в процессе реализации целей в различных видах деятельности. Текущий самоконтроль включен в процесс реализуемой деятельности. Студенты способны к самоконтролю эмоциональных состояний в деятельности, поведении и общении, что позволяет им реализовывать важные для них цели. Они стремятся

самостоятельно продумывать свои действия для достижения поставленных целей в изменившихся обстоятельствах, но при этом проявляют устойчивость, сталкиваясь с трудностями, своевременно корректируя свои действия до получения ожидаемого результата.

Студентам с высокой академической успеваемостью свойственна учебно-познавательная (постоянно готовятся к очередным занятиям, сдают экзамены на «хорошо» и «отлично», успешно проходят курсы обучения) и профессиональная (приобретают глубокие и прочные знания, чтобы стать высококвалифицированными



специалистами) мотивации. В данный фактор входит мотивация избегания, раскрывающая их стремление не отставать от сокурсников и выполнять педагогические требования. При этом проявляется амотивация, снижающая их интерес к учебной деятельности и обусловленная неконтролируемыми влечениями, эмоциями или внешними силами.

Фактор 2. Контроль состояния (с дисперсией 28,04 %). Несмотря на то, что студенты испытывают трудности в инициировании действий из-за переживания мыслей и эмоций, мешающих реализации задуманного, приоритета контроля за состоянием, низкой мобилизации усилий для преодоления неудач, они способны контролировать свои действия при планировании, что в определенной мере обеспечивает их целенаправленную активность. Важность ориентации студентов на действие как предиктор академической успеваемости отмечали зарубежные исследователи [23].

Наличие в данном факторе трех основных смысловых ориентаций – цели, процесса и результата – раскрывает направленность студентов в будущее, переживание эмоциональной насыщенности жизни в настоящем и удовлетворенности достигнутыми результатами в прошлом, демонстрирует сформированность представлений о смысле жизни и способности ставить и достигать реальные цели. Студентам с высокими показателями успешности свойственны осмысленность целей и общая осмысленность жизни [24].

Отрицательные значения по экстеральной и интроецированной мотивации раскрывают тот факт, что учеба для них не является обязанностью, внешним принуждением со стороны родителей, преподавателей и однокурсников.

Проанализируем факторную структуру целеполагания в группе студентов со средней успеваемостью (табл. 2).

Т а б л и ц а 2. Факторная структура целеполагания студентов со средней академической успеваемостью

Table 2. Factor structure of students' goal-setting with average academic performance

Фактор 1. Престижная мотивация / Factor 1. Prestige motivation	Извлечение / Extraction	Фактор 2. Учебно-познавательная мотивация / Factor 2. Learning and cognitive motivation	Извлечение / Extraction
1	2	3	4
Добиться одобрения родителей и окружающих / To win the approval of parents and others	,927	Приобрести глубокие и прочные знания / To acquire deep and lasting knowledge	,977
Получить диплом / To get a diploma	,907	Интроецированная мотивация / Intrinsic motivation	–,950
Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности / To ensure the success of future professional activity	,904	Мотивация достижения / Achievement motivation	,949
Успешно обучаться на последующих курсах / To be successful in further courses	,860	Не отставать от сокурсников / Keeping up with classmates	,878
Стать высококвалифицированным специалистом / To become a highly qualified specialist	,810	Социальный самоконтроль / Social self-control	,869
Цели саморазвития / Self-development goals	–,775	Далекие цели / Distant goals	,849
Амотивация / Amotivation	–,774	Планирование / Planning	–,783
Избегать осуждения и наказания за плохую учебу / Avoiding condemnation and punishment for poor learning	,769	Экстеральная мотивация / Extrinsic motivation	–,744
Конкретные цели / Specific goals	,766	Познавательная мотивация / Cognitive motivation	,715

Окончание табл. 2 / End of table 2

1	2	3	4
Сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» / To pass exams with “good” or “excellent” scores	,762	Локус контроля – жизнь / Locus of control – life	,688
Цели получения образования / Educational goals	,755	Текущий самоконтроль / Current self-control	,685
Быть примером для сокурсников / To be a role model for fellow students	,684	Склонность к самоконтролю / Propensity for self-control	,669
Самоконтроль в эмоциональной сфере / Self-control in the emotional sphere	,637		
Цели / Goals	,596		
Достичь уважения преподавателей / To achieve the respect of teachers	,587		

У студентов со средней академической успеваемостью выявлены шесть факторов, наибольшую дисперсионную нагрузку несут первые два фактора.

Фактор 1. Престижная мотивация (с дисперсией 25,78 %) значимо выражена у студентов со средними показателями: они стремятся добиться одобрения родителей и окружающих, получить диплом, быть примером для сокурсников, достичь уважения преподавателей. Им свойственны учебно-познавательные мотивы, стремление успешно обучаться на последующих курсах, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично». Учебно-профессиональные мотивы представлены желанием обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности, стать высококвалифицированным специалистом. Отрицательное значение по шкале «амотивация» раскрывает наличие в данной группе сознательного интереса к учебной деятельности.

Студенты со средней академической успеваемостью не стремятся ставить цели самореализации, но для них значимы конкретные цели получения образования. Шкала «цели в жизни» раскрывает наличие у студентов целей в будущем, направленность на временную перспективу, но в данном факторе ресурсы для их планирования и достижения ограничены.

Самоконтроль эмоциональной сферы позволяет регулировать собственные эмоциональные состояния и их поведенческие проявления в процессе выполнения учебной деятельности. Важность

самоанализа эмоций, их оценки и управления ими для повышения уровня академической успеваемости подтверждается в исследованиях А. С. Восковской [25] и В. Гетахун Абера [26].

Фактор 2. Учебно-познавательная мотивация (с дисперсией 23,72 %). У студентов данной группы выражена учебно-познавательная мотивация, раскрывающая их стремление приобрести глубокие и прочные знания, узнать новое, понять изучаемый предмет, они переживают интерес в процессе познания. Отрицательные значения по шкале интроецированной и экстернальной мотивации раскрывают интерес обучающихся к познанию и проявлению любознательности. Мотивация достижения определяет их стремление добиваться высоких результатов в учебе и испытывать удовольствие в процессе решения трудных задач. Однако у студентов проявляется мотивация избегания – желание не отставать от сокурсников и не оказаться среди отстающих, локус контроля – жизнь раскрывает убежденность в том, что они не могут сознательно контролировать свою жизнь и достигать далеких целей. Студенты данной группы направлены на межличностное и межгрупповое взаимодействие, склонны прилагать усилия к самоконтролю своего поведения.

Студенты со средней академической успеваемостью испытывают проблемы планирования, продумывания, детализации действий по достижению намеченных целей, они предпочитают действовать импульсивно, не корректируют



программу действий при изменении ситуации.

Таким образом, проведение факторного анализа позволило определить и проанализировать сформированность структуры и компонентов целеполагания как инициативной ориентировки на мотивационно-смысловом, эмоционально-волевом и операционном уровнях в группах студентов с разной академической успеваемостью.

Обсуждение и заключение

Полученные результаты демонстрируют специфику компонентов целеполагания на мотивационно-смысловом, эмоционально-волевом, операционном уровнях ориентировки у студентов с высокой и средней успеваемостью.

На мотивационно-смысловом уровне целеполагания у всех студентов выявлены общие учебно-познавательные и профессиональные мотивы. У студентов с высокой академической успеваемостью преобладают внутренние учебно-познавательные мотивы, связанные с проявлением интереса к учебной деятельности, направленностью на качественное освоение содержания обучения, что подтверждает результаты о том, что познавательная мотивация, принятие целей обучения – важные показатели повышения академической успеваемости [13]. В целеполагании студентов со средней академической успеваемостью – внешние престижные мотивы, раскрывающие их приоритетную направленность на социальные отношения с окружающими, поиск ими поддержки в достижении целей образования, преобладают над внутренними познавательными, что соотносится с результатами, полученными по инверсии в мотивационной иерархии [27]. Студентам с высокой академической успеваемостью свойственна осмысленность жизни, определенность целей в будущем, эмоциональная насыщенность и удовлетворенность сложившейся ситуацией. Это соотносится с результатами о том, что успешные студенты четко понимают, чего хотят в жизни и воспринимают учебные дисциплины как соответствующие

собственным желаниями и потребностям, придают смысл учебным ситуациям [28]. Студенты со средней академической успеваемостью направлены на достижение целей в будущем, убеждены в том, что могут контролировать свою жизнь. При этом они в меньшей степени удовлетворены процессом и результатом жизни.

На эмоционально-волевом уровне целеполагания студенты с высокой академической успеваемостью склонны к самоконтролю в эмоциональной сфере и организации деятельности. Они способны прилагать волевые усилия и контролировать не только свои эмоциональные состояния, но и процесс реализации деятельности. Это согласуется с тем, что академическая успеваемость студентов-психологов повышается при высоком контроле мотивационно-волевой сферы, целей и результатов обучения [29]. Они могут инициировать действие и реализовывать их, но слабый контроль за действием в случае неудачи может создавать определенные трудности в достижении поставленных целей. Студенты со средней академической успеваемостью склонны к самоконтролю в эмоциональной и социальной сферах, а также осуществлению текущего самоконтроля в деятельности. Показатели контроля за действием не входят в приоритетные факторы, студенты чаще ощущают внутреннюю несвободу и неудовлетворенность от проявления активности в достижении целей саморазвития.

Компоненты операционного уровня у студентов преимущественно располагаются в факторах с меньшей дисперсионной нагрузкой, вследствие чего они могут испытывать трудности в произвольной саморегуляции активности по достижению поставленных целей. Однако студенты с высоким уровнем академической успеваемости способны осознанно программировать (1 фактор) свои действия, гибко перестраиваться при изменении ситуации, корректировать программы действий до получения желаемого результата. Студенты со средней академической успеваемостью испытывают затруднения в планировании своей деятельности, цели ставят ситуативно и редко достигают



их, полученные результаты соотносятся с данными о том, что студенты с низкой успешностью учебной деятельности менее ориентированы на разработку планов, они стремятся получать удовольствие, а не добиваться успехов в учебе [24].

Обоснование целеполагания как инициативной ориентировки, развертывающейся на мотивационно-смысловом, эмоционально-волевом и операционном уровнях, позволило выявить и проанализировать особенности компонентов целеполагания у студентов с высокой и средней академической успеваемостью.

По итогам анализа результатов эмпирического исследования можно сделать следующие выводы.

1. В структуре целеполагания у студентов с высокой академической успеваемостью выражены факторы «Самоконтроль в деятельности» и «Контроль состояния». Сильные стороны целеполагания включают внутренние учебно-познавательные и профессиональные мотивы, сформированные смысложизненные ориентации и умения разрабатывать и реализовывать программы достижения поставленных целей. Слабые стороны – приоритет контроля за состоянием и связанная с ним низкая мобилизация усилий для преодоления неудач.

2. Студентам со средней академической успеваемостью свойственны факторы «Престижные мотивы» и «Учебно-познавательные мотивы», поскольку они испытывают проблемы планирования, продумывания, детализации действий по достижению намеченных целей, чаще дей-

ствуют импульсивно в процессе выполнения учебной деятельности, вследствие чего названные мотивы могут рассматриваться в большей мере как известные. Другими слабыми сторонами данной группы являются недостаточно сформированные смысложизненные ориентации, самоконтроль за действием и деятельностью.

Практическая ценность исследования заключается в апробированном диагностическом комплексе методик, позволяющем получать достоверные результаты о сформированности компонентов целеполагания, а также о сильных и слабых его сторонах у студентов с разным уровнем академической успеваемости. Полученные в исследовании результаты продемонстрировали, что у студентов с высокой и средней академической успеваемостью существуют слабые стороны, актуализация которых может повысить осознанность и результативность получения ими высшего образования. Использование психологами и преподавателями вузов данного инструментария в разработке стратегий повышения академической успеваемости и программ психологической помощи студентам, испытывающим трудности в целеполагании, может привести к персонализации и индивидуализации процесса обучения.

Основными направлениями для дальнейшего исследования могут стать изучение динамики целеполагания студентов по разным направлениям подготовки в зависимости от эффективности программ оказания психологической помощи для повышения их академической успеваемости.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Writing about Personal Goals and Plans Regardless of Goal Type Boosts Academic Performance / M. C. Schippers [et al.] // *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 60. doi: <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101823>
2. Шмелева Е. Д., Фрумин И. Д. Факторы отсева студентов инженерно-технического профиля в российских вузах // *Вопросы образования*. 2020. Вып. 3. С. 110–136. doi: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-110-136>
3. Залесова Н. В. К вопросу о формировании академической успешности студентов // *Вестник Шадринского государственного педагогического института*. 2014. № 2 (22). URL: <http://shgpi.edu.ru/struktura-universiteta/nauka/vestnik-shgpi/vestnik2014-2> (дата обращения: 07.05.2022).



4. Beltrán-Velasco A. I., Donoso-González M., Clemente-Suárez V. J. Analysis of Perceptual, Psychological, and Behavioral Factors that Affect the Academic Performance of Education University Students // *Physiology & Behavior*. 2021. Vol. 238. doi: <http://doi.org/10.1016/j.physbeh.2021.113497>
5. Lynam S., Cachia M., Stock R. An Evaluation of the Factors that Influence Academic Success as Defined by Engaged Students // *Educational Review*. 2022. doi: <http://doi.org/10.1080/00131911.2022.2052808> (in press).
6. Ярошевская С.В., Сысоева Т.А. Представления студентов об успешности обучения: темы, ориентиры и противоречия // *Психологическая наука и образование*. 2021. Т. 26, № 1. С. 92–101. doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260106>
7. Дорфман Л. Я., Калугин А. Ю. Соотношение ресурсов, потенциалов и академических достижений студентов. Сообщение 2. От дифференциации к интеграции ресурсов и потенциалов академических достижений студентов // *Образование и наука*. 2020. Т. 22, № 5. С. 90–110. doi: <http://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-5-90-110>
8. Петрова Е. А., Горячева А. Б. Сравнительный анализ субъективного благополучия студентов с разной академической успеваемостью в зависимости от ступени обучения // *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2020. Т. 19, № 1 (154). С. 66–74. doi: <http://doi.org/10.17922/2071-5323-2020-19-1-66-74>
9. Palos R., Maricuțoiu L. P., Costea I. Relations between Academic Performance, Student Engagement and Student Burnout: A Cross-Lagged Analysis of a Two-Wave Study // *Studies in Educational Evaluation*. 2019. Vol. 60. P. 199–204. doi: <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.01.005>
10. Ariani D. W. How Achievement Goals Affect Students' Well-Being and the Relationship Model between Achievement Goals, Academic Self-Efficacy and Affect at School // *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2022. Vol. 14, no. 1. P. 111–134. doi: <http://doi.org/10.1108/JARHE-08-2020-0273>
11. Самсоненко Л. С. Развитие способности к целеполаганию у студентов-психологов на разных этапах обучения в вузе // *Гуманитарии Балкански изследвания*. 2019. Т. 3, № 2 (4). С. 72–74. URL: <http://hum-balkan-studies.com/wp-content/uploads/2020/11/HBR-2019-T.3-24-1.pdf> (дата обращения: 07.05.2022).
12. Шляпников В. Н. Взаимосвязь волевой регуляции и академической успеваемости студентов вузов // *Психологическая наука и образование*. 2021. Т. 26, № 1. С. 66–75. doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260104>
13. Короткевич Э. Р. Учебная мотивация современного студента в контексте теории достижения целей // *Образовательные ресурсы и технологии*. 2019. № 3 (28). С. 27–32. doi: <http://doi.org/10.21777/2500-2112-2019-3-27-32>
14. Self-Set Goals Improve Academic Performance Through Nonlinear Effects on Daily Study Performance / G. Alessandri [et al.] // *Learning and Individual Differences*. 2020. Vol. 77. doi: <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101784>
15. Halperin O., Regev O. E. Predicting Academic Success Based on Perseverance and Passion for Long-Term Goals (Grit) among Nursing Students: Is there a Cultural Context? // *Nurse Education Today*. 2021. Vol. 100. doi: <http://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104844>
16. Characteristics and Determinants of the Academic Goals in Nursing Education: A Cross-Sectional Study / L. M. Lazcano [et al.] // *Nurse Education Today*. 2022. Vol. 114. doi: <http://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105402>
17. The Impact of Cooperative Learning on University Students' Academic Goals / S. Mendo-Lázaro [et al.] // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 12. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.787210>
18. Theobald M. Self-Regulated Learning Training Programs Enhance University Students' Academic Performance, Self-Regulated Learning Strategies, and Motivation: A Meta-Analysis // *Contemporary Educational Psychology*. 2021. Vol. 66. doi: <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
19. Харитонов А. С., Мухаметзянова Ф. Г. Субъектная саморегуляция как социально-психологический механизм профессионального целеполагания студентов вуза // *Казанский педагогический журнал*. 2019. № 2. С. 116–120. URL: <https://kp-journal.ru/wp-content/uploads/2017/02/Казанский-педагогический-№2-2019.pdf> (дата обращения: 07.05.2022).
20. Гречихин С. С. Влияние постановки цели на академическую успеваемость студентов // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2020. Т. 9, № 3 (32). С. 60–62. doi: <http://doi.org/10.26140/bgз3-2020-0903-0012>



21. Гордеева Т. О., Сычев О. Е., Осин Е. Н. Опросник «Шкалы академических достижений студентов» // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 4. С. 98–109. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/y93jdtmioo/direct/122549995> (дата обращения: 07.05.2022).

22. Моросанова В. И., Ванин А. В., Цыганов И. Ю. Создание новой версии опросного метода «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУДМ» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. Т. 4, № 1. С. 5–14. URL: <http://www.tepjournals.ru/images/pdf/2011/1/02.pdf> (дата обращения: 07.05.2022).

23. Dietrich S., Latzko B. Action Orientation in Novice Pre-Service Teachers – a Predictor for Academic Success and Academic Progress // Performance Enhancement & Health. 2020. Vol. 7, issue 3–4. doi: <http://doi.org/10.1016/j.peh.2019.100156>

24. Рязкин А. О Ценностно-смысловая сфера студентов с различным уровнем успешности учебной деятельности в вузе // Человеческий капитал. 2019. № 9 (129). С. 147–154. doi: <http://doi.org/10.25629/HC.2019.09.16>

25. Восковская А. С. Влияние эмоционального интеллекта студентов вузов на академическую успеваемость // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 2. С. 162–168. doi: <https://doi.org/10.24158/spp.2022.2.23>

26. Getahun Abera W. Emotional Intelligence and Pro-Social Behavior as Predictors of Academic Achievement Among University Students // International Quarterly of Community Health Education. 2021. doi: <https://doi.org/10.1177/0272684X211033447> (in press)

27. Севостьянов Д. А., Гайнанова А. Р. Целеполагание современных студентов: инверсивный анализ // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 7. С. 43–53. doi: <http://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-43-53>

28. Прикладные аспекты развития учебной мотивации студентов / А. В. Усова [и др.] // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. № 2 (77). С. 170–178. URL: <https://www.chsu.ru/upload/iblock/92c/Вестник%202017%20-%20202.pdf> (дата обращения: 07.05.2022).

29. Ильясов И. И., Асланова М. С., Андержанова В. С. Сравнительный анализ развития учебных умений студентов инженерно-технической и гуманитарной направленности // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 5 (116). С. 162–169. doi: <http://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-5-116-162-169>

Поступила 11.05.2022; одобрена после рецензирования 06.07.2022; принята к публикации 12.07.2022.

Об авторе:

Литвинова Анна Викторовна, доцент кафедры научных основ экстремальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета (127051, Российская Федерация, г. Москва, ул. Сretenка, д. 29), кандидат психологических наук, доцент, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6783-3144>, Scopus ID: [57214083626](https://orcid.org/57214083626), Reseacher ID: [AAR-1178-2021](https://orcid.org/AAR-1178-2021), annaviktorovna@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Schippers M.C., Morisano D., Locke E.A., Scheepers W.A., Latham G.P., Janga E.M. Writing about Personal Goals and Plans Regardless of Goal Type Boosts Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*. 2020;60:101823. doi: <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101823>
2. Shmeleva E., Froumin I. Factors of Attrition among Computer Science and Engineering Undergraduates in Russia. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. 2020;(3):110–136. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-110-136>
3. Zalesova N.V. On the Formation of the Academic Success of Students. *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*. 2014;(2). Available at: <http://shgpi.edu.ru/struktura-universiteta/nauka/vestnik-shgpi/vestnik2014-2> (accessed 07.05.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
4. Beltrán-Velasco A.I., Donoso-González M., Clemente-Suárez V.J. Analysis of Perceptual, Psychological, and Behavioral Factors that Affect the Academic Performance of Education University Students. *Physiology & Behavior*. 2021;238:113497. doi: <http://doi.org/10.1016/j.physbeh.2021.113497>
5. Lynam S., Cachia M., Stock R. An Evaluation of the Factors that Influence Academic Success as Defined by Engaged Students. *Educational Review*. 2022. doi: <http://doi.org/10.1080/00131911.2022.2052808> (in press).



6. Yaroshevskaya S.V., Sysoeva T.A. Students' Conceptions of Academic Success: Themes, Guiding Lines and Contradictions. *Psychological Science and Education*. 2021;26(1):92–101. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260106>
7. Dorfman L.Y., Kalugin A.Yu. Resources, Potentials and Academic Achievements of Students. Part 2. From Differentiation to Integration of Resources, Potentials and Academic Achievements of Students. *The Education and Science Journal*. 2020;22(5):90–110. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-5-90-110>
8. Petrova E.A., Goryacheva A.B. Comparative Analysis of the Subjective Well-Being of Students with Different Academic Achievements in the Dependence of the Level of Stud. *Uchenye zapiski Rossiyskogo gosudarstvennogo sotsialnogo universiteta*. 2020;19(1):66–74. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.17922/2071-5323-2020-19-1-66-74>
9. Paloš R., Maricuțoiu L.P., Costea I. Relations between Academic Performance, Student Engagement and Student Burnout: A Cross-Lagged Analysis of a Two-Wave Study. *Studies in Educational Evaluation*. 2019;60:199–204. doi: <http://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.01.005>
10. Ariani D.W. How Achievement Goals Affect Students' Well-Being and the Relationship Model between Achievement Goals, Academic Self-Efficacy and Affect at School. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2022;14(1):111–134. doi: <http://doi.org/10.1108/JARHE-08-2020-0273>
11. Samsonenko L.S. Development of the Ability of Goal-Setting in Students of Psychology at Various Stages of Study at the University. *Humanitarian Balkan Research*. 2019;3(2):72–74. Available at: <http://human-balkan-studies.com/wp-content/uploads/2020/11/HBR-2019-T.3-24-1.pdf> (accessed 07.05.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
12. Shlyapnikov V.N. Relationship between Volitional Regulation and Academic Achievements in University Students. *Psychological Science and Education*. 2021;26(1):66–75. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260104>
13. Korotkevich E.R. Educational Motivation of the Modern Student in the Context of Achievement Goal Theory. *Obrazovatelnye resursy i tekhnologii*. 2019;(3):27–32. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.21777/2500-2112-2019-3-27-32>
14. Alessandri G., Borgogni L., Latham G.P., Cepale G., Theodorou A., Longis E. Self-Set Goals Improve Academic Performance Through Nonlinear Effects on Daily Study Performance. *Learning and Individual Differences*. 2020;77:101784. doi: <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101784>
15. Halperin O., Regev O.E. Predicting Academic Success Based on Perseverance and Passion for Long-Term Goals (Grit) among Nursing Students: Is there a Cultural Context? *Nurse Education Today*. 2021;100:104844. doi: <http://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104844>
16. Lazcano L.M., González-Chordá V.M., Manrique-Abril F.G., et al. Characteristics and Determinants of the Academic Goals in Nursing Education: A Cross-Sectional Study. *Nurse Education Today*. 2022;114:105402. doi: <http://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105402>
17. Mendo-Lázaro S., León-del-Barco B., Polo-del-Río M.-I., López-Ramos V.M. The Impact of Cooperative Learning on University Students' Academic Goals. *Frontiers in Psychology*. 2022;12:787210. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.787210>
18. Theobald M. Self-Regulated Learning Training Programs Enhance University Students' Academic Performance, Self-Regulated Learning Strategies, and Motivation: A Meta-Analysis. *Contemporary Educational Psychology*. 2021;66:101976. doi: <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
19. Kharitonova A., Mukhametzyanova F. Subject Self-Regulation as a Socio-Psychological Mechanism of Professional Goal-Setting of the University Students. *Kazan Pedagogical Journal*. 2019;(2):116–120. Available at: <https://kp-journal.ru/wp-content/uploads/2017/02/Казанский-педагогический-№2-2019.pdf> (accessed 07.05.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
20. Grechikhin S.S. Impact of Goal Setting on Students' Academic Performance. *Baltic Humanitarian Journal*. 2020;9(3):60–62. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.26140/bg3-2020-0903-0012>
21. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. "Academic Motivation Scales" Questionnaire. *Psychological Journal*. 2014;35(4):98–109. Available at: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/y93jdtmioo/direct/122549995> (accessed 07.05.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
22. Morosanova V.I., Vanin A.V., Tsyganov I.Ju. Creating a New Version of the Questionnaire Method «Style of Self-Learning Activities – SSUDM». *Teoreticheskaya i eksperimentalnaya psikhologiya*. 2011;4(1):5–14. Available at: <http://www.tepjurnal.ru/images/pdf/2011/1/02.pdf> (accessed 07.05.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

23. Dietrich S., Latzko B. Action Orientation in Novice Pre-Service Teachers – a Predictor for Academic Success and Academic Progress. *Performance Enhancement & Health*. 2020;7(3–4). doi: <http://doi.org/10.1016/j.peh.2019.100156>
24. Ryazhkin A.O. Value and Sense Sphere of Students with Various Level of Success of Educational Activities at the University. *Chelovecheskiy kapital*. 2019;(9):147–154. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.25629/HC.2019.09.16>
25. Voskovskaya A.S. Impact of the University Students' Emotional Intelligence on Academic Achievements. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*. 2022;(2):162–168. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.24158/spp.2022.2.23>
26. Getahun Abera W. Emotional Intelligence and Pro-Social Behavior as Predictors of Academic Achievement among University Students. *International Quarterly of Community Health Education*. 2021. doi: <https://doi.org/10.1177/0272684X211033447> (in press)
27. Sevostyanov D.A., Gainanova A.R. Goal-Setting of Modern Students: Inverse Analysis. *Higher Education in Russia*. 2019;28(7):43–53. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-43-53>
28. Usova A.V., Yashalova N.N., Ilyasov A.A., Ruban D.A. Applied Aspects of Development Students' Educational Motivation. *Bulletin of the Cherepovets State University*. 2017;(2):170–178. Available at: <https://www.chsu.ru/upload/iblock/92c/Вестник%202017%20-%202.pdf> (accessed 07.05.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
29. Ilyasov I.I., Aslanova M.S., Anderzhanova V.S. Comparative Analysis of the Development of Engineering and Humanitarian Students' Learning Skills. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2020;(5):162–169. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-5-116-162-169>

Submitted 11.05.2022; approved after reviewing 06.07.2022; accepted for publication 12.07.2022.

About the author:

Anna V. Litvinova, Associate Professor of the Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology and Education (29 Sretenka St., Moscow 127051, Russian Federation), Cand.Sci. (Psychol.), Associate Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6783-3144>, **Scopus ID:** [57214083626](https://orcid.org/57214083626), **Researcher ID:** [AAR-1178-2021](https://orcid.org/AAR-1178-2021), annaviktorovna@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.



Роль восприятия школьного лидерства в эмоциональном выгорании и приверженности школе у российских учителей

Л. Н. Духанина

Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Российская Федерация
Duhanina@mail.ru

Аннотация

Введение. Проблема профессионального выгорания педагогических работников особенно актуальна. Несмотря на многочисленность публикаций по этой теме, практически отсутствуют исследования по восприятию лидерства в школьной среде и его влиянию на эмоциональное выгорание российских учителей. Цель исследования – определение взаимосвязи восприятия школьного лидерства и эмоционального выгорания с уровнем организационной приверженности педагогов, а также взаимосвязи эмоционального выгорания и восприятия школьного лидерства с намерениями российских учителей сменить профессию.

Материалы и методы. Для изучения проблемы был проведен опрос, в котором приняли участие 426 учителей из регионов России. В исследовании применялись следующие методики: опросники оценки профессионального выгорания (К. Маслач), восприятия школьного лидерства в школах и управлении образования города (К. Кросби), уровня доверия (Л. Г. Почебут), шкалы субъективного благополучия учителя (Т. Реншоу), организационной приверженности (Р. Колли). Для обработки данных использовалась программа SPSS 19.0.

Результаты исследования. Эмоциональное выгорание негативно коррелирует с поддержкой учителями учеников, родительскими отношениями, низкими способностями учащихся по многим предметам и меньшим ростом навыков по ним, а также с позитивным мировоззрением (оптимизмом и субъективным восприятием счастья). Кроме того, оно ассоциировано с ученической агрессивностью, гиперактивностью и проблемами с вниманием, но не связано с эмоциональным расстройством (тревогой, депрессией и эмоциональным контролем). Большинство респондентов не жалеют о выбранной профессии, считая себя компетентными, а свои методы обучения – эффективными и успешными. Ожидаемо эмоциональное выгорание выше у тех учителей, кто считает свой профессиональный выбор ошибочным. Оно отрицательно коррелирует с организационной приверженностью учителей. По итогам сравнительного анализа было обнаружено, что у московских учителей развита редукция личных достижений, а у учителей из остальных регионов – более выраженная деперсонализация. Степень враждебности и уровень доверия ожидаемо оказались взаимосвязаны с профессиональным выгоранием у учителей.

Обсуждение и заключение. Результаты исследования вносят вклад в педагогическую психологию, психологию труда учителя и его профессиональную подготовку в части понимания феноменов восприятия статуса лидера и эмоционального выгорания среди учителей. Материалы статьи будут полезны учителям и педагогическому сообществу, занятому в системе повышения квалификации учителей.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание учителей, средняя (общеобразовательная) школа, приверженность школе, восприятие школьного лидерства, российский учитель

Благодарности: автор выражает благодарность экспертам фонда «Национальные ресурсы образования» за помощь в организации и проведении опроса учителей.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Духанина Л. Н., 2022



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

Для цитирования: Духанина Л. Н. Роль восприятия школьного лидерства в эмоциональном выгорании и приверженности школе у российских учителей // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 4. С. 722–739. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.722-739>

Original article

The Role of Perception of School Leadership in Emotional Burnout and Commitment to School among Russian Teachers

L. N. Dukhanina

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

Duhanina@mail.ru

Abstract

Introduction. The problem of professional burnout of teaching staff is especially relevant. Despite the numerous publications on this topic, there are practically no studies on the perception of leadership in the school environment and its impact on the emotional burnout of Russian teachers. The purpose of the research paper is to determine the relationship between the perception of school leadership and emotional burnout with the level of organizational commitment of teachers, as well as the relationship of emotional burnout and the perception of school leadership with the intentions of Russian teachers to change their profession.

Materials and Methods. The following methods were used for the analysis: a questionnaire for assessing professional burnout (C. Maslach), a scale of subjective well-being of a teacher (T. Renshaw), a questionnaire on the perception of school leadership in schools and the city's education department (K. Crosby), the confidence level questionnaire (L. G. Pochebut), the scale of organizational commitment (R. Collie). 426 teachers from the regions of Russia took part in the survey. The SPSS 19.0 software was used for data processing.

Results. The analysis of foreign publications allowed us to summarize that emotional burnout is negatively associated with teachers' support of learners, with parental relationships, and it is also associated with low learners' performance in many subjects and insufficient level of skills to be gained in learning. In addition, emotional burnout correlates with learners' aggressiveness, hyperactivity and attention problems, but is not associated with emotional distress (anxiety, depression and emotional control), and also negatively correlates with a positive outlook (optimism and subjective perception of happiness). The majority of respondents do not regret their chosen profession and remain faithful to it, considering themselves competent, and their teaching methods effective and successful. Emotional burnout is expected to be higher among those teachers who consider their professional choice to be erroneous. In addition, emotional burnout is negatively associated with the organizational commitment of teachers. Comparative analysis has shown that Moscow teachers have a more developed reduction of personal achievements, and teachers from other regions have a more obvious depersonalization. The degree of hostility and the level of trust were expected to be interrelated with professional burnout among teachers.

Discussion and Conclusion. The results of the study contribute to pedagogical psychology, the psychology of the teacher's work and his professional training in terms of understanding the phenomena of perception of the status of a leader and emotional burnout among teachers. The materials of the article will be useful to teachers and the pedagogical community involved in the teacher training system.

Keywords: emotional burnout of teachers, secondary school, commitment to the school, perception of school leadership, Russian teacher

Acknowledgements: The author expresses gratitude to the experts of the National Resources of Education Foundation for their help in organizing and conducting a survey of teachers.

Conflict of interests: The author declares no conflict of interest.

For citation: Dukhanina L.N. The Role of Perception of School Leadership in Emotional Burnout and Commitment to School among Russian Teachers. *Integration of Education*. 2022;26(4):722–739. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.722-739>



Введение

Педагогическая деятельность в школе сопряжена с повышенным уровнем стресса и выгоранием [1], что нередко приводит к последующему уходу из профессии. Ключевые признаки выгорания учителей, такие как истощение и цинизм, способствуют снижению профессиональных усилий и меньшему социальному взаимодействию с учениками. Педагоги, испытывающие симптомы выгорания, более склонны к критике, что, как правило, уменьшает мотивацию и компетентность учащихся [2]. Эти последствия оказывают негативное влияние на здоровье учителей¹, коммуникацию с родительским сообществом [3], обучение учащихся [4] и их жизненные приоритеты, школьный климат и девиации в школьной среде [5]. Ряд современных западных исследователей указывают на компенсирующие эффекты феноменов лидерства и приверженности школе педагогов в нивелировании эмоционального выгорания у учителей в ходе образовательного процесса [6–8]. При этом в российских исследованиях вопросы выгорания педагогов рассматриваются преимущественно в превентивном ключе саморегуляции поведения учителя, включающем аутотренинг и повышение квалификации² [9; 10].

Целью настоящего исследования являлось определение связи восприятия школьного лидерства и эмоционального выгорания с уровнем организационной приверженности учителей, а также связи эмоционального выгорания с восприятием школьного лидерства и намерениями учителей сменить профессию.

Обзор литературы

Для достижения обозначенной цели настоящего исследования проследим изучение феномена эмоционального выгора-

ния в учительской среде в отечественных и зарубежных источниках. Как отмечалось выше, отечественные ученые обращаются к изучению феномена эмоционального выгорания³ в несколько ином ключе [11; 12], не акцентируя научный поиск на обнаружение взаимосвязей феномена эмоционального выгорания с восприятием лидерства и/или школьной приверженности в учительской среде [13; 14]. Их научные интересы и исследования в сфере эмоционального выгорания педагогов выстраиваются в плоскостях ресурсного [15], экзистенциального [16], метасистемного [17] и других подходов для понимания психологических особенностей личности педагога в стрессовых ситуациях и выработке релевантных совладающих стратегий поведения.

Проанализируем выявленные западными коллегами взаимосвязи между вышеперечисленными феноменами, что позволит нам точнее проинтерпретировать результаты собственного исследования, проведенного в 2021 г. Норвежские ученые на выборке, включающей 563 учителя (средний возраст респондентов составил 44,5 года, 67,5 % из них – женщины), оценили взаимосвязь их выгорания с удовлетворенностью работой и школьной средой. Все аспекты выгорания оказались негативно взаимосвязаны с поддержкой, отношениями с родителями и автономией (корреляции варьировались от $r = -0,12$ до $r = -0,56$). Более того, эмоциональное истощение было положительно и сильно связано с нехваткой времени ($r = 0,53$), тогда как деперсонализация и снижение успеваемости практически не связаны со временем ($r = 0,02$ и $r = -0,01$ соответственно). Удовлетворенность работой отрицательно коррелировала со всеми тремя аспектами выгорания учителей (от

¹ Духанина Л. Н., Собкин В. С., Адамчук Д. В. Современный учитель: удовлетворенность материальным статусом // Педагогическое образование в государствах – участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теории и практика : материалы VII междунар. науч. практ. конф.; под общ. ред. И. И. Соколовой. СПб. : Институт педагогического образования и образования взрослых РАО, 2014. С. 48–58.

² Волобаев В. М. Эмоциональное выгорание: диагностика, профилактика, коррекция : монография. Ульяновск : УИПКПРО, 2011. 103 с.; Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 329 с. URL: <https://iknigi.net/avtor-valeriy-orel/92952-sindrom-psihicheskogo-vygoraniya-lichnosti-valeriy-orel.html> (дата обращения: 25.02.2022); Чутко Л. С., Козина Н. В. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты. 2-е изд. М. : Мед пресс-информ, 2014. 255 с.

³ Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб. : Питер, 1999. 105 с.

$r = -0,28$ и до $r = -0,52$) и положительно – с поддержкой руководства ($r = 0,29$), отношениями с родителями ($r = 0,25$) и автономией ($r = 0,37$). Фактор пола слабо коррелировал со всеми переменными исследования: обнаружена незначительная взаимосвязь с деперсонализацией и отношениями с родителями. Ученые отметили сильную связь между поддержкой и чувством автономии учителей ($r = 0,47$) и умеренную – между поддержкой и чувством нехватки времени у учителей ($r = -0,31$). Автономия особенно сильно связана с удовлетворенностью работой ($r = 0,44$), нехватка времени и отношения с родителями умеренно связаны с удовлетворенностью работой ($r = -0,26$ и $r = 0,23$ соответственно) [18].

В исследовании турецких коллег (в опросе приняли участие 564 учителя, из них 50,7 % – женщины, средний возраст 42,6 года) основной акцент был направлен на выявление взаимосвязей между эмоциями, выгоранием учителя и удовлетворенностью работой для объяснения сложной природы их эмоций. Факторный анализ показал ассоциативную взаимосвязь с таким утверждением как «Я люблю свою преподавательскую работу, потому что это профессия, заслуживающая уважения и признания со стороны общества». Наибольшая факторная нагрузка, относящаяся к эмоции «страх», пришлась на взаимосвязь негативной реакции на изменения в обучении, связанные с реформой (0,74). Нехватка времени (0,70), дисбаланс между работой и личной жизнью (0,66), родительские ожидания (0,66) также выступили источниками страха среди учителей. Согласно полученным данным, положительная корреляционная взаимосвязь обнаружена между показателями «радость» ($r = 0,21, p < 0,01$), «любовь» ($r = 0,44, p < 0,01$) и удовлетворенность работой. Кроме того, «любовь» ($r = 0,27, p < 0,01$), «печаль» ($r = 0,25, p < 0,01$), «гнев» ($r = 0,22, p < 0,01$) и «страх» ($r = 0,44, p < 0,01$) значительно коррелировали с выгоранием. «Любовь» и «страх» выступили предикторами удовлетворенности работой, тогда как «радость», «печаль» и «гнев» не играли такой прогностической роли [19].

А. Мое и И. Катц в своем исследовании [20] описали влияние личностных характеристик учителей на принятие (де)мотивирующих стилей (классификация Н. Аельтермана [21], включающая в себя автономный, структурирующий, контролирующий и хаотичный стили поддержки, которую учителя оказывают учащимся). В опросе участвовали 318 учителей (82 % женщин, средний возраст – 42,45 года, средний стаж работы – 12,15 лет в разных школах, расположенных в разных районах Италии: 73 % – на севере, 16 % – в центре, 11 % – на юге). Результаты показали, что чем больше учителя оценивали себя как сострадательных к себе, тем выше их удовлетворенность, личные достижения и использование автономных поддерживающих и структурирующих мотивирующих стилей обучения. Чем выше склонность учителей к самоуничижению, тем выше их неудовлетворенность, выгорание и использование контролирующих и хаотичных мотивирующих стилей обучения. Т. Саловиита и Е. Пакаринен объяснили феномен выгорания посредством уровневой модели «учитель – учащийся – организация», опросив 4 567 учителей начальных школ Финляндии (средний возраст – 45,7 лет). Корреляционный анализ между выгоранием и отношением к инклюзивному образованию, самооффективностью и взаимодействием со студентами показал, что высокая степень выгорания связана с более негативным отношением к инклюзии, низким чувством самооффективности и слабой связью со студентами. Педагоги старших классов сообщали о более высоких уровнях выгорания, чем другие. Учительская поддержка была сопряжена с низким уровнем выгорания учителей, эта взаимосвязь слабела, если число поддерживаемых учеников увеличивалось до пяти и более. Классные руководители страдали от большего истощения по сравнению с другими, однако уровень их деперсонализации был низким. Учителя-предметники испытывали сильное выгорание по всем субшкалам, но особенно в отношении деперсонализации. Две группы учителей специального образования



чувствовали меньшее истощение и отсутствие достижений, чем классные руководители и учителя-предметники; однако их баллы в отношении деперсонализации выше, чем у классных руководителей. Многочисленные сравнения показали, что преподаватели иностранных языков более истощены, чем учителя естественных и математических или гуманитарных наук, а учителя естественных и математических наук более обезличены, чем учителя гуманитарных наук или искусств и ремесел. Уровень деперсонализации ниже среди учителей в небольших школах, чем в крупных, что проявилось не во всех условиях. В сельской местности деперсонализация учителей существенно не различалась в зависимости от размера школы, в то время как в крупных городах деперсонализация учителей повышалась по мере увеличения размера школы [22].

Ф. Акца и Б. Яман оценили взаимосвязь между выгоранием учителей и локусом контроля на выборке из 291 чел. [23]. Корреляционный анализ показал, что высокий уровень эмоционального истощения приводит к десенсибилизации [24] и контролируется извне, т. е. увеличение восприятия достижений учителями способствует снижению уровня тревожности, фобии и эмоциональному истощению. Аналогичный пример отрицательной взаимосвязи был обнаружен между личными достижениями и локусом контроля ($r = -0,204$, $\rho < 0,001$). С. Тюмкая обнаружила, что выгорание учителей-мужчин было по всем субшкалам выше, чем уровень выгорания учителей-женщин и учителей с внешним локусом контроля [25]. Этот вывод также согласуется с результатами исследования Р. Цая⁴ о значимой положительной взаимосвязи между отчетом учителя о внешнем локусе контроля и эмоциональным истощением, или деперсонализацией.

В исследовании, направленном на изучение гендерных различий, Е. Барутци и С. Серинкан приводят следующие результаты: эмоциональное выгорание у мужчин значительно выше при более

низких показателях личных достижений; административный персонал испытывает меньшую степень выгорания, имея уровень личных достижений в среднем выше, чем у учителя. Кроме того, наблюдается различие по возрастным группам с точки зрения деперсонализации и личного благоустройства: уровень деперсонализации выше у молодых учителей (в возрасте до 25 лет), педагоги старшего возраста склонны к наименьшему выгоранию с наивысшим баллом личных достижений [26].

Британские психологи на основе ключевых запросов («учитель», «выгорание» и «ученик», «эффективность», «оценка», «достижение», «мотивация», «приверженность», «удовлетворение» «результат», «успех», «эффективность») проанализировали базы данных по психологии образования (PsycInfo, Psych Articles, Medline, Education Abstracts, Educational Administration Abstracts и Pro Quest Dissertations) [27]. Они обнаружили, что выгорание учителя связано с низкими способностями учащихся к чтению, неудовлетворительными результатами тестов по математике и незначительной динамикой совершенствования грамотности. Выгорание не взаимосвязано с вовлечением, а взаимодействует с агрессивностью, гиперактивностью, проблемами с вниманием, экстернальностью. Психоэмоциональное истощение у учителей коррелирует с низкой степенью восприятия поддержки учителями. Выводы одних исследований показали, что выгорание учителя не связано с эмоциональным расстройством (тревогой, депрессией и эмоциональным контролем), а коррелирует с позитивным мировоззрением (оптимизмом и субъективным восприятием счастья). Результаты других исследований выявили, что выгорание было связано с качеством дружеских отношений.

З. Пап и ее коллеги доказали, что поддержка учителя положительно взаимосвязана с вовлечением в учебу, внутренней мотивацией; отрицательно – со скукой и выгоранием. Косвенные эффекты поддержки учителем ассоциированы с благо-

⁴ Tsay R. K. The Relationship of Teacher Characteristics and Locus-of-Control Variables to the Burnout of Elementary and Middle School Teachers in Taiwan, the Republic of China: Dissertation Abstracts International. 1989. Vol. 51 (01). 78A. (UMI No. AAT 9007418).

получием. Учеба и скука в университете предсказывалась гендерным параметром и предметной областью. В старшей школе предмет изучения был сопряжен с выгоранием ($\beta = 0,19, \rho < 0,001$) и скукой ($\beta = 0,13, \rho < 0,01$) [28].

Франко-канадские ученые привели результаты кросс-культурного исследования выгорания у учителей, работающих с аутичными учениками во Франции (86 чел.) и Канады (86 чел.). Для группы обычных классных руководителей с аутичными студентами выборка из Франции в среднем имела значительно более высокие баллы по шкале оценки жизненных событий, что свидетельствует о восприятии своего опыта больше как угрозы и потери, чем у учителей из Квебека. У них также были низкие баллы по общей самоэффективности ($F(1,36) = 8,92, \rho < 0,01$) и в отношении чувства личных достижений ($F(1,36) = 8,92, \rho < 0,01$). У педагогов специализированных классов или учреждений, где есть хотя бы один учащийся-аутист, в выборке из Франции в среднем были значительно более низкие баллы по шкале оценки жизненных событий, что свидетельствует о том, что они воспринимали свой опыт меньше как проблему ($F(1,64) = 6,20, \rho < 0,05$), и у них низкий балл в отношении их чувства личных достижений ($F = 10,75, \rho < 0,01$), чем в выборке из Квебека. У французской контрольной группы в среднем более высокий воспринимаемый балл удовлетворенности, чем у группы Квебека ($F(1,66) = 4,93, \rho < 0,05$), и более низкий балл личных достижений по шкале ($F(1,66) = 11,21, \rho < 0,05$) [29].

В. Капоне, М. Джошанлу и М. Парк определили, что эмоциональное истощение и цинизм опосредуют взаимосвязь между тремя предикторами (дисциплиной, коллективной эффективностью и самоэффективностью) и депрессией [30]. В свою очередь, у немецких ученых возник вопрос: «Может ли самоэффективность служить барьером от выгорания в инклюзивных классах?» [31]. Полученные данные показали, что самоэффективность учителя достоверно предсказывает эмоциональное истощение ($b = -0,53,$

$\rho < 0,001$), деперсонализацию ($b = -0,55, \rho < 0,001$) и отсутствие достижений ($b = -0,64, \rho < 0,001$), не обуславливая взаимосвязь между количеством учащихся и эмоциональным выгоранием учителей.

Китайские исследователи [32], проанализировав роль достижения целей и воспринимаемого школьного контекста в выгорании, выявили, что избегание в достижении целей положительно взаимосвязано с намерением педагогов сменить род деятельности. Анализ начальной загрузки показал, что выгорание опосредовало взаимосвязь между достижением целей и намерением смены деятельности ($\rho < 0,001$). Положительная взаимосвязь между выгоранием и стремлением к смене профессии сильнее, когда учителя ощущали большее давление времени и воспринимали проблемы с более высокой дисциплиной.

Анализ зарубежных публикаций позволил обобщить сведения об эмоциональном выгорании учителей в следующем ключе. Все аспекты выгорания оказались негативно связаны с поддержкой учителями учеников, отношениями с родителями, а также удовлетворенностью работой. Анализ стилей обучения показал, что чем больше учителя оценивали сострадательность по отношению к себе, тем больше ощущали удовлетворенность от своей деятельности, выше оценивали личные достижения и использовали автономные поддерживающие и структурирующие мотивирующие стили обучения. Чем выше проявлялась склонность учителей к самоуничижению, тем больше были их неудовлетворенность, выгорание и использование контролирующих и хаотичных мотивирующих стилей обучения.

Таким образом, проведенный обзор научных публикации на тему выгорания учителей в разных странах позволил выявить ряд взаимосвязей и гипотез, некоторые из которых были проверены на примере небольшого социологического исследования, осуществленного в марте – августе 2021 г.

Материалы и методы

Методики исследования. Для оценки эмоционального выгорания использовался опросник выгорания для преподавате-



лей (К. Маслач)⁵, состоящий из 22 пунктов, который измеряет характеристики выгорания, включая психоэмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений (в адаптации Н. Е. Водопьяновой). Организационная приверженность, под которой понимается желание педагога остаться как в профессии, так и в данной школе, измерялась шкалой, состоящей из трех пунктов (Р. Колли) [33]:

1) «Если бы Вы могли вернуться в университетские дни и начать все сначала, стали бы учителем или нет?»

2) «Как долго Вы планируете оставаться школьным учителем?»

3) «Как долго Вы планируете продолжать преподавать в своей нынешней школе?».

Для оценки субъективного благополучия учителей использовалась шкала субъективного благополучия учителя (Т. Реншоу) [34], включающая 8 пунктов, на которую опрашиваемые давали ответы, используя 4-балльную шкалу Р. Лайкерта (1 – «почти никогда», 2 – «иногда», 3 – «часто», 4 – «почти всегда») с точки зрения того, как они себя чувствовали в последний месяц (коэффициент α Кронбаха = 0,970, что свидетельствует о внутренней согласованности утверждений как характеристик, описывающих наш феномен восприятия школьного лидерства)⁶. Все вопросы оценивались по 6-балльной шкале Р. Лайкерта от 1 («категорически не согласен») до 6 («полностью согласен»). Примеры пунктов подшкалы восприятия школьного лидерства: «директор этой школы честен и открыт для учителей» и «учителя чувствуют себя комфортно, поднимая вопросы и проблемы, которые важны для них, перед школьной администрацией». Аналогичным образом пункты подшкалы восприятия лидерства за пределами школы включали следующие утверждения: «руководители района/города постоянно поддерживают учителей» и «сотрудники районной/городской адми-

нистрации понимают проблемы, с которыми сталкиваются школы». Уровень доверия измерялся с помощью 10-пунктного опросника Л. Г. Почебут⁷.

Выборка исследования. В опросе участвовали 426 чел. (91,3 % – женщины): 28,4 % – в возрасте 26–35 лет, 26,3 – 46–55 лет, 22,1 – 36–45 лет, 12,9 – 56–65 лет, 10,3 – старше 65 лет, 9,6 % – 20–25 лет. Все респонденты были проинформированы о цели исследования и выразили готовность к сотрудничеству и согласие на обработку полученных ответов.

Методы обработки данных. Данные обрабатывались при помощи программы SPSS 19.0. Использованные методы анализа данных: частотный анализ, множественный регрессионный анализ, кластерный анализ, корреляционный анализ Спирмена.

Результаты исследования

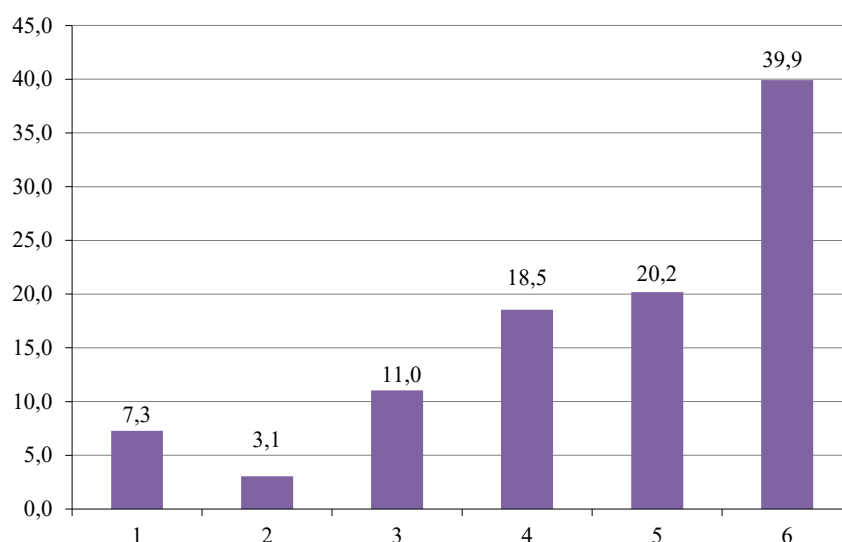
Организационная приверженность учителей. Рассмотрим ответы учителей на анкетные вопросы, связанные с организационной приверженностью. Респондентам необходимо было дать оценку следующему утверждению: «Если бы Вы могли вернуться в университетские дни и начать все сначала, стали бы учителем или нет?» по 6-балльной шкале, где 1 – однозначно не выбрал бы учительскую стезю, 6 – однозначно стал бы учителем. Распределение ответов по шкале представлено на рисунке.

Большинство опрошенных не жалеют о выбранной профессии: 60,1 % – согласились с правильностью выбора профессии педагога (суммирование вариантов ответов «5» и «6» баллов). Только 7,3 % респондентов ответили, что однозначно не выбрали бы учительскую стезю. Оценка приверженности школьной среде (измерялась вопросом «Как долго Вы планируете оставаться школьным учителем?») показала, что 36,6 % опрошенных имеют очень большие планы на учительскую работу, а около 40 % – планируют оставаться

⁵ Maslach C., Jackson S. E., Schwab R. L. Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES) // C. Maslach, S. E. Jackson, M. P. Leiter (Eds.), MBI Manual (3rd). Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1996.

⁶ Crosby K. S. The Relationship between Administrative Support and Burnout in Turnaround Schools // Online Theses and Dissertations. Eastern Kentucky University, 2015. P. 355.

⁷ Социальный капитал личности : монография / Л. Г. Почебут [и др.]. М. : ИНФРА-М, 2014. 249 с.



Р и с у н о к. Степень согласия респондентов с правильностью выбора профессии учителя, %
 Figure. Degree of respondents' agreement with the appropriateness of the teaching profession, %

школьными учителями, и только 4,7 % – строят свои перспективы вне учительской среды. Схожую структуру распределений продемонстрировали и ответы на вопрос о приверженности к нынешней школе («Как долго Вы планируете продолжать преподавать в своей нынешней школе?»): 34,5 % – планируют продолжать преподавательскую деятельность в своей нынешней школе, а 8,2 % – мечтают сменить прежнее рабочее место.

В результате проведенного кластерного анализа методом k-средних были выявлены два кластера учителей: с высокой и низкой организационной приверженностью, разделяющиеся в ходе дисперсионного анализа по всем трем утверждениям на оценку организационной приверженности ($p < 0,001$). При этом сравнительный анализ ответов учителей из столицы и учителей из регионов показал, что более высокий уровень организационной приверженности встречается у учителей из мегаполиса (84,2 %), чем у учителей из регионов (62,7 %) при $\chi^2 = 6,9$ (при $p = 0,008$).

Субъективное благополучие учителей. Оценивая результаты этого спектра вопросов, можно сделать вывод, что в целом респонденты считают себя компетентными, а свои методы обучения – эффективными

и успешными, вопросы относительно атмосферы на рабочем месте и отношения как к преподавателю получили более низкий балл (табл. 1).

Школьное лидерство учителей. Согласно полученным результатам, чаще респонденты соглашались со следующими суждениями: «Когда мне нужно поговорить с руководством моей школы, я могу это сделать с относительной легкостью» – 40,4 %; «мой директор – очень заметная фигура и авторитетный человек в нашей школе» – 39,7 %; «администрация школы устанавливает высокие профессиональные стандарты в обучении» – 29,3 %; «в работе с учителями директор моей школы честный и открытый» – 28,9 %; «если у меня возникает проблема, администрация школы оказывает мне необходимую поддержку» – 28,6 %; «директор школы находится в контакте с учителями и вовлечен в их классную работу» – 26,5 %; «учителя получают обратную связь от директора, которая помогает им улучшить образовательный процесс» – 25,6 %.

В результате проведенного сравнительного анализа было выявлено, что уровень организационной приверженности значимо выше у учителей из Москвы, чем у педагогов из регионов.



Таблица 1. Субъективное благополучие учителей (средние значения)

Table 1. Subjective well-being of teachers (averages)

Утверждения о субъективном благополучии учителей/ Statements about the subjective well-being of teachers	Среднее значение / Average	Стандартное отклонение / Standard deviation
1. Я чувствую, что принадлежу этой школе / I feel like I belong to this school	3,14	1,00
2. Я успешный учитель / I am a successful teacher	3,35	0,69
3. Я действительно могу быть самим собой в этой школе / I can really be myself at this school	3,19	0,93
4. Я умею помогать ученикам узнавать новое / I know how to help learners learn new things	3,63	0,58
5. Я чувствую, что люди в этой школе заботятся обо мне / I feel that people at this school care about me	2,71	0,99
6. Я многого добился как учитель / I have accomplished a lot as a teacher	3,15	0,80
7. Ко мне относятся с уважением в этой школе / I am treated with respect at this school	3,28	0,79
8. Я чувствую, что мои методы обучения являются эффективными и содействующими / I feel that my teaching methods are effective and helpful	3,30	0,64

При этом первые в большей степени согласны, что «сотрудники департамента субъекта (городского округа/муниципального образования) способствуют использованию информации для улучшения качества обучения школьников» ($p < 0,05$), «профессиональное развитие, обеспечиваемое сотрудниками департамента субъекта (городского округа/муниципального образования) помогает мне улучшить учебный процесс» ($p < 0,001$), «сотрудники департамента субъекта (городского округа/муниципального образования) поддерживают цели нашей школы» ($p < 0,05$), «сотрудники департамента субъекта (городского округа/муниципального образования) обеспечивают нашу школу ресурсами, которые нам нужны, чтобы быть эффективными» ($p < 0,001$).

Эмоциональное выгорание учителей. Эмоциональное выгорание определяется как синдром эмоционального истощения и цинизма, который часто проявляется у персонала помогающих профессий и приводит к постепенному разочарованию в работе, негативному отношению к социальному окружению (коллегам и учащимся). Комплекс симптомов, согласно К. Маслач⁸,

включает психоэмоциональную истощенность, вызванную эмоциональным утомлением и стрессом вследствие активного взаимодействия с людьми, деперсонализацию, характеризующуюся проявлением циничности поведения и безразличным отношением к работе и редукцию личных достижений, проявляющуюся в преуменьшении своих достоинств и негативной оценкой своих достижений. В таблице 2 представлены средние значения психоэмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений.

Для понимания феномена эмоционального выгорания учителей проследим корреляционные взаимосвязи. Ожидаемо эмоциональное выгорание выше у тех учителей, кто не выбрал бы профессию учителя, если бы мог вернуться в университетские дни и начать все сначала ($r = -0,47$, $p < 0,001$), а также кто не имеет планов на работу учителем ($r = -0,42$, $p < 0,001$). Эмоциональное выгорание отрицательно связано с организационной приверженностью учителей. Корреляционные взаимосвязи субъективного благополучия учителей и эмоционального выгорания представлены в таблице 3.

⁸ Maslach C., Jackson S. E., Schwab R. L. Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES).

Таблица 2. Эмоциональное выгорание учителей (средние значения)

Table 2. Emotional burnout of teachers (Mean Values)

Подшкалы эмоционального выгорания / Subscales of professional burnout	Среднее значение / Average	Стандартное отклонение / Standard deviation
Психоэмоциональное истощение / Emotional exhaustion	24,73	11,17
Деперсонализация / Depersonalization	9,37	6,05
Редукция личных достижений / Reduced personal accomplishment	34,40	6,33

Таблица 3. Корреляционные взаимосвязи субъективного благополучия и эмоционального выгорания у учителей

Table 3. Correlations of subjective well-being and emotional burnout among teachers

Утверждения о субъективном благополучии учителей / Statements about the subjective well-being of teachers	Коэффициент Спирмена / Spearman's Coefficient	Уровень значимости / Significance level
1. Я чувствую, что принадлежу этой школе / I feel that I belong to this school	-0,33	0,001
2. Я успешный учитель / I am a successful teacher	-0,33	0,001
3. Я действительно могу быть самим собой в этой школе / I can really be myself at this school	-0,46	0,001
4. Я умею помогать ученикам узнавать новое / I know how to help learners learn new things	-0,25	0,001
5. Я чувствую, что люди в этой школе заботятся обо мне / I feel that people at this school care about me	-0,41	0,001
6. Я многого добился как учитель / I have accomplished a lot as a teacher	-0,23	0,001
7. В этой школе ко мне относятся с уважением / I am treated with respect at this school	-0,35	0,001
8. Я чувствую, что мои методы обучения являются эффективными и содействующими / I feel that my teaching methods are effective and helpful	-0,31	0,001

Так, наиболее сильная обратная взаимосвязь эмоционального выгорания обнаружена с возможностью учителю быть самим собой (утверждение опросника «я действительно могу быть самим собой в этой школе») и с заботой об учителе (утверждение опросника «я чувствую, что люди в этой школе заботятся обо мне»). При этом наименьшая взаимосвязь эмоционального выгорания обнаружена с достижениями педагога (утверждение опросника «я многого добился как учитель»). Таким образом, даже очень сильные учителя, добившиеся в профессии значительных высот, могут быстрее и больше выгорать при отсутствии заботы со стороны руководства.

Взаимосвязь восприятия школьного лидерства учителей и эмоционального выгорания представлены в таблице 4.

Более сильные отрицательные корреляционные взаимосвязи восприятия школьного лидерства и эмоционального выгорания учителей выявлены в утверждениях о поддержке и помощи со стороны руководства школы и сотрудников департамента образования города/района (табл. 4). Отзывчивость и умение найти единомышленников среди вышечисленных групп также в числе сильной отрицательной взаимосвязи с эмоциональным выгоранием.

Сравнительный анализ московских и региональных учителей показал, что у московских педагогов наблюдается развитая редукция личных достижений ($p < 0,001$), а у региональных – более выраженная деперсонализация ($p < 0,001$).



Таблица 4. Корреляционные взаимосвязи восприятия школьного лидерства учителей и эмоционального выгорания

Table 4. Correlations of School Leadership of Teachers and Emotional Burnout

Утверждения опросника о восприятии школьного лидерства / Statements of the School Leadership Perception Questionnaire	Коэффициент Спирмена / Spearman's Coefficient	Уровень значимости / Significance level
2. Учителя и администрация школы единомышленники / The faculty and school administration share the same vision	–0,37	0,001
4. Если у меня возникнет проблема, администрация школы окажет мне необходимую поддержку / If I have a problem, the school administration will give me the support I need	–0,38	0,001
6. Учителя чувствуют себя комфортно, поднимая с администрацией школы важные для них вопросы и проблемы / Teachers feel comfortable with school administrators bringing up issues and concerns that are important to them	–0,38	0,001
12. Школьная администрация постоянно поддерживает учителей / The school administrators consistently support teachers	–0,34	0,001
14. Когда мне нужно поговорить с представителем районной/городской администрации, я могу сделать это с относительной легкостью / When I need to talk with a district office administrator, I can do so with relative ease	–0,34	0,001
15. Руководство профильных департаментов администрации района/города честны и открыты с учителями / District/departmental leadership are fair and open with teachers	–0,35	0,001
16. Руководители профильных департаментов администрации района/города постоянно поддерживают учителей / District office/departmental leadership consistently support teachers	–0,37	0,001
17. Сотрудники управления образования города/района способствуют использованию информации для улучшения качества обучения школьников / City/district education officials promote the use of information to improve schoolchildren learning	–0,37	0,001
18. Сотрудники управления образования города/района понимают проблемы, с которыми сталкиваются школы / City/district education officials understand the challenges schools face	–0,36	0,001
19. Профессиональное развитие, обеспечиваемое администрацией профильных департаментов администрации района/города, помогает мне обеспечивать учебный процесс / Professional development provided by the administration of specialized departments of the district/city administration helps me to ensure the educational process	–0,38	0,001
21. Сотрудники профильных департаментов администрации района/города проявляют гибкость и отзывчивость, участвуя в решении проблем нашей школы / The staff of the relevant departments of the district/city administration are flexible and responsive in their participation in solving our school's problems	–0,37	0,001

Оценка степени доверия у учителей. Уровень доверия оказался отрицательно взаимосвязан с эмоциональным истощением ($r = -0,33$, $p < 0,001$) и деперсонализацией ($r = -0,45$, $p < 0,001$) и положительно – с профессиональной мотивацией (редукцией личных достижений») ($r = 0,36$, $p < 0,001$).

Влияние восприятия школьного лидерства и эмоционального выгорания на организационную приверженность учителей. Для проверки гипотезы о влия-

нии воспринимаемого школьного лидерства и эмоционального выгорания на организационную приверженность учителей использовался множественный регрессионный анализ, в результате которого обнаружено, что переменные восприятия школьного лидерства детерминируют показатели организационной приверженности учителей на 22 %. При этом на организационную приверженность оказывают значимое положительное влияние только следующие перемен-



ные, касающиеся восприятия школьного лидерства (табл. 5): «если у меня возникнет проблема, администрация школы оказывает мне необходимую поддержку» ($\beta = 0,19$ при $p < 0,05$), «учителя чувствуют себя комфортно, поднимая с администрацией школы вопросы и проблемы, которые для них важны» ($\beta = 0,20$ при $p < 0,05$), «администрация школы устанавливает высокие профессиональ-

ные требования в обучении» ($\beta = 0,16$ при $p < 0,05$). Вовлеченность директора в классную работу учителей и его постоянный контакт с подопечными (утверждение опросника «директор школы находится на связи с учителями и вовлечен в их классную работу») оказывает понижающее влияние у учителей на организационную приверженность к школе ($\beta = -0,34$ при $p < 0,001$).

Т а б л и ц а 5. Влияние восприятия школьного лидерства на организационную приверженность

Table 5. The impact of school leadership perceptions on organizational commitment

Утверждения опросника о восприятии школьного лидерства / Statements of the School Leadership Perception Questionnaire	Beta	Std. Err.	p-level
1	2	3	4
1. Когда мне нужно поговорить с руководством моей школы, я могу это сделать с относительной легкостью / When I need to talk to my school administrators, I can do it with relative ease	0,08	0,06	0,2219
2. Учителя и администрация школы – единомышленники / The faculty and school administration share the same vision	-0,04	0,08	0,6359
3. Дополнительные усилия учителей всегда замечаются руководством школы / Additional efforts of teachers are always noticed by school administrators	-0,09	0,09	0,2943
4. Если у меня возникнет проблема, администрация школы окажет мне необходимую поддержку / If I have a problem, the school administration will give me the support I need	0,19*	0,10	0,0458
5. В работе с учителями директор моей школы честный и открытый / The principal of this school is fair and open with teachers	0,16	0,11	0,1524
6. Учителя чувствуют себя комфортно, поднимая с администрацией школы вопросы и проблемы, которые для них важны / Teachers feel comfortable with school administrators raising issues and concerns that are important to them	0,20*	0,10	0,0473
7. Директор школы находится на связи с учителями и вовлечен в их классную работу / The principal is appropriately in contact with teachers and their classroom activities	-0,34**	0,12	0,0049
8. Учителя получают обратную связь от директора, которая помогает им улучшить обучающий процесс / Teachers receive feedback from the principal that can help them improve teaching	-0,11	0,12	0,3748
9. Администрация школы устанавливает высокие профессиональные требования в обучении / The school administration sets high professional standards in teaching	0,16*	0,08	0,0436
10. Школьная администрация способствует использованию информации для улучшения обучения школьников / The school administrators facilitate using data to improve schoolchildren learning	-0,05	0,09	0,6161
11. Мой директор – очень заметная фигура и авторитетный человек в нашей школе / My principal is highly visible and prominent figure in our school	0,14	0,08	0,0883
12. Школьная администрация постоянно поддерживает учителей / The school administrators consistently support teachers	0,03	0,10	0,7920
13. Процесс преподавания и обучения в моей школе понятен сотрудникам районной/городской администрации / The teaching and learning process at this school is understood by the district staff	-0,10	0,07	0,1801
14. Когда мне нужно поговорить с представителем районной/городской администрации, я могу сделать это с относительной легкостью / When I need to talk with a district office administrator, I can do so with relative ease	0,10	0,07	0,1782
15. Руководство профильных департаментов администрации района/города честны и открыты с учителями / District leaders are fair and open with teachers	0,13	0,10	0,1614



Окончание табл. 5 / End of table 5

1	2	3	4
16. Руководители профильных департаментов администрации района/города постоянно поддерживают учителей / District office leaders consistently support teachers	-0,12	0,10	0,2264
17. Сотрудники управления образования города/района способствуют использованию информации для улучшения качества обучения школьников / City/district education officials promote the use of information to improve student learning	0,09	0,09	0,3511
18. Сотрудники управления образования города/района понимают проблемы, с которыми сталкиваются школы / City/district education officials understand the challenges schools face	-0,07	0,09	0,4858
19. Профессиональное развитие, обеспечиваемое администрацией профильных департаментов администрации района/города, помогает мне обеспечивать учебный процесс / The professional development provided by the district office has helped me to improve my teaching	0,13	0,09	0,1730
20. Среди персонала профильных департаментов администрации района/города налажена открытая и эффективная коммуникация / Open and effective communication has been established among the staff of the relevant departments of the district/city administration	-0,15	0,11	0,1625
21. Сотрудники профильных департаментов администрации района/города проявляют гибкость и отзывчивость, помогая решить проблемы нашей школы / The staff of the relevant departments of the district/city administration are flexible and responsive in helping to solve the problems of our school	0,08	0,10	0,4571
22. Сотрудники профильных департаментов администрации района/города поддерживают цели нашей школы / Officials from relevant departments of the district/city administration support the goals of our school	0,12	0,10	0,2202
23. Сотрудники профильных департаментов администрации района/города обеспечивают нашу школу ресурсами, необходимыми для эффективности / The staff of the relevant departments of the district/city administration provide our school with the resources it needs to be effective	-0,01	0,07	0,9372

Примечание / Note. Multiple R = 0,47, Multiple R² = 0,22, $p < 0,001$.

Чем меньше проявляется вовлеченность директора в классную работу учителей и более выражены остальные значимые переменные, тем выше организационная приверженность учителей.

В результате проведенного множественного регрессионного анализа было выявлено, что переменные эмоционального выгорания детерминируют показатели организационной приверженности учителей на 25 %. Кроме того, было обнаружено, что на организационную приверженность оказывают значимое влияние психоэмоциональное истощение ($\beta = -0,29$ при $p < 0,001$), деперсонализация ($\beta = -0,14$ при $p = 0,019$), редукция личных достижений ($\beta = 0,17$ при $p < 0,001$). При этом высокие показатели организационной приверженности сопровождаются более низкими значениями психоэмоционального истощения, деперсонализации, а также более высокими показателями редукции личных достижений.

Обсуждение и заключение

Оценивая результаты опроса, можно сделать вывод, что большинство респондентов не жалеют о выбранной профессии и остаются верными ей, считают себя компетентными, а свои методы обучения – профессиональными и успешными. Сравнительный анализ ответов учителей из столицы и учителей из регионов показал, что в Москве чаще встречается высокий уровень организационной приверженности у учителей, чем у учителей из регионов. Субъективное благополучие учителей было оценено респондентами как довольно высокое, однако вопросы, касающиеся атмосферы на рабочем месте и отношения как к преподавателю, в целом получили более низкий балл.

Уровень организационной приверженности значимо выше у учителей из Москвы, чем из регионов. При этом они в большей степени согласны, что администрация школы более требовательна

к ним, а сотрудники администрации района (города) в большей степени способствуют использованию информации для улучшения качества обучения школьников, а также обеспечивают школу необходимыми ресурсами и поддерживают цели школы.

Ожидаемо эмоциональное выгорание отрицательно связано с организационной приверженностью учителей. Показано, что даже сильные учителя, добившиеся в профессии очень многого, могут выгорать больше при отсутствии заботы со стороны руководства. Сравнительный анализ московских и региональных учителей показал, что у столичных педагогов наблюдается более развитая редукция личных достижений, а у региональных – более выражена деперсонализация. Уровень доверия оказался отрицательно взаимосвязан с эмоциональным истощением и деперсонализацией и положительно – с профессиональной мотивацией.

На организационную приверженность положительно влияют следующие переменные, касающиеся восприятия лидерства в школе: поддержка учителя администрацией школы, обсуждение с руководством школы важных для учителей вопросов, а также установление ими высоких профессиональных стандартов в обучении. При этом вовлеченность директора школы в классную работу оказы-

вает понижающее влияние на организационную приверженность учителей.

Одним из основных ограничений настоящего исследования является недостаточность объема и репрезентативности выборки для выводов о значимых различиях между регионами с различной численностью населения, а также между учителями, ведущими различные предметы в рамках школьной программы. Еще одним существенным ограничением является применение ряда методик без проверки их адаптации и на конструктивную валидность⁹, что является важной перспективной задачей наших дальнейших исследований. В то же время настоящую работу можно считать первой попыткой осмысления роли восприятия школьного лидерства в эмоциональном выгорании и приверженности школе у российских учителей.

Результаты настоящего исследования расширяют научные представления об эмоциональном выгорании учителей общеобразовательных российских школ и понимание о восприятии школьного лидерства в педагогическом сообществе. Выводы статьи могут быть использованы в качестве рекомендаций руководителям школ, профильных департаментов/министерств в целях повышения удовлетворенности учителей своей работой и отношениями в коллективах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Freudenberger H. J. Staff Burn-Out // *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30, issue 1. P. 159–165. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
2. Духанина Л. Н. Инфраструктура одаренности, или доживем ли до понедельника 2020 года? // *Психологическая наука и образование*. 2009. Т. 14, № 4. С. 31–40. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2009/n4/24492.shtml> (дата обращения: 25.02.2022).
3. Духанина Л. Н. Сотрудничество организаций дошкольного образования и родительской общности в условиях современных вызовов // *Воспитание и обучение детей младшего возраста*. 2016. № 5. С. 577–579. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotrudnichestvo-organizatsiy-doshkolnogo-obrazovaniya-i-roditelskoy-obshchestvennosti-v-usloviyah-sovremennyh-vyzovov/viewer> (дата обращения: 25.02.2022).
4. Духанина Л. Н. Ценности и жизненные приоритеты российских школьников // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, социокинетика*. 2020. Т. 26, № 2. С. 20–28. doi: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-2-20-28>

⁹ При этом приведен расчет коэффициента альфа Кронбаха, свидетельствующий о внутренней согласованности утверждений как характеристик исследуемого феномена.



5. Дейнека О. С., Духанина Л. Н., Максименко А. А. Кибербуллинг и виктимизация: обзор зарубежных публикаций // Перспективы науки и образования. 2020. Т. 47, № 5. С. 273–292. doi: <https://doi.org/10.32744/pse.2020.5.19>
6. Akdemir O. The Effect of Teacher Burnout on Organizational Commitment in Turkish Context // Journal of Education and Training Studies. 2019. Vol. 7, no. 4. doi: <https://doi.org/10.11114/jets.v7i4.4067>
7. The Effects of Leader Support for Teacher Psychological Needs on Teacher Burnout, Commitment, and Intent to Leave / T. G. Ford [et al.] // Journal of Educational Administration. 2019. Vol. 57, no. 6. P. 615–634. doi: <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0185>
8. Sokal L., Trudel L. T., Babb J. I've Had It! Factors Associated with Burnout and Low Organizational Commitment in Canadian Teachers during the Second Wave of the COVID-19 Pandemic // International Journal of Educational Research Open. 2021. Vol. 2. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100023>
9. Макарова Г. А. Синдром эмоционального выгорания // Вопросы социального обеспечения. 2005. № 8. С. 11–21. URL: <https://studfile.net/preview/6749314> (дата обращения: 25.02.2022).
10. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23, № 3. С. 85–95. URL: <https://gigabaza.ru/doc/76188.html> (дата обращения: 25.02.2022).
11. Пряжников Н. С., Ожогова Е. Г. Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2014. № 4. С. 33–43. URL: <https://msuspyj.ru/articles/detail.php?article=5212> (дата обращения: 25.02.2022).
12. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 57–64.
13. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. 2005. № 2. С. 96–104.
14. Густелева А. Н. Смыслоразнообразные ориентации учителей с разным уровнем профессионального выгорания // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 27 (61). С. 385–389. URL: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/27\(61\)/gusteleva_27_61_385_389.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/27(61)/gusteleva_27_61_385_389.pdf) (дата обращения: 25.02.2022).
15. Водопьянова Н. Е. Противодействие синдрому выгорания в контексте ресурсной концепции человека // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2009. Вып. 2. С. 75–86. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protivodeystvie-sindromu-vygoraniya-v-kontekste-resursnoy-kontseptsii-cheloveka/viewer> (дата обращения: 25.02.2022).
16. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 3–16.
17. Дикая Л. Г. Феномен эмоционального выгорания профессионала в контексте метасистемного подхода // Социальная психология труда: Теория и практика. 2010. Т. 1. С. 328–350.
18. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Does School Context Matter? Relations with Teacher Burnout and Job Satisfaction // Teaching and Teacher Education. 2009. Vol. 25, issue 3. P. 518–524. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
19. An Emotion Focused Approach in Predicting Teacher Burnout and Job Satisfaction/ C. Atmaca [et al.] // Teaching and Teacher Education. 2020. Vol. 90. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103025>
20. Moe A., Katz I. Self-Compassionate Teachers are More Autonomy Supportive and Structuring Whereas Self-Derogating Teachers are More Controlling and Chaotic: The Mediating Role of Need Satisfaction and Burnout // Teaching and Teacher Education. 2020. Vol. 96. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103173>
21. Toward an Integrative and Fine-Grained Insight in Motivating and Demotivating Teaching Styles: The Merits of a Circumplex Approach / N. Aelterman [et al.] // Journal of Educational Psychology. 2019. Vol. 111, issue 3. P. 497–521. doi: <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
22. Saloviita T., Pakarinen E. Teacher Burnout Explained: Teacher-, Student-, and Organisation-Level Variables // Teaching and Teacher Education. 2021. Vol. 97. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
23. Akça F., Yaman B. The Effects of Internal-External Locus of Control Variables on Burnout Levels of Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2010. Vol. 2, issue 2. P. 3976–3980. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.626>
24. Wolpe J. The Systematic Desensitization Treatment of Neuroses // Journal of Nervous and Mental Diseases. 1961. Vol. 132, issue 3. P. 189–203. URL: https://journals.lww.com/jonmd/Citation/1961/03000/THE_SYSTEMATIC_DESENSITIZATION_TREATMENT_OF.1.aspx (дата обращения: 25.02.2022).
25. Tümkaya S. Denetim Odakları Farklı İlköğretim Öğretmenlerinin Bazı Değişkenlere Göre Tükenmişlik Düzeyleri // Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal. 2001. Vol. 2, issue 15. P. 29–40. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21435/229675> (дата обращения: 25.02.2022).



26. Barutçu E., Serinkan C. Burnout Syndrome of Teachers: An Empirical Study in Denizli in Turkey // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 89. P. 318–322. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.853>
27. Madigan D. J., Kim L. E. Does Teacher Burnout Affect Students? A Systematic Review of Its Association with Academic Achievement and Student-Reported Outcomes // *International Journal of Educational Research*. 2021. Vol. 105. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
28. Building More than Knowledge: Teacher's Support Facilitates Study-Related Well-Being through Intrinsic Motivation. A Longitudinal Multi-Group Analysis / Z. Pap [et al.] // *Learning and Individual Differences*. 2021. Vol. 88. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102010>
29. Comparison of Teachers in France and in Quebec Working with Autistic Students: Self-Efficacy, Stress, Social Support, Coping, and Burnout / E. Cappe [et al.] // *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 98. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103244>
30. Capone V., Joshanloo M., Park M. S. A. Burnout, Depression, Efficacy Beliefs, and Work-Related Variables among School Teachers // *International Journal of Educational Research*. 2019. Vol. 95. P. 97–108. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.001>
31. Weissenfels M., Benick M., Perels F. Can Teacher Self-Efficacy Act as a Buffer Against Burnout in Inclusive Classrooms? // *International Journal of Educational Research*. 2021. Vol. 109. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101794>
32. Why Teachers Want to Leave? The Roles of Achievement Goals, Burnout and Perceived School Context / R. Li [et al.] // *Learning and Individual Differences*. 2021. Vol. 89. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102032>
33. Teachers' Psychological Functioning in the Workplace: Exploring the Roles of Contextual Beliefs, Need Satisfaction, and Personal Characteristics / R. J. Collie [et al.] // *Journal of Educational Psychology*. 2016. Vol. 108, issue 6. P. 788–799. doi: <https://doi.org/10.1037/edu0000088>
34. Renshaw T., Long A., Cook C. Assessing Teachers' Positive Psychological Functioning at Work: Development and Validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire // *School Psychology Quarterly*. 2015. Vol. 30, issue 2. P. 289–306. doi: <https://doi.org/10.1037/spq0000112>

Поступила 14.03.2022; одобрена после рецензирования 17.06.2022; принята к публикации 24.06.2022.

Об авторе:

Духанина Любовь Николаевна, профессор кафедры психологии воспитания и профилактики девиантного поведения Московского педагогического государственного университета (119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1), кандидат исторических наук, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель народного просвещения, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6389-3497>**, **Researcher ID: [ABG-8392-2021](https://orcid.org/ABG-8392-2021)**, Duhanina@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Freudenberger H.J. Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*. 1974;30(1):159–165. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
2. Dukhanina L.N. Infrastructure of Giftedness or Will We Survive Till Monday in 2020? *Psychological Science and Education*. 2009;14(4):31–40. Available at: <https://psyjournals.ru/psyedu/2009/n4/24492.shtml> (accessed 25.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
3. Dukhanina L.N. [Cooperation between Preschool Organizations and the Parent Community in Today's Challenges]. *Vospitanie i obuchenie detey mladshego vozrasta*. 2016;(5):577–579. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotrudnichestvo-organizatsiy-doshkolnogo-obrazovaniya-i-roditskoy-obshchestvennosti-v-usloviyah-sovremennyh-vyzovov/viewer> (accessed 25.02.2022). (In Russ.)
4. Dukhanina L.N. Values and Life Priorities of Russian Pupils. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2020;26(2):20–28. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-2-20-28>



5. Deyneka O.S., Dukhanina L.N., Maksimenko A.A. Cyberbullying and Victimization: A Review of Foreign Publications. *Perspectives of Science and Education*. 2020;47(5):273–292. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.32744/pse.2020.5.19>
6. Akdemir O. The Effect of Teacher Burnout on Organizational Commitment in Turkish Context. *Journal of Education and Training Studies*. 2019;7(4). doi: <https://doi.org/10.11114/jets.v7i4.4067>
7. Ford T.G., Olsen J., Khojasteh J., Ware J., Urick A. The Effects of Leader Support for Teacher Psychological Needs on Teacher Burnout, Commitment, and Intent to Leave. *Journal of Educational Administration*. 2019;57(6):615–634. doi: <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0185>
8. Sokal L., Trudel L.T., Babb J. I've Had It! Factors Associated with Burnout and Low Organizational Commitment in Canadian Teachers during the Second Wave of the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Educational Research Open*. 2021;2:100023. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100023>
9. Makarova G.A. Burnout Syndrome. *Voprosy sotsialnogo obespecheniya*. 2005;(8):11–21. Available at: <https://studfile.net/preview/6749314> (accessed 25.02.2022). (In Russ.)
10. Ronginskaya T.I. [Burnout Syndrome in Social Professions]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2002;23(3):85–95. Available at: <https://gigabaza.ru/doc/76188.html> (accessed 25.02.2022). (In Russ.)
11. Pryazhnikov N.S., Ozhogova E.G. Emotional Burning Out and Personal Deformations in Psychological and Pedagogical Activity. *Moscow University Psychology Bulletin*. 2014;(4):33–43. Available at: <https://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=5212> (accessed 25.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
12. Formanyuk T.V. The “Emotional Burnout” Syndrome as an Indicator of Teacher Professional Maladaptation. *Voprosy psikhologii*. 1994;(6):57–64. (In Russ.)
13. Borisova M. V. Psychological Determinants of Emotional Burnout in Teachers. *Voprosy psikhologii*. 2005;(2):96–104. (In Russ.)
14. Gusteleva A.N. Meaningful Life Orientations of Teachers with Different Levels of Professional Burnout. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2008;(27):385–389. Available at: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/27\(61\)/gusteleva_27_61_385_389.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/27(61)/gusteleva_27_61_385_389.pdf) (accessed 25.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
15. Vodopyanova H.E. [Countering Burnout Syndrome in the Context of the Human Resource Concept]. *Vestnik of Saint Petersburg University. Series 12 Psychology. Sociology. Education*. 2009;(2):75–86. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/protivodeystvie-sindromu-vygoraniya-v-kontekste-resursnoy-kontseptsii-cheloveka/viewer> (accessed 25.02.2022). (In Russ.)
16. Lengle A. Emotional Burnout from the Perspective of Existential Analysis. *Voprosy psikhologii*. 2008;(2):3–16. (In Russ.)
17. Dikaya L.G. [Emotional Burning Out Phenomenon of the Specialist in the Context of the Metasystemic Approach]. *Sotsialnaya psikhologiya truda: Teoriya i praktika*. 2010;1:328–350. (In Russ.)
18. Skaalvik E.M., Skaalvik S. Does School Context Matter? Relations with Teacher Burnout and Job Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*. 2009;25(3):518–524. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
19. Atmaca C., Rızaoglu F., Türkdogan T., Yaylı D. An Emotion Focused Approach in Predicting Teacher Burnout and Job Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*. 2020;90:103025. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103025>
20. Moe A., Katz I. Self-Compassionate Teachers are More Autonomy Supportive and Structuring Whereas Self-Derogating Teachers are More Controlling and Chaotic: The Mediating Role of Need Satisfaction and Burnout. *Teaching and Teacher Education*. 2020;96:103173. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103173>
21. Aelterman N., Vansteenkiste M., Haerens L., Soenens B., Fontaine J.R., Reeve J. Toward an Integrative and Fine-Grained Insight in Motivating and Demotivating Teaching Styles: The Merits of a Circumplex Approach. *Journal of Educational Psychology*. 2019;111(3):497–521. doi: <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
22. Saloviita T., Pakarinen E. Teacher Burnout Explained: Teacher-, Student-, and Organisation-Level Variables. *Teaching and Teacher Education*. 2021;97:103221. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
23. Akça F., Yaman B. The Effects of Internal-External Locus of Control Variables on Burnout Levels of Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010;2(2):3976–3980. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.626>
24. Wolpe J. The Systematic Desensitization Treatment of Neuroses. *Journal of Nervous and Mental Diseases*. 1961;132(3):189–203. Available at: https://journals.lww.com/jonmd/Citation/1961/03000/THE_SYSTEMATIC_DESENSITIZATION_TREATMENT_OF.1.aspx (accessed 25.02.2022).
25. Tümkaya S. Burnout of Primary School Teachers with Different Levels Locus of Control in Terms of Some Variables. *Türk Psikolojik Danışmanlık Rehberlik Dergisi*. 2001;2(15):29–40. Available at: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21435/229675> (accessed 25.02.2022). (In Turkish, abstract in Eng.)

26. Barutçu E., Serinkan C. Burnout Syndrome of Teachers: An Empirical Study in Denizli in Turkey. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013;89:318–322. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.853>
27. Madigan D.J., Kim L.E. Does Teacher Burnout Affect Students? A Systematic Review of Its Association with Academic Achievement and Student-Reported Outcomes. *International Journal of Educational Research*. 2021;105:101714. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
28. Pap Z., Virga D., Lupşa D., Craşovan M. Building More than Knowledge: Teacher's Support Facilitates Study-Related Well-Being through Intrinsic Motivation. A Longitudinal Multi-Group Analysis. *Learning and Individual Differences*. 2021;88:102010. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102010>
29. Cappe E., Poirier N., Engelberg A., Boujut E. Comparison of Teachers in France and in Quebec Working with Autistic Students: Self-Efficacy, Stress, Social Support, Coping, and Burnout. *Teaching and Teacher Education*. 2021;98:103244. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103244>
30. Capone V., Joshanloo M., Park M.S.A. Burnout, Depression, Efficacy Beliefs, and Work-Related Variables among School Teachers. *International Journal of Educational Research*. 2019;95:97–108. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.001>
31. Weißenfels M., Benick M., Perels F. Can Teacher Self-Efficacy Act as a Buffer Against Burnout in Inclusive Classrooms? *International Journal of Educational Research*. 2021;109:101794. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101794>
32. Li R., Liu H., Chen Y., Yao M. Why Teachers Want to Leave? The Roles of Achievement Goals, Burnout and Perceived School Context. *Learning and Individual Differences*. 2021;89:102032. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102032>
33. Collie R.J., Shapka J.D., Perry N.E., Martin A.J. Teachers' Psychological Functioning in the Workplace: Exploring the Roles of Contextual Beliefs, Need Satisfaction, and Personal Characteristics. *Journal of Educational Psychology*. 2016;108(6):788–799. doi: <https://doi.org/10.1037/edu0000088>
34. Renshaw T., Long A., Cook C. Assessing Teachers' Positive Psychological Functioning at Work: Development and Validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*. 2015;30(2):289–306. doi: <https://doi.org/10.1037/spq0000112>

Submitted 14.03.2022; approved after reviewing 17.06.2022; accepted for publication 24.06.2022.

About the author:

Lubov N. Dukhanina, Professor of the Chair of Psychology of Education and Prevention of Deviant Behavior, Moscow Pedagogical State University (1/1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow 119991, Russian Federation), Cand.Sci. (Hist.), Dr.Sci. (Ped.), Professor, Honored Worker of Public Education, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6389-3497>, **Researcher ID:** **ABG-8392-2021**, Duhanina@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.



Professional Reflexivity in Thai Teachers' Understanding of Asperger's Syndrome

J. Kruanopphakhun, N. Ditcharoen ✉

Ubon Ratchathani University, Ubon Ratchathani, Thailand

✉ nadh.d@ubu.ac.th

Abstract

Introduction. The aim of this research is to investigate changes in Thai educators' attitudes towards their understanding of Asperger's Syndrome before and after a teacher-training session. Currently, opportunities for professional training regarding Asperger's Syndrome are very scarce in Thai educational communities. Educators may not be able to provide optimum education and guidance for their students with Asperger's Syndrome. Meanwhile, these students' learning outcomes are significantly affected by their educators lacking knowledge of evidence-based intervention methods. Therefore, based on a needs assessment, a teacher-training session was developed to minimize the gaps in pedagogical knowledge and practice.

Materials and Methods. A quasi-experimental, embedded mixed-methods design was used to obtain data. This study employed a one-group, pre-test/post-test design, as there were no control groups involved due to the novel learning subject matter. The limitations of the current study – its structure and participant recruitment – were identified and discussed. An availability sampling method was used for this study, resulting in the recruitment of 12 in-service teachers and 32 pre-service teachers from the northeastern region of Thailand. Questionnaires and interviews were used as measurement tools to comprehensively capture participants' learning experiences. For the statistical analysis, the paired sample *t*-test ($\alpha = .05$) was used. Meanwhile, for the descriptive analysis, the deductive approach was used.

Results. Our results corroborate our sequential hypotheses regarding a teacher-training session and educators' perceived levels of understanding of Asperger's Syndrome. The training session was developed with a hypothesis that teachers needed educational opportunities to acquire proper knowledge of Asperger's Syndrome, so that their students could be fully benefited from the pedagogy. As a result of attending the session, a statistically significant increase in correct response rates was indicated. Indeed, this increase in knowledge fulfilled the second hypothesis that by having proper knowledge of Asperger's Syndrome, teachers' professional reflexivity can be improved.

Discussion and Conclusion. The outcomes of this study indicate that a teacher-training session has played a crucial role in cultivating Thai educators' understanding of Asperger's Syndrome. The outcomes present an interesting correlation between teachers' knowledge acquisition and their increased professional and personal reflections. Simultaneously, the findings of this study suggest the potential benefits of improving research methodology, including an employment of randomized control trial, a larger sample size, and diversity within the sample population.

Keywords: teacher training session, teacher attitudes, Asperger's Syndrome, professional learning community, school reform, teacher efficacy, professional reflection, professional development

Acknowledgements: The authors would like to thank the residents of Ubonratchthani, school administrators, and professional psychologists who participated in the research project, and thank Mr. P. P. and Ms. M. H. for their cooperation and responsible approach to this work.

Conflict of interests: The authors declare no conflict of interest.

© Kruanopphakhun J., Ditcharoen N., 2022



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

For citation: Kruanopphakhun J., Ditcharoen N. Professional Reflexivity in Thai Teachers' Understanding of Asperger's Syndrome. *Integration of Education*. 2022;26(4):740–755. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.740-755>

Оригинальная статья

Профессиональная рефлексия в понимании тайскими учителями синдрома Аспергера

Д. Круаноппахун, Н. Дичароен 

Университет Убонратчатхани, г. Убонратчатхани, Таиланд

 nadh.d@ubu.ac.th

Аннотация

Введение. В настоящее время в образовательных сообществах Таиланда недостаточно возможностей для профессиональной подготовки педагогов для работы с детьми с синдромом Аспергера. В связи с этим педагоги не способны обеспечить оптимальным образованием таких учеников. Целью исследования является анализ изменений в отношении тайских педагогов к их пониманию синдрома Аспергера до и после занятий по подготовке учителей.

Материалы и методы. Для получения данных применялся квазиэкспериментальный дизайн со смешанными методами. С целью изучения проблемы в исследовании приняли участие 12 работающих учителей и 32 учителя были задействованы до начала работы из северо-восточного региона Таиланда. В качестве инструментов для измерения всестороннего учета опыта обучения участников использовались анкеты и интервью. Для статистического анализа применялся t-критерий парной выборки (альфа = 0,05).

Результаты исследования. На основе оценки потребностей учителей были разработаны рекомендации по их подготовке для устранения пробелов в педагогических знаниях и практике. Благодаря получению надлежащих знаний в ходе этого тренинга отношение участников к их уровню понимания синдрома Аспергера значительно изменилось. После посещения тренинга частота правильных ответов обеих групп учителей увеличилась. Учебная сессия также стимулировала рефлексивность и самоанализ педагогов в отношении их педагогической практики и убеждений.

Обсуждение и заключение. Это исследование способствует разработке тренинга для учителей, который включает все три области обучения – когнитивное, эмоциональное и психомоторное. Материалы статьи будут полезны для улучшения усвоения правильных знаний о синдроме Аспергера, а также для содействия профессиональной и личной рефлексии педагогов. Проспективные исследования по предмету требуют строгой методологии исследования, включая применение рандомизированного контрольного испытания, больший размер выборки и разнообразие в выборке.

Ключевые слова: тренинг для учителей, отношение учителей, синдром Аспергера, профессиональное учебное сообщество, школьная реформа, эффективность учителя, профессиональная рефлексия, профессиональное развитие

Благодарности: авторы выражают признательность жителям г. Убонратчатхани, школьным администраторам и профессиональным психологам, принявшим участие в исследовательском проекте, а также благодарят г-на П. П. и г-жу М. Х. за сотрудничество и ответственный подход к данной работе.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Круаноппахун Д., Дичароен Н. Профессиональная рефлексия в понимании тайскими учителями синдрома Аспергера // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 4. С. 740–755. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.740-755>

Introduction

Educators play a key role in nurturing possibilities for their students and in helping them achieve their educational goals. Educational practices and methodologies can be affected by a teacher's attitudes, perspectives, and insights towards meeting students'

learning needs. This research study discusses changes in Thai educators' attitudes towards their levels of understanding of Asperger's Syndrome (AS) before and after a teacher-training session. A review of the available literature indicated the under-recognition and negative perceptions of AS in the Thai educa-



tional community, resulting from the paucity of research studies and intervention resources. To overcome the current situation as well as the cultural stigma, and to help promote appropriate perspectives and insights of AS, a teacher-training session was developed and implemented to two independent groups of educators in the northeastern region of Thailand. Prior to the training session, a needs assessment was conducted in the same region. Results of this assessment became a foundation for creating content for the training session and measurement tools used in the study. These educators' learning was assessed with pre-test and post-test measures, followed by follow-up interviews. Results and findings indicated remarkable changes in these educators' attitudes, perspectives, and insights of AS after the training sessions. These educators also became enthusiastic about learning and developed close connections to the learning subject matter. Gaining understanding of unique qualities of each student, especially students diagnosed with AS, is an asset to educators in the regular classroom. Without this awareness, educators may not be able to provide evidence-based programming for their students and may be remiss in providing important developmental and educational opportunities for students with AS to flourish.

Literature Review

Asperger's Syndrome is a developmental disorder, formerly listed in the previous edition of the *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV-TR)¹ [1]. The common characteristics of AS are: 1) challenges in social functioning² [1]; 2) challenges in cognitive processing [2; 3];

3) challenges in interpersonal skills [3; 4]; 4) average to above-average intelligence [4]; and 5) restricted, narrow-focused interests³ [4]. According to the current classification by DSM (DSM-V), AS is classified as a subcategory of Autism Spectrum Disorder or ASD⁴. Within the ever-growing body of research related to ASD, there is sufficient evidence to suggest that educators' attitudes towards students with developmental disorders, especially AS, is directly related to the satisfaction of support received by these students and their families. According to Fontil and Petrakos [5], Jarman and Rayner [6], and Tippet [7], students with AS and their families reported overall dissatisfaction with support services provided at school, and they perceived that their teachers lacked adequate insights into their learning needs.

Educational systems worldwide strive to provide optimal programming and support to students who present with diverse learning needs, and Thailand is no exception. In Thailand, however, there is currently a paucity of research, awareness, and understanding of AS and ASD⁵ [8; 9]. Traditionally, education of students with diverse learning needs was provided by community-oriented organizations – including Non-Governmental Organizations (NGOs) and psychiatric hospitals for children⁶. In 1999, when the National Education Act was passed, educational rights were granted to every citizen⁷ [10]. With this law, students with special needs are afforded the same rights as regular classroom students in accessing 'early intervention services, educational materials, facilities, assistive devices as well as homeschooling services provided by the government'⁸.

¹ American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: Text Revision*. 4th ed. VA: American Psychiatric Association; 2000.

² Attwood T. *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers; 2007. Available at: https://books.google.ru/books?id=ZwQGSuCNMPYC&redir_esc=y (accessed 26.01.2022).

³ Ibid.

⁴ American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th ed. VA: American Psychiatric Association; 2013.

⁵ Kohprasert K. *Parent Perceptions of Early Intervention and Other Related Services for Young Children with Autism Spectrum Disorder in Thailand: Dissertation*. Charlotte: The University of North Carolina; 2008. 185 p.

⁶ Ibid; Onbun-uea A. *Educating Young Children with Autism in Inclusive Classrooms in Thailand: Dissertation*. Denton: University of North Texas; 2008. 161 p. Available at: <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc6067> (accessed 26.01.2022).

⁷ Ibid.

⁸ Kohprasert K. *Parent Perceptions of Early Intervention and Other Related Services for Young Children with Autism Spectrum Disorder in Thailand*. P. 24.

However, at times, these students face challenges to access appropriate support services due to the lack of ‘sufficient funding or resources to provide education and services’⁹. As well, it is equally challenging when educators lack educational opportunities to learn about their students’ needs¹⁰ [8]. In particular, challenges are more apparent for both students and educators in suburban and rural areas, as the majority of service providers are primarily located in urban centers¹¹. This inequity in access to services and information can be one of the contributing causes for the current lack of sufficient interventions for students with AS in the Thai educational system¹² [8; 9].

In addition, past research reported that educators did not feel confident and competent in meeting the needs of their students with AS and ASD, primarily the result of the complexity of resource allocation and the lack of professional development [11; 12]. Alfaro et al. [13] and Morrier et al. [14] discussed the significant effects of professional training on both educators and their students. Professional training can provide educators with opportunities for learning new pedagogical methods, receiving guidance, and engaging in professional and/or personal reflections [14; 15].

Simultaneously, Alfaro et al. [13] and Morrier et al. [14] indicated the lack of learning and professional development opportunities for educators. In the past, attending professional development could have been limited to individuals who were able to physically and financially afford these programs [16; 17]. Nowadays, owing to the advancement of web-based technology, professional training has become much more accessible to a wider audience [16; 17]. However, web-based instructions cannot be replaceable with hands-on learning [18].

Therefore, professional learning needs to maintain a balance between web-based and in-person instructions to complement knowledge and practice [18; 19].

Alfaro et al. [13] and Morrier et al. [14] also report that professional development has been one of the overlooked aspects of educators’ careers [13; 14]. Often attributed to assumptions that teachers learn about students with diverse needs prior to becoming classroom teachers, along with the concomitant expectation that teachers ought to be able to navigate their teaching practice with prior knowledge and training [13; 14]. Nevertheless, the practice-based evidence suggested that educators need to maintain professional learning to challenge their assumptions (as well as to gain new perspectives and insights) with the goal to improve their teaching practice in the classroom [20].

Educators’ perspectives regarding their students’ challenges with learning play a crucial role in their learning outcomes [5; 15]. Additionally, these teachers need to cultivate understanding of the origins of challenges that affect their students’ learning [6; 7]. Hence, more opportunities for teacher education and interprofessional collaboration are urgently needed in Thailand to provide teachers with the requisite knowledge-base, perspectives, and insights of the educational and development needs of children with AS¹³ [10].

Materials and Methods

At the start of the implementation, all the participants were presented with the significance, purposes, and procedures of the study by the researchers. It was emphasized that the participation was voluntary, and participants were allowed to freely agree with the information provided. After these participants were fully informed of the course

⁹ Ibid; Vorapanya S. A Model for Inclusive Schools in Thailand: Dissertation. Eugene: University of Oregon; 2008. 241 p. Available at: <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/9487?show=full> (accessed 26.01.2022).

¹⁰ Kohprasert K. Parent Perceptions of Early Intervention and Other Related Services for Young Children with Autism Spectrum Disorder in Thailand; Vorapanya S. A Model for Inclusive Schools in Thailand.

¹¹ Kohprasert K. Parent Perceptions of Early Intervention and Other Related Services for Young Children with Autism Spectrum Disorder in Thailand.

¹² Ibid.

¹³ Vorapanya S. A Model for Inclusive Schools in Thailand.



of the implementation, informed consent forms were provided to them to sign. With this written consent, participants provided permission to the researchers to have their interviews transcribed and their remarks during the implementation included in written manuscripts. Participants were assured that information shared by them during the study would be kept strictly anonymous and the use of collected data is restricted to purposes of this research only. Additionally, every measure was taken to protect participants' privacy and to mitigate potential harm to their well-being.

This research employed a quasi-experimental, embedded mixed methods design to obtain data¹⁴. Due to the novelty of the information presented to participants, using a mixed-methods design was appropriate for the investigation of teachers' perspectives, insights, and learning experiences. Both sets of data (quantitative and qualitative) were collected in a flexible manner, and they complemented each other to strengthen the findings¹⁵ [21]. Consequently, the data analysis produced a well-integrated synthesis of information¹⁶ [21]. The study was conducted employing a one-group, pre-test/post-test design as there were no control groups involved¹⁷. For the data collection, questionnaires were administered to gather baseline, quantitative results. Meanwhile, observations, discussions, and interviews followed to compile qualitative data.

The structure of the study was developed in an attempt to conform with the preexisting stereotypes, stigma, and negative perceptions towards disability in the Thai educational community [22]. The researcher encountered these negative perceptions firsthand during the needs assessment. A visit to a regional school for special education revealed that, despite

staff members' willingness to engage with the researcher, the administrators declined to participate in the study, citing a strict confidentiality policy. Therefore, the most current demographic information, intervention strategies, and teaching practices could not be ascertained and incorporated in the needs assessment. This barrier created the need for this study to structure a culturally sensitive training session to avoid potentially offending participants. Similarly, the format and the presentation of measurement tools (the attitude questionnaire and the follow-up interview) were created in an attempt to allow participants to express learning experience much more fluently and in depth. This consideration necessitated a research approach that was more qualitative than quantitative. Hence, the generalizability of the findings may have been compromised by this factor.

Research Subjects. To conduct this research, an availability sampling method was used to recruit participants. This sampling method is commonly used, as it is affordable and practical¹⁸ [23]. With this method, participants are assumed to be homogeneous so that they represent the target population fairly [23]. For this study, participants were recruited through the researcher's visits to local schools which varied in both size and grade levels – 20–35 schools in total. During the researcher's school visits, a needs assessment was conducted simultaneously to determine the educational needs of teachers. This assessment functioned as a foundation for developing the content of the training session and measurement tools. It is important to note that schools included for this assessment were completely independent from those that participated in the training session.

Participants for this study consisted of educators in the northeastern region of Thai-

¹⁴ Creswell J.W. Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. 4th ed. London: Pearson Education; 2012; Privitera G.J., Ahlgrim-Delzell J. Research Methods for Education. CA: Sage Publications; 2018.

¹⁵ Creswell J.W. Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.

¹⁶ Ibid; Privitera G.J., Ahlgrim-Delzell J. Research Methods for Education.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Columbia Center for Teaching and Learning. Types of Sampling. Columbia Center for Teaching and Learning. Available at: http://ccnmtl.columbia.edu/projects/qmss/samples_and_sampling/types_of_sampling.html (accessed 26.01.2022).

land. These participants were divided into two independent groups of in-service teachers and pre-service teachers. The majority of participants were female (83.3% for in-service teachers and 84.4% for pre-service teachers). The northeastern region was chosen to challenge a “double-constraining” research trend concerning AS. Firstly, research related to AS was scarce in Thailand. Secondly, research studies regarding developmental diversity were majorly found in urban areas¹⁹. In rural areas of the country, this type of research has been much less conducted [10; 24]. Therefore, this study was intended to provide a foundational cornerstone for the subject matter.

Participant recruitment encountered limitations resulting primarily from the sensitive nature of the subject matter. In Thailand, education of students with disability and/or diverse learning needs can be a highly-sensitive subject [22]. Therefore, despite the researcher’s recruitment efforts to send invitations via phone calls, emails, and postal mails, schools’ responses for participation were quite limited. Subsequently, the recruitment method was switched to door-to-door school visits by the researcher. This shift may have limited the inclusion criteria. As a result, the training session was provided to a smaller number of participants (less than $N = 35$). Likewise, participants could not be randomly assigned to groups due to the sampling method. Additionally, because of the novelty of the subject matter, it was impossible to assign a control group. These factors may affect the generalizability of the findings.

In-Service Teacher Group. In total, 12 in-service educators (classroom teachers and administrative staff) attended the training session provided. All participants were from schools in the region that differed in both size and grade levels. All the educators had bachelor degrees in education and three of

them (25%) held master degrees. Over half of them (58.3%) taught at primary schools. Four of the participants (33.3%) taught at the preschool level, while 8.3% taught at a secondary school. Teaching experience among these educators ranged from 15 to 25 years. Among administrative staff who attended, one was a principal, and another was a resource teacher who was responsible for students with diverse learning needs.

Pre-Service Teacher Group. Inclusion of pre-service teachers was to front-load these teachers with adequate knowledge and skills – necessary to teach students with diverse learning needs – before they entered into practice²⁰ [13; 14]. Therefore, 32 pre-service teachers were recruited to participate in the training session. These participants were senior post-secondary students, majoring in Early Childhood Education. They performed their final teaching practicum shortly after the training session provided by this researcher. The training session was conducted after the session provided to in-service teachers to explore the following inquiry: “If the training is given to both in-service teachers (who have different educational, life and professional experiences) and pre-service teachers, what differences would there be in terms of outcomes?” Additionally, inclusion of pre-service teachers was to challenge assumptions that novice teachers have learned, during their program, to have sufficient skills, efficacy, and knowledge to independently navigate in a classroom containing students with diverse learning needs [13; 14].

Measurement Tools. Data was obtained using two materials: an attitude questionnaire and follow-up interviews. To assess the attitude questionnaire’s reliability, Cronbach’s Alpha was calculated for 0.90, representing excellent/high reliability [25]. At the same time, a local psychologist who specializes in assessments was consulted to verify

¹⁹ Kohprasert K. Parent Perceptions of Early Intervention and Other Related Services for Young Children with Autism Spectrum Disorder in Thailand; Vorapanya S. A Model for Inclusive Schools in Thailand.

²⁰ Saggars B., Klug D., Harper-Hill K., Ashburner J., Costley D., Clark T., et al. Australian Autism Educational Needs Analysis: What Are the Needs of Schools, Parents and Students on the Autism Spectrum?: Final Report. Brisbane: The Cooperative Research Centre for Living with Autism; 2018. Available at: <https://www.autismrcr.com.au/sites/default/files/inline-files/Educational%20Needs%20Analysis%20-%20Final%20report%20Version%202.pdf> (accessed 26.01.2022).



the construct and content validity as well as reliability of these measurement tools. The contents of the two measures were reviewed and approved by this psychologist prior to their implementation with the teacher-subjects.

Attitude Questionnaire. In this study, a questionnaire was developed to assess changes in participants' attitudes towards their levels of understanding of AS before and after the training session provided by the researcher. Attitude is an intricate, yet crucial concept that determines courses of actions in any given circumstance²¹ [26]. In educational contexts, attitudes reflect personal, political, and social perspectives²² [26]. Additionally, teachers' attitudes play a significant role in students' learning outcomes²³ [26]. Therefore, ensuring educators have the requisite knowledge, skills, and insights to address their students' learning needs is imperative to increase the likelihood of reaching desired learning outcomes.

The questions were designed to focus on the participants' understanding of AS and to help them reflect on their own teaching practices regarding students with special needs²⁴. The format of questions in this tool was adapted from Lindsay et al. [11] and Rodríguez et al. [12]. The questionnaire was developed using *Google Forms*. *Google Forms* is an open-sourced platform which allows for greater flexibility for simultaneous collaboration²⁵.

This tool was administered as both a pre-test and a post-test. Both tests contained open-ended and closed-end survey questions to measure participants' knowledge of specific information related to AS and

to gain better insights into the minds of the teacher-subject. The tests were also designed to encourage 'a range of personal views to be expressed.,' as O'Gorman and Drudy²⁶ described, to stimulate participants' critical thinking, and to propose possible effective methodologies and practices for students with AS.

Follow-up Interviews. Follow-up interviews contained open-ended, semi-structured questions that allowed 'in-depth probing and expansion of ideas.,' according to O'Gorman and Drudy²⁷. Since AS was a novel learning subject for most participants, collecting subjective data is thought to strengthen the analysis by combining these results with the objective data that were gathered from the attitude questionnaire [27]. Hence, interview questions were focused on participants' perspectives and insights as well as their feelings in relation to their learning. These questions provided the researcher with valuable insights into the participants' learning experience. The format of questions in the interview was adapted from Lindsay et al. [11] and Rodríguez et al. [12]. Confidentiality and anonymity were reinforced to minimize potential threats to participants' physical and psychological safety. Verbal consent was obtained at the start of each interview regarding the transcription of answers provided by the teacher-subject.

Analysis Method. This study employed both statistical and descriptive analysis methods for data analysis. For the statistical analysis, the paired sample *t*-test ($\alpha = .05$) was used to examine differences in participants' attitudes before and after the training. The *t*-test was chosen due to the sample size

²¹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Attitude. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; 2022. Available at: <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/a/attitude#:~:text=A%20learned%20tendency%20or%20readiness,have%20an%20influence%20on%20behaviour> (accessed 26.01.2022).

²² Ibid.

²³ Ibid.

²⁴ Siniscalco M.T., Auriat N. Questionnaire Design. In: Ross K.N., ed. Quantitative Research Methods in Educational Planning. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization International Institute for Educational Planning; 2005. p. 1–86.

²⁵ Google. Google Forms [Internet]. CA: Google; (no date). Available at: <https://www.google.com/forms/about> (accessed 26.01.2022).

²⁶ O'Gorman E., Drudy S. Professional Development for Teachers Working in Special Education/Inclusion in Mainstream Schools: The Views of Teachers and Other Stakeholders. Dublin: University College Dublin; 2011. Available at: http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/Professional_Development_of_Teachers.pdf (accessed 26.01.2022).

²⁷ Ibid. P. 41.



(less than $N = 60$) and the research being a quasi-experimental design²⁸ [28]. For the descriptive analysis method (transcription of interviews, observation, and discussion), the deductive approach was used. The deductive approach focuses on similarities and differences in data and supplements quantitative data²⁹.

Results

The In-Service Teacher Group

Pre-Test: Closed-Ended Questions. Participants were asked dichotomous, introductory questions regarding AS. Based on the information provided by Siniscalco and Auriat³⁰, dichotomous questions were used to obtain specific information from teacher-subjects as well as to provide customary respect for their expertise as experienced educators. All participants ($N = 12$) answered “No” to all introductory questions. Therefore, computational analysis was not performed as statistical significance was not observed.

Pre-Test: Open-Ended Questions. This section of pre-test included semi-structured inquiries about participants’ perspectives and insights as well as their experience teaching students with diverse learning needs. The majority of answers appeared very broad, reflecting participants’ unfamiliarity and uncertainty with the subject matter. Table 1 summarizes the questions and participants’ responses (their responses were

summarized and inserted with permission). Questions in Table 1 were adapted from Lindsay et al. [11] and Rodríguez et al. [12].

Post-Test: Closed-Ended Questions. Half of the participants in this group were unable to complete the questionnaire due to unforeseen circumstances, time constraints, and their occupational commitments after the training. Therefore, the statistical and discourse analyses for this group were based on the participants who completed the questionnaire. Those who could not complete the questionnaire were interviewed as a follow-up to assess their learning.

This section included dichotomous questions, allowing the researcher to precisely assess participants’ learning from the training provided by the investigators. From the analysis of the paired sample t -test ($\alpha = .05$), it was evident that participants felt confident in acquiring the sufficient and appropriate knowledge about AS ($t(6) = 1.94, P \leq 0.005$). Table 2 is the statistical item descriptions of these questions. Questions in Table 2 were adapted from Lindsay et al. [11] and Rodríguez et al. [12].

Post-Test: Open-Ended Questions. This section employed semi-structured questions to stimulate participants’ critical thinking as well as to enhance their knowledge retention and transfer. Participants’ open-mindedness and willing reception were apparent in their responses.

Table 1. In-Service Teacher Participants’ Responses to Open-Ended Questions

Questions	Responses
Do you think students with ASD should get help and support? If yes, how?	– Students with ASD should get help. – Students with ASD can succeed if they receive the appropriate support
What do you think would make you feel confident and comfortable to teach these students?	– Educators need to understand the strengths and challenges that students with ASD experience. – Educators need to be open-minded so that they can fully support their students with ASD
If you have students with AS in your class, how could you help or support them?	– Some educators were uncertain and hesitant about supporting students with AS due to the lack of experience, while others strived to provide optimal support with available resources

²⁸ McDonald J.H. Handbook of Biological Statistics. 3rd ed. MD: Sparky House Publishing; 2014; The British Medical Journal. The t tests. London: The British Medical Journal; 2020. Available at: <https://www.bmj.com/about-bmj/resources-readers/publications/statistics-square-one/7-t-tests> (accessed 26.01.2022).

²⁹ Nigatu T. Qualitative Data Analysis. CA: SlideShare; 2009. Available at: <https://www.slideshare.net/tilahunigatu/qualitative-data-analysis-11895136> (accessed 26.01.2022).

³⁰ Siniscalco M.T., Auriat N. Questionnaire Design.



Table 2. Statistical Item Description of Post-Test Questions (The In-Service Teacher Group)

Questions	Participants' Responses (<i>N</i> = 6)	
	Correct	Incorrect
Do you think individuals with AS can develop their skills successfully if they receive appropriate interventions at an early age?	4	2
Do you think individuals with AS often have difficulties with social interactions and working with others?	6	0
Do you think individuals with AS can be sensitive to sensory stimulation (Vision, hearing, smell, taste, touch)?	3	3
Do you think individuals with AS tend to learn better with visual stimuli?	4	2
AS is incurable; however, do you think there are ways to help them integrate to live better in the community?	6	0
Do you think that teachers may need to revise teaching methods when teaching individuals with AS?	6	0
Do you believe that clear guidance is needed when explaining procedures to individuals with AS?	6	0
Do you believe that when individuals with AS receive good advice and guidance, they can be successful?	6	0
<i>M</i>	5.13	0.88
<i>SD</i>	1.25	1.25

Note: *M* = mean, *SD* = standard deviation.

Their answers appeared more precise compared to those in pre-test, reflecting their acquired familiarity and certainty with AS. Table 3 shows questions and participants' responses, used with permission (their responses were summarized). Questions in Table 3 were adapted from Lindsay et al. [11] and Rodríguez et al. [12].

Follow-up Interview. Participants' open-mindedness, willingness, and motivation

for learning were evident in the interview. They were very conscientious with their responses, and commonly regarded their learning experience as riveting. Table 4 is a summary of interview questions and in-service teacher participants' responses, inserted with permission (their responses were summarized). Questions in Table 4 were adapted from Lindsay et al. [11] and Rodríguez et al. [12].

Table 3. Open-Ended Questions and In-Service Teacher Participants' Responses

Questions	Responses
What are the most distinctive features of AS?	– Social skills deficiency; outstanding memorization skills; intelligence; and special interests related to curiosity
What are the roles of classroom teachers when they have students with AS in the classroom?	– Educators can be active supporters who can provide guidance to students with AS. – Educators can facilitate the modified learning lessons for students with AS. – Educators can act as guardians who are attentive to the developmental and academic progress of students with AS. – Educators need to be able to communicate effectively with families of students with AS
What do you think can be done to help students with AS to work effectively together with other students in the classroom?	– Assisting to develop social skills. – Facilitating activities that can be shared with neurotypical peers. – Promoting awareness of AS



Table 4. Summary of Follow-up Interviews with In-Service Teacher Participants

Questions	Responses
What kind of benefits do you think you obtained from this training session?	– The training session is very helpful to all the staff members at school. The staff members need to learn more about AS so that the entire school team can be resourceful and vigilant of challenges related to developmental cornerstones of students with AS. – The training session provided the wealth of information about AS, which is very beneficial for the profession. The session was inspiring to learn more about students who present with both special needs and special talents
How did you think of your learning experience?	– Very satisfied with the learning experience. – Eye-opening as to the amount of information that was previously unknown to participants. – Inspiration for critical thinking
From your learning experience, what do you think you would apply to your teaching practice?	– More understanding and empathy to students with AS. – Guidance and allocation of resources. – Hands-on learning

The Pre-Service Teacher Group

Pre-Test: Closed-Ended Questions. Two multiple-choice questions were provided to these pre-service teachers. Since they were entry-to-practice level educators, these questions were formatted as an introduction to the subject matter. To answer these questions, participants were instructed to correctly select one or more applicable answers from the given choices (partial points were not granted).

As a result of statistical analysis, the majority of participants answered the questions incorrectly ($M = 21.5$). It is significant to note that the t -value was not calculated, given the smaller number of question items. Table 5 indicates the statistical item description of multiple-choice questions. Questions in Table 5 were adapted from Lindsay et al. [11] and Rodríguez et al. [12].

Pre-Test: Open-Ended Questions. Similar to the ones used for in-service tea-

chers, this section contained semi-structured questions. However, given the differences in experience, the content of inquiries was modified to reflect teaching philosophy and principles of inclusion. Collected answers indicated unfamiliarity and uncertainty towards the subject matter, yet these answers seemed more hypothetical. Table 6 is a summary of questions and participants' responses (their responses were summarized and inserted with permission). Questions in Table 6 were adapted from Lindsay et al. [11] and Rodríguez et al. [12].

Post-Test: Closed-Ended Questions. For this section, pre-service teachers were asked embedded questions and instructed to answer "Yes" or "No" to these questions. This style was used for purposes of precise data collection for the researcher and to serve as a review and reflection of learning demonstrated by these participants.

Table 5. Statistical Item Description of Pre-Test Questions (The Pre-Service Teacher Group)

Questions	Participants' Responses ($N = 32$)	
	Correct	Incorrect
Choose the right answer(s) describing the core characteristics of AS	12	20
Choose the right answer(s) describing differences between Autism and AS	9	23
M	10.50	21.50
SD	2.12	2.12
df	0	0

Note: M = mean, SD = standard deviation, df = degree of freedom.



Table 6. Pre-Service Teacher Participants' Responses to Semi-Structured Questions

Questions	Responses
Who do you think plays an important role in educating and nurturing the talents of students with AS?	– Educators. – Family members of students with AS
If you have students who learn differently from their peers, how do you support them?	– Educators can discover and nurture interests of students who learn differently from their peers
What do you think is the most effective strategy to help students with AS when they are experiencing difficulties?	– Educators can be attentive and understanding of the needs of students with AS. – Educators need to be able to manage students with AS in their classroom

The same statistical analysis method (the paired sample *t*-test with $\alpha = .05$) was used for this group. It was apparent that pre-service teachers recognized the importance of acquiring more knowledge about AS ($t(6) = 1.94, P \leq 0.0001$). Table 7 is the statistical item descriptions of these questions. Questions in Table 7 were adapted from Lindsay et al. [11] and Rodríguez et al. [12].

Post-Test: Open-Ended Questions. Semi-structured questions were used for this section. However, contents were more focused on investigating pre-service teachers' problem-solving and critical thinking skills. They were very enthusiastic to learn about AS and their engagement and motivation to participate is characterized, by this investigator, as remarkably high. Table 8 shows

questions and participants' responses (their responses were summarized and inserted with permission). Questions in Table 8 were adapted from Lindsay et al. [11] and Rodríguez et al. [12].

Follow-up Interviews. Pre-service teachers openly discussed how their learning experience could improve their future practice during the interview. Their responses suggest they appreciated this learning opportunity in an honest, vibrant, and whole-hearted manner. Table 9 is a summary of pre-service teacher participants' responses to interview questions. Permission was obtained from these participants to insert their responses (these responses were summarized). Questions in Table 9 were adapted from Lindsay et al. [11] and Rodríguez et al. [12].

Table 7. Statistical Item Description of Dichotomous Questions (The Pre-Service Teacher Group)

Questions	Participants' Responses ($N = 32$)	
	Correct	Incorrect
Do you think individuals with AS can develop their skills successfully if they receive appropriate interventions at an early age?	15	17
Do you think individuals with AS often have difficulties with social interactions and working with others?	27	5
Do you think individuals with AS can be sensitive to sensory stimulation (Vision, hearing, smell, taste, touch)?	25	7
Do you think individuals with AS tend to learn better with visual stimuli?	25	7
AS is incurable; however, do you think there are ways to help them integrate to live better in the community?	26	6
Do you think that teachers may need to revise teaching methods when teaching individuals with AS?	26	6
Do you believe that clear guidance is needed when explaining procedures to individuals with AS?	31	1
Do you believe that when individuals with AS receive good advice and guidance, they can be successful?	32	0
<i>M</i>	25.88	6.13
<i>SD</i>	5.14	5.14

Note: *M* = mean, *SD* = standard deviation.



Table 8. Open-Ended Questions and Pre-Service Teacher Participants' Responses

Questions	Responses
What are the most distinctive features of AS?	– Cognitive intelligence; comprehension for complex concepts; high talents based on interests
What are the roles of classroom teachers when they have students with AS in the classroom?	– Classroom teachers are to be attentive to interests/strengths of students with AS and to strive to nurture their talents. – Classroom teachers can integrate students with AS and those without AS. – Curriculum can be adjusted for students with AS to optimize their learning experience. – Abilities and strengths of students with AS can be shared to their peers and staff members
What do you think can be done to help students with AS to work effectively together with other students in the classroom?	– Classroom teachers need to understand challenges experienced by students with AS and to provide guidance accordingly. – Students with AS also need to learn to integrate with the community, starting from smaller social circles. – Students with AS can practice their social skills with individuals surrounding them

Table 9. Summary of Follow-up Interviews with Pre-Service Teacher Participants

Evaluation Question	Pre-Service Teacher Participants' Responses
What is the most notable learning component for you, and how would you make improvements to your teaching practice from your learning?	– The video presentation by a psychologist: Specialist knowledge. – The guest speaker presentation: Inspired by the lived experience of an individual with AS. – Role-playing activities: Hands-on activities. – The entire session: Valuable career preparation; Opportunities for knowledge application

Discussion and Conclusion

Participants' attitudes towards their levels of knowledge and understanding of AS can be characterized as changing, in a positive manner, after the training provided by the investigator. This shift is apparent when comparing scores from attitude questionnaires before and after the training session. Table 10 indicates the percentage rates of correct responses to questions as well as variations in their levels of understanding and acceptance.

This shift in attitude is also represented by their comments, demonstrating a noticeable increase in enthusiasm among partici-

pants and in increased emotional/psychological connections to the content provided. Participants collectively reported that their perspectives towards AS changed significantly post training session and acknowledged the need for appropriate training in order to assist students with AS in an effective manner. During the follow-up interviews, participants unanimously requested the following: 1) training be extended to a one-day program to include more in-depth discussions and hands-on learning activities; and 2) the program be offered more frequently to schools with diverse grade levels throughout the region.

Table 10. Rates of Correct Responses and Levels of Understanding and Acceptance

	Rates of Correct Responses (%)		Levels of Understanding and Acceptance
	Pre-Test	Post-Test	
In-Service Teacher Group	0	85.5	High (85.5% increase)
Pre-Service Teacher Group	32.8	80.8	Medium (40.6% increase)



In particular, in-service teachers' shift in attitudes was notable. Two participants commented that they had a brief encounter with individuals with AS/ASD in the past. However, they admitted that, at the time, they did not have adequate understanding of the condition. The majority of participants described that attending the training was intellectually-stimulating, empowering, and cognitively-compelling. Their experience was summarized in Table 11, with two key themes ('Shift in Attitude towards AS' and 'Knowledge Transfer from the Learning'). Permissions for insertion were granted from these participants (their responses were summarized).

On another occasion, one in-service teacher participant recommended that this program be delivered regularly to as many audiences as possible. This participant believed that the resourcefulness of this program would benefit all the educators with diverse levels of experience. Additionally, this participant took initiatives to connect the principal researcher and the Dean of the School of Medicine at a local university, in an attempt to expand the community of learning. The Dean and the principal researcher held a meeting to discuss the inter- and interdisciplinary as well as communal benefits of this program. It appeared that the participants' enthusiasm for the training session expanded the possibilities of prospective learning opportunities.

After the training sessions, several participants demonstrated emotional/psychological connections to the information presented in the training session. Through observation,

participants were able to engage in both intellectual and affective learning. For instance, experienced in-service teachers commented that they felt very close to the acquired knowledge from the session, further mentioning that they felt fortunate to be engaged in a well-established professional learning community.

Pre-service teachers demonstrated the close-knit circle of learning as well. Among the 32 participants, only two mentioned that they encountered a single paragraph about AS in the assigned readings list in their teacher-training program. Furthermore, this section was part of a supplemental reading list and, therefore, not highlighted in the course material. These motivated participants influenced the learning of the entire group. Table 12 represents their experience with a key theme of "Integration of Knowledge and Perspectives." Permission for the insertion of summarized quotes was received from these participants.

Participants also contemplated contents from both professional and personal viewpoints. Several participants remarked that while attending the training session, they reflected on particular family members or acquaintances. A participant mentioned that she thought of her children throughout the training. According to this participant, she has committed herself to learning more about AS so that she could provide appropriate guidance to her children. Another participant stated that she had her sibling in mind. She was grateful that she gained a better understanding of her sibling.

Table 11. Summary of Key Themes and In-Service Teachers' Responses

Key Themes	Responses
Shift in Attitude towards AS	– Increased motivation for learning more about AS. – Inspired by the fact presented regarding AS. – Admitted the lack of previous knowledge and an inquiring mind to learn about AS
Knowledge Transfer from the Learning	– Becoming more resourceful and prepared. – Deepening of professional knowledge

Table 12. Summary of Key Theme and Pre-Service Teachers' Responses

Key Theme	Responses
Integration of Knowledge and Perspectives	– The training session complemented the previous knowledge and generated the motivation to learn more about AS. – Motivated to apply knowledge to teaching practice



This research study was conducted to assess changes in Thai educators' attitudes towards their levels of understanding of AS before and after a researcher-led training session. The efficacy of the training was examined by employing multiple groups of participants with different levels of professional experience, given that the learning subject was new to the majority of educators. Furthermore, in order to produce rigorous synthesis of information, data were collected from multiple sources (questionnaires, interviews, observations, and discussions). As a result of these training sessions, teacher-participants were able to gain sufficient knowledge to shift their perspectives and insights regarding AS. Similarly, these educators' confidence with the subject matter was increased, ranging from medium to high. Moreover, the training sessions created opportunities for these participants to reflect on their professional and personal practices as well as to initiate the professional learning communities in an attempt to increase knowledge application. Most importantly, this research increased the accessibility to necessary knowledge and resources for educators in the sub-urban areas of the country.

Several recommendations for future research were generated from the findings. Firstly, due to the constraints in recruitment, this research became a small-scale study,

which diminishes the strength of statistical rigor and the generalizability of the results. Therefore, the training's prospective participants can be recruited from an increased number of audiences to improve rigor in analysis. Secondly, the training sessions can be implemented in urban centers of the country (for instance, in Bangkok and its surrounding communities). The current study was conducted in a sub-urban area of Thailand, where resources were less available compared to the urban centers. Hence, prospective studies can compare and contrast the outcomes of the training when it occurred in the communities that disparate levels of educational resources.

According to Dr. Tony Attwood, 'Asperger's syndrome has probably been an important and valuable characteristic of our species throughout evolution'³¹. It is hoped, indeed, that this research can play an initiative role to generate prospective studies of AS and ASD in Thailand. In order to optimize learning outcomes of students, it is imperative to empower educators through proper channels of knowledge, guidance, professional reflection, and personal development. Subsequently, students can receive the maximum benefit of the renewed pedagogy and can realize their full potential. In turn, improving these students' learning outcomes would be beneficial for the school community, family, society, and the nation as a whole.

REFERENCES

1. Cassidy S., Bradley P., Robinson J., Allison C., McHugh M., Baron-Cohen S. Suicidal Ideation and Suicide Plans or Attempts in Adults with Asperger's Syndrome Attending a Specialist Diagnostic Clinic: A Clinical Cohort Study. *The Lancet Psychiatry*. 2014;1(2):142–147. doi: [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)70248-2](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)70248-2)
2. Gallagher S.A., Gallagher J.J. Gifted and Asperger's Syndrome: A New Agenda for Education. *Understanding Our Gifted*. 2002;14(2). Available at: <https://www.hoagiesgifted.org/eric/asperger.pdf> (accessed 26.01.2022).
3. Griffin H.C., Griffin L.W., Fitch C.W., Albera V., Gingras H. Educational Interventions for Individuals with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*. 2006;41(3):150–155. doi: <https://doi.org/10.1177/10534512060410030401>
4. Myles S.B., Simpson R.L. Asperger Syndrome: An Overview of Characteristics. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2002;17(3):132–137. doi: <https://doi.org/10.1177/10883576020170030201>
5. Fontil L., Petrakos H.H. Transition to School: The Experiences of Canadian and Immigrant Families of Children with Autism Spectrum Disorders. *Psychology in the Schools*. 2015;52(8):773–788. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.21859>
6. Jarman B., Rayner C. Asperger's and Girls: What Teachers Need to Know. *Australasian Journal of Special Education*. 2015;39(2):128–142. doi: <https://doi.org/10.1017/jse.2015.7>

³¹ Attwood T. The Complete Guide to Asperger's Syndrome. P. 12.



7. Tippet J. The Educational Experiences of Students with Asperger Syndrome. *Kairaranga*. 2004;5(2):12–18. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ914554.pdf> (accessed 26.01.2022).
8. Little C., Vibulpatanavoug K., Evans D. Investigating Thai Teachers Attitudes Toward Students with Autism. *Journal of Education Research Faculty of Education, Srinakharinwirot University*. 2014;9(1):207–215. Available at: <http://ejournals.swu.ac.th/index.php/jre/article/viewFile/6586/6209> (accessed 26.01.2022).
9. Vibulpatanavoug K. Inclusive Education in Thailand. In: Proceedings of the International Conference of Early Childhood Education (ICECE 2017). 2017. p. 67–70. doi: <https://dx.doi.org/10.2991/icece-17.2018.16>
10. Hill D.A., Sukbunpant S. The Comparison of Special Education between Thailand and the United States: Inclusion and Support for Children with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Special Education*. 2013;28(1):120–134. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1013682.pdf> (accessed 26.01.2022).
11. Lindsay S., Proulx M., Thomson N., Scott H. Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2013;60(4):347–362. doi: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>
12. Rodríguez I.R., Saldaña D., Moreno F.J. Support, Inclusion, and Special Education Teachers' Attitudes toward the Education of Students with Autism Spectrum Disorders. *Autism Research and Treatment*. 2012;12(3). Available at: https://www.researchgate.net/publication/230763957_Support_Inclusion_and_Special_Education_Teachers'_Attitudes_toward_the_Education_of_Students_with_Autism_Spectrum_Disorders (accessed 26.01.2022).
13. Alfaro V., Kupczynski L., Mundy M.A. The Relationship between Teacher Knowledge and Skills and Teacher Attitude towards Students with Disabilities among Elementary, Middle and High School Teachers in Rural Texas Schools. *Journal of Instructional Pedagogies*. 2015;16. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069386.pdf> (accessed 26.01.2022).
14. Morrier M.J., Hess K.L., Heflin L.J. Teacher Training for Implementation of Teaching Strategies for Students with Autism Spectrum Disorders. *Teacher Education and Special Education*. 2011;34(2):119–132. doi: <https://doi.org/10.1177/0888406410376660>
15. Hinton S., Sofronoff K., Sheffield J. Training Teachers to Manage Students with Asperger's Syndrome in an Inclusive Classroom Setting. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*. 2008;25(2):34–48. doi: <https://doi.org/10.1375/aedp.25.2.34>
16. Chen Y., Chen N.-S., Tsai C.-C. The Use of Online Synchronous Discussion for Web-Based Professional Development for Teachers. *Computers & Education*. 2009;53(4):1155–1166. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.05.026>
17. Kobak K.A., Stone W.L., Wallace E., Warren Z., Swanson A., Robson K. A Web-Based Tutorial for Parents of Young Children with Autism: Results from a Pilot Study. *Telemedicine and e-Health*. 2011;17(10):804–808. doi: <https://doi.org/10.1089/tmj.2011.0060>
18. Ramdoss S., Machalicek W., Rispoli M., Mulloy A., Lang R., O'Reilly M. Computer-Based Interventions to Improve Social and Emotional Skills in Individuals with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review. *Developmental Neurorehabilitation*. 2012;15(2):119–135. doi: <https://doi.org/10.3109/17518423.2011.651655>
19. Dente C.L., Parkinson Coles K. Ecological Approaches to Transition Planning for Students with Autism and Asperger's Syndrome. *Children & Schools*. 2012;34(1):27–36. doi: <https://doi.org/10.1093/cs/cdr002>
20. Syriopoulou-Delli C.K., Cassimos D.C., Tripsianis G.I., Polychronopoulou S.A. Teachers' Perceptions Regarding the Management of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2012;42(5):755–768. doi: <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1309-7>
21. Fetters M.D., Curry L.A., Creswell J.W. Achieving Integration in Mixed Methods Designs-Principles and Practices. *Health Services Research*. 2013;48(6Pt2):2134–2156. doi: <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
22. Pitakchinnapong N., Rhein D. Exploration of the Causation of Stigmatization of Mental Illness in Thailand: Perceptions of Thai University Students. *Human Behavior, Development and Society*. 2019;20(2):7–19. Available at: <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/hbds/article/view/156403> (accessed 26.01.2022).
23. Etikan I., Musa S.A., Alkassim R.S. Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*. 2016;5(1):1–4. doi: <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
24. Onbun-uea A., Morrison G.S. Educating Young Children with Autism in Inclusive Classrooms in Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. 2008;29(3):268–278. Available at: <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/kjss/article/view/246475/167444> (accessed 26.01.2022).
25. Taber K.S. The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*. 2016;48(6):1273–1296. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>

26. Coelho F., Blázquez F., Cubo S. Teacher Training, Attitudes and Inclusion. *International Journal of Technology and Inclusive Education*. 2017;6(1):1032–1040. doi: <http://dx.doi.org/10.20533/ijtie.2047.0533.2017.0131>
27. McGrath C., Palmgren P.J., Liljedahl M. Twelve Tips for Conducting Qualitative Research Interviews. *Medical Teacher*. 2018;41(9):1002–1006. doi: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1497149>
28. Kim T.K. T Test as a Parametric Statistic. *Korean Journal of Anesthesiology*. 2015;68(6):540–546. doi: <https://doi.org/10.4097/kjae.2015.68.6.540>

Submitted 07.04.2022; approved after reviewing 29.08.2022; accepted for publication 05.09.2022.
Поступила 07.04.2022; одобрена после рецензирования 29.08.2022; принята к публикации 05.09.2022.

About the authors:

Juthathip Kruanopphakhun, Ph.D. candidate in Science Education, Faculty of Science, Ubon Ratchathani University (85 Sathonlamak Rd, Ubon Ratchathani 34190, Thailand), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9647-4686>, jutha_pkung@yahoo.com

Nadh Ditcharoen, Assistant Professor of the Faculty of Science, Ubon Ratchathani University (85 Sathonlamak Rd, Ubon Ratchathani 34190, Thailand), Ph.D. (Science and Technology Education), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0571-4929>, **Scopus ID:** [35746143600](https://orcid.org/0000-0003-0571-4929), nadh.d@ubu.ac.th

Contribution of the authors:

J. Kruanopphakhun – writing the text of the manuscript; collection of statistical material; data interpretation and analysis.

N. Ditcharoen – scientific management; concept development.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах:

Круаноппахун Джутатип, соискатель степени доктор философии (естественные науки) факультета естественных наук Университета Убонратчатхани (34190, Таиланд, г. Убонратчатхани, ул. Сатонламак, д. 85), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9647-4686>, jutha_pkung@yahoo.com

Дичароен Надь, ассоциированный профессор факультета естественных наук Университета Убонратчатхани (34190, Таиланд, г. Убонратчатхани, ул. Сатонламак, д. 85), доктор философии (технические науки), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0571-4929>, **Scopus ID:** [35746143600](https://orcid.org/0000-0003-0571-4929), nadh.d@ubu.ac.th

Заявленный вклад авторов:

Д. Круаноппахун – написание текста рукописи; сбор статистического материала; интерпретация и анализ данных.

Н. Дичароен – научное руководство; разработка концепции исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ / ACADEMIC INTEGRATION

УДК 81'246.3:371.1

doi: 10.15507/1991-9468.109.026.202204.756-770



Original article

Beliefs about Multilingualism with Respect to Translanguaging: A Survey among Pre-Service EFL Teachers in Indonesia

G. E. Putrawan^a, Mahpul^a✉, T. Sinaga^a, S. K. Poh^b, O. V. Dekhnich^c^a University of Lampung, Bandar Lampung, Indonesia^b Nanyang Technological University, Singapore City, Singapore^c Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation✉ mahpul.1965@fkip.unila.ac.id

Abstract

Introduction. Recently, multilingualism and translanguaging have received considerable attention and are always a topic of interest and public debate in language education. However, to our knowledge, studies on pre-service EFL teachers' beliefs about multilingualism with respect to translanguaging in the Indonesian context have not appeared in the literature. Therefore, to address this gap, this research investigated beliefs about multilingualism with respect to translanguaging, including language separation, language use/mixing, and language support, among pre-service EFL teachers in the Indonesian context.

Materials and Methods. This study is quantitative in nature, adopting a survey research design. We collected data from 270 pre-service EFL teachers using an online Likert scale questionnaire that lacked any potentially sensitive questions. They were between the ages of 17 and 26, and were English teacher candidates majoring in English education at higher education institutions on the Indonesian islands of Sumatra, Java, Sulawesi, and Kalimantan. The collected data were analyzed using descriptive statistics, which included the percentages and frequency distributions of the participants' Likert scale responses.

Results. The current study's findings corroborate previous research indicating that teachers believe multilingualism and collaborative use of languages are potential assets that can benefit their students' language learning.

Discussion and Conclusion. Language separation in EFL classrooms appears to be a point of contention for the majority of pre-service EFL teachers surveyed, with a preference for and support for multilingualism and translanguaging over language separation in EFL classrooms. They agree on the importance of using or mixing other languages in their classes. On the one hand, they believe that it is critical to avoid other language support in classrooms; on the other hand, they believe that other language support can benefit students, offering a wave of optimism about future language education. Therefore, there is a need to gradually introduce and include pedagogical translanguaging to the existing curricula. The integration of new multilingual facts and the implementation of translanguaging pedagogies are part of a larger educational renewal. There is a need to intentionally create a multilingual space (translanguaging space) in EFL classrooms to fully utilise students' multilingual capabilities creatively and critically because today many teachers struggle to reconcile the disparities between monolingual educational policies and the realities of multilingual classrooms.

Keywords: EFL, multilingualism, translanguaging, translanguaging approach in teaching foreign languages, pre-service teachers, survey

© Putrawan G. E., Mahpul, Sinaga T., Poh S. K., Dekhnich O. V., 2022



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



Благодарности: авторы выражают признательность всем участникам данного исследования, в особенности студентам Деви Лестари и Релла Ислами за помощь в решении организационных вопросов, а также нашим коллегам из университетов, располагающихся на индонезийских островах Суматра, Ява, Сулавеси и Калимантан, за помощь в распространении онлайн-анкеты.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Отношение к мультилингвизму и транслингвизму: что думают будущие учителя английского языка в Индонезии / Г. Э. Путраван [и др.] // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 4. С. 756–770. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.756-770>

Introduction

Recently, multilingualism and translanguaging have received considerable attention and are always a topic of interest and public debate [1] in language education. Many investigators have turned to investigate translanguaging in the context of English as a foreign language (EFL) instructions, especially within multilingual language education (see, among others, [2–5]. From a multilingual context point of view, it is widely known that Indonesia is multicultural and multilingual with more than 700 languages spoken by 606 ethnic groups [6]. Thus, Indonesian people have ample opportunity to learn and use a variety of local languages and get involved in various cultural communications, but at the same time, when learning other languages, including foreign languages, it is a challenge for them to maintain their identity [7].

However, a long-standing monolingual assumption in EFL education remains to be in existence among teachers. In Indonesia, for example, teaching EFL using a monolingual approach is common, but there are still a few limitations, such as a strict grammar syllabus and an exam that does not require students to communicate in any way [8]. It is commonplace that teachers' and learners' shared first language (L1) and language teaching are inseparable issues [9]. Therefore, shifting from the monolingual assumptions through the use of learners' full linguistic repertoire is essential for EFL teaching and learning, and it is no doubt that one way to accomplish this is through translanguaging [10].

Translanguaging, an emerging term within bilingual education¹ [11; 12], looks at bilingualism as a sustainable and valuable resource rather than a simply tolerated move towards monolingualism [11]. This term refers to bilinguals' language practices that utilise a single linguistic repertoire which is of great value to students' further language development [13]. It is defined as an approach to language use, bilingualism, and bilingual education that views the language practices of bilinguals as one linguistic repertoire rather than two separate systems².

There is now much evidence to support that translanguaging plays a crucial role in EFL education. Translanguaging in the classrooms allows students to understand the content of the lesson, develop their linguistic proficiency more confidently [14; 15] and raise the consciousness of foreign/second language learning (L2) [16] that leads to the improvement of their academic achievements [17]. Teachers who are fluent in both English and their students' home language have an advantage when it comes to helping their students improve their language skills [18] because if judiciously used students' home language can help them reduce their anxiety and cognitive load [19]. Their home language does not prevent them from learning EFL [20]. Translanguaging practices help Indonesian teachers make meaning and check students' comprehension³, explain grammar, motivate students, and encourage them during the lesson in EFL classrooms [21] that they feel more relaxed during their learning [19].

¹ García O., Wei L. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. 1st ed. England: Palgrave Macmillan; 2014.

² Ibid.

³ Zein S. Translanguaging in the EYL Classroom as a Metadiscursive Practice: Preparing Prospective Teachers. In: Zein S., Stroupe R. (eds.) English Language Teacher Preparation in Asia: Policy, Research and Practice. New York: Routledge; 2018. p. 47–62. Available at: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315105680-3/translanguaging-eyl-classroom-metadiscursive-practice-subhan-zein> (accessed 22.06.2021).

Despite the benefits, however, teachers and prospective teachers of EFL are also reported as having two opposing viewpoints on translanguaging. Their opinions on this pedagogy are inconsistent and ambivalent [22; 23]. This implies that they are likely to continue to view L2 learning through a monolingual lens, believing that students' home language is a barrier [24; 25], not a resource for language learning⁴ [26].

Although findings in the literature suggest that there is a direct relationship between teachers' beliefs and their instructional planning, decision, and practices in the classrooms [27], however to our knowledge, studies on pre-service EFL teachers' beliefs about multilingualism with respect to translanguaging in the Indonesian context have not appeared in the literature. Therefore, to address this gap, this research explores beliefs about multilingualism and translanguaging among pre-service EFL teachers in their classrooms in the following research question: What are the perceptions of multilingualism with respect to translanguaging, including language separation, language use/mixing, and language support, among pre-service EFL teachers in the Indonesian context?

Literature Review

Multilingualism and Translanguaging in EFL Context. Although the monolingual view remains noticeable and dominant in mainstream education, however, since the publications of two books⁵ (see [28]), many researchers have recently turned to investigate multilingualism [1].

Multilingualism plays a significant role in education and society [1]. When speaking about language, the terms bilingualism, multilingualism, and plurilingualism are included; however, the term bilingual education is used to recognise clear and exact educational efforts to help students develop

their "plurilingual abilities" or to make use of the abilities to educate⁶. A series of new terms has been introduced in the literature, for example, "metrolingualism", "polylinguaging", "language meshing", and "translanguaging" [1]. In the field of education, the term bilingual education itself is an umbrella term to refer to trilingual and multilingual education. The prefix bi- does not refer to two entities, but to innumerable complex linguistic interactions. Thus, bilingual education focuses on complex language practices that enable students with plurilingual abilities to be educated⁷.

Among the terms, researchers have become increasingly interested in investigating translanguaging. The term, derived from the Welsh *trawsieithu*, was coined by Cen Williams (1994, 1996⁸). This term was originally used as a pedagogical practice where students were asked to alternate between different languages for either productive or receptive purposes⁹. The term has been now extended by a large number of scholars (see, among others, [29–31]). In a short period of time, the term translanguaging has emerged eventually in the field of bilingual education and multilingualism and its definition has now evolved [1].

Teachers' Beliefs about Multilingualism. Regarding the concept of beliefs, which is considered similar to perceptions [32], it may always be confusing [1]. There are a lot of other terms used in the literature to refer to beliefs such as "attitudes, values, judgements, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy" [27]. Pajares' work was partially based on earlier research findings by Rokeach (1968), who proposed that beliefs have three

⁴ García O., Wei L. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.

⁵ May S. ed. The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education. New York: Routledge; 2014. Available at: <https://www.routledge.com/The-Multilingual-Turn-Implications-for-SLA-TESOL-and-Bilingual-Education/May/p/book/9780415534321> (accessed 22.06.2021).

⁶ García O., Wei L. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.



main components, which include: (1) cognitive component, representing knowledge; (2) affective component capable of arousing emotion; (3) and a behavioural component activated when action is required (as cited in [27]). Humans always have beliefs about everything [27].

In the field of education, to be more specific, teachers' beliefs refer to "a particularly provocative form of personal knowledge that is generally defined as pre- or in-service teachers' implicit assumptions about students, learning, classrooms, and the subject matter to be taught" [33]. The belief system is just like an atom structure in which its nucleus binds different particles in a firmly fixed system. In this core-peripheral dimension, certain beliefs form the system's nucleus, and these core beliefs are more important and immune to change (Rokeach, 1968 as cited in [29]).

In terms of beliefs about multilingualism, it is reported that in-service English teachers in Poland have more multilingual awareness compared to those of pre-service. The multilingual/plurilingual awareness, however, is not solely dependent on teaching experience but also on the language learning experience [34].

Teachers positively believe that multilingualism can benefit their language learning, but not that it can benefit their students. The teachers believe that collaborative language use benefits students' language learning, but they do not use it in the classroom [35]. Thus, an assumption can be made that language hierarchies, separation of languages, and persistent monolingual assumptions at school still continue to exist. Teachers educate their students based on their own personal beliefs of monolingualism. Therefore, integrating a critical component of language awareness into teacher education and professional development needs to be taken into account [36].

In EFL classrooms, rarely have teachers activated their students' other languages. In other words, they practice a target language use only behaviour in their classrooms. To this end, teacher education curricula are expected to be designed to raise pre-service teachers' language awareness according to the current trends in language teaching approaches [37].

It is also reported that teachers and pre-service teachers support multilingual pedagogy and multilingualism, however, they also confirm their persistent views of monolingual myth [38; 39]. To put it another way, on the one hand, teachers hold positive beliefs about multilingualism. However, they fail to act congruently with their beliefs in classroom practices. On the other hand, they believe that language teaching through language separation has positive effects. In other words, they have fairly ambivalent feelings about the language teaching approach. Most of their beliefs are still influenced by the so-called monolingual myth for language teaching [40].

Materials and Methods

This study is quantitative in nature, adopting a survey research design¹⁰. It refers to an in-depth look and description of a specific issue, topic, or object [41], in this case, beliefs about multilingualism and translanguaging among pre-service EFL teachers in Indonesia. Surveys are frequently used in social and psychological research because they are frequently used to describe and investigate human behaviour¹¹.

Although survey research and questionnaires do not have to be necessarily connected in any way¹², however, we used an online Likert scale questionnaire with no questions that could be deemed sensitive¹³ for data collection. Prior to collecting data, we explained in great detail the purpose of this current study to the research participants and reassured them that they would be guaranteed anonymity and confidentiality [42]. Due to the low-risk

¹⁰ Dey I. *Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists*. London and New York: Routledge; 2005. Available at: <https://www.routledge.com/Qualitative-Data-Analysis-A-User-Friendly-Guide-for-Social-Scientists/Dey/p/book/9780415058520> (accessed 22.06.2021).

¹¹ Straits B.C. *Approaches to Social Research*. New York: Oxford University Press; 2005.

¹² de Vaus D.A. *Surveys in Social Research*. 5th ed. New South Wales: Allen & Unwin; 2002. Available at: <https://parsmodir.com/wp-content/uploads/2020/05/devaus.pdf> (accessed 22.06.2021).

¹³ Preston V. *Questionnaire Survey*. In: *International Encyclopedia of Human Geography*. Elsevier; 2009. p. 46–52.



nature of this study, we did not require written consent from participants, as their voluntary participation was interpreted as agreement.

Participants. The respondents consisted of 270 pre-service EFL teachers in the 17–26 age range. They were English teacher candidates majoring in English education in both public and private universities, 83.3% and 16.7% respectively, on Sumatra, Java, Sulawesi, and Kalimantan islands, Indonesia. They were studying to become an English teacher in primary and secondary schooling. Most of them (80.4%) were female, and the rest (19.6%) were male. Female participants appear to outnumber male participants in this study, which is in line with previous findings that schools are perceived as ‘feminised’ environments [43–45]. They also reported that only a small number of them (36.3%) had English teaching experience, while the rest (63.3%) did not. Regarding their ethnic groups, below is the information.

Table 1 below illustrates that the ethnic groups of the participants under investigation. Among them, the majority were Javanese, with a total of 52.2% followed by Lampung,

Banjarese, Sundanese, and Padangnese, which is 16.0%, 8.9%, 6.3%, and 6.3%, respectively. There is a similar pattern in the frequency and percentage of other ethnic groups, with a total range of one participant (0.4%) – six (2.2%). In summary, the participants taking part in the study were mostly Javanese, the biggest ethnic group in Indonesia.

In terms of the participants’ first language and language proficiency characteristics, it is reported that Indonesian is the first language of the majority (66.7%), followed by Javanese and Banjarese (21.2% and 5.9%, respectively). The rest of the participants (only a small number of them) consider their local languages as their first languages, ranging from 0.4–1.5% of them. In other words, the majority of them reported being first language speakers of Indonesian, the national language. As widely known that Indonesia is a multicultural and multilingual country, with a variety of ethnic groups and local languages peacefully coexist, and English is learnt as a foreign language. Illustrated in Table 2 below is the information regarding their language proficiency.

Table 1. Ethnic groups of the participants

No.	Ethnic groups	Frequency	Percent
1	Javanese	141	52.2
2	Lampung	43	16.0
3	Banjarese	24	8.9
4	Sundanese	17	6.3
5	Padangnese	13	4.8
6	Bataknese	6	2.2
7	Komering	6	2.2
8	Semendo	5	1.9
9	Palembangnese	3	1.1
10	Buginese	2	0.7
11	Balinese	2	0.7
12	Dayak	2	0.7
13	Bantenese	2	0.7
14	Betawinese	1	0.4
15	Minahasan	1	0.4
16	Nias	1	0.4
17	Chinese Indonesian	1	0.4
Total		270	100.0



Table 2. The mean score of the participants' perceived language proficiency (self-assessment)

	Listening	Reading	Speaking	Writing
English	3.18	3.46	3.16	3.19
Indonesian	4.50	4.46	4.51	4.26
Local language	3.77	3.63	3.52	3.33

Table 2 below clearly illustrates the participants' self-reported proficiency in three languages (English, Indonesian, and local language) in terms of listening, reading, speaking, and writing skills. It is apparent that, on average, they have a high language proficiency in Indonesian and local language ($M > 3.5$), except their local language writing skill falling into the medium proficiency category ($M \geq 3-3.5$). In terms of English proficiency, on average, their proficiency falls into the medium proficiency category ($M \geq 3-3.5$).

Research Instrument and Procedure. The main instrument for data collection of this study was an online questionnaire with closed-ended questions to get the participants' demographic profile and a set of statements about multilingualism and translanguaging. In the first section of the questionnaire, the demographic profile, the questions were about the participants' sex, age, ethnic groups, first language, and local language mastery. In this section, they were also required to self-assess their language proficiency in English, Indonesian, and local language on a scale of 1–5 (total mean score $M > 3.5$ = high, $M \geq 3-3.5$ = Medium, and $M < 3$ = Low). The second section of the questionnaire consisted of a 5-point Likert scale statement with a total of 33 items that were related to beliefs about multilingualism and/or translanguaging (language separation, language use/mixing, and language support). The questionnaire was developed by Gorter and Arocena [1] with a few modifications and adjustments.

To make sure the directions and statements in the questionnaire were understanda-

ble and reasonable in length¹⁴, prior to distribution to the participants, it was pilot tested to assess its design and appropriateness and to ensure it could achieve the purpose of the research¹⁵. Pearson product-moment analysis was used to determine the questionnaire's validity ($0.00 < 0.05$), which was found to be acceptable. The internal consistency of items was also checked to see if they were accurate and consistent in measuring variables, using the correlation coefficient (Cronbach's Alpha). A reliability and internal consistency score of greater than or equal to 0.60 was obtained for each item.

The participants were required to complete and return the 5-point Likert scale online questionnaire that was sent to them via an online survey tool, Google Forms. They received a WhatsApp message with a link to the online questionnaire. After a 30-day online survey carried out in April – May 2021, the results were exported to an Excel spreadsheet. In addition, our colleagues on the Indonesian islands of Sumatra, Java, Sulawesi, and Kalimantan helped disseminate the online survey to a wide range of potential participants. Finally, they were aware that by completing and returning the questionnaire, they were consenting to the use of their responses for the purpose of this research.

Data Analysis. The data collected from the participants were analysed using descriptive statistics, which included the percentages and frequency distributions of the participants' Likert scale responses¹⁶. The key part of the analysis was the comparison of frequencies¹⁷ for participants' beliefs

¹⁴ Schlee E. Written Surveys and Questionnaires in Sociolinguistics. In: Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide, First. John Wiley & Sons, Inc.; 2014. p. 42–57.

¹⁵ McQuirk P.M., O'Neill P. Using Questionnaires in Qualitative Human Geography. In: Hay I., ed. Qualitative Research Methods in Human Geography. Don Mills, Canada: Oxford University Press; 2016. p. 246–273. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/81226005.pdf> (accessed 22.06.2021).

¹⁶ Lau F. Methods for Survey Studies. In: Lau F., Kuziemsky C. (eds.) Handbook of eHealth Evaluation: An Evidence-based Approach. Victoria (BC): University of Victoria; 2016. p. 227–242.

¹⁷ Ibid.



about multilingualism with respect to translanguaging including three constructs: language separation, language use/mixing, and language support. In so doing, the manner in which the information obtained is presented and described could be made more convenient and understandable [46].

Results

The main aim of the present study was to describe pre-service EFL teachers' beliefs about multilingualism with respect to translanguaging, including language separation, language use/mixing, and language support in the Indonesian context. In other words, regarding beliefs about multilingualism with respect to translanguaging, we focused on three constructs: language separation, language use/mixing, and language support. The following sections contain summaries of the study's key findings.

Participants' Belief about Language Separation. The first construct is belief about language separation as illustrated in Table 3 below.

Table 3 below illustrates belief about language separation in EFL classrooms among pre-service EFL teachers. This belief was measured using six items, primarily referring to monolingual notions about using only one language at a time and exclusively using the target language in a language classroom [1]. It can be clearly seen that the majority of the participants under investigation express their neutral opinion (undecided). In other words, they neither agree nor disagree

with all the six items under this construct, ranging from 28.1–40.0%. The other responses (strongly disagree and disagree vs. agree and strongly agree) to the items such as teaching a language separately without making use of other languages (Item 1), other languages must not be used in EFL classrooms (Item 3), and resource books ought to be available in one language (Item 5) also have an almost similar pattern. However, nearly half of them strongly disagree and disagree (13.3% and 33.7%, respectively) with the prohibition on asking questions in a language other than English (Item 2). Regarding the importance of using more than one language at the same time in EFL classrooms (Item 4), most of the participants agree and strongly agree with this statement, 36.7% and 10.4%, respectively. The statement on using only the target language when teaching EFL (Item 6) also has an almost similar pattern with Item 2, with participants showing strong disagreement and disagreement with the statement, 8.1% and 27%, respectively.

Participants' Belief about Language Use/Mixing. The second construct is belief about language use/mixing in EFL classrooms. The participants' responses related to this belief is illustrated in Table 4 below.

Table 4 below gives information about the participants' belief about language use/mixing in EFL classrooms, referring to the notion that languages can be used interchangeably and that mixing languages is not necessarily bad in and of itself [1].

Table 3. Participants belief about language separation in EFL classrooms

No.	Statements	Response				
		Strongly disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly agree
1	Languages should be taught in isolation, without reference to other languages	20 (7.4%)	73 (27.0%)	76 (28.1%)	73 (27.0%)	28 (10.4%)
2	In (my) classroom it is prohibited to ask questions in another language	36 (13.3%)	91 (33.7%)	83 (30.7%)	51 (18.9%)	9 (3.3%)
3	Using other languages in the English class must be prohibited	28 (10.4%)	54 (20.0%)	108 (40.0%)	56 (20.7%)	24 (8.9%)
4	It is necessary to use more than one language at a time in English classrooms	10 (3.7%)	44 (16.3%)	89 (33.0%)	99 (36.7%)	28 (10.4%)
5	Textbooks should only be in one language	22 (8.1%)	61 (22.6%)	85 (31.5%)	65 (24.1%)	37 (13.7%)
6	I only use the target language while teaching	22 (8.1%)	73 (27%)	104 (38.5%)	53 (19.6%)	18 (6.7%)

Table 4. Participants' belief about language use/mixing in EFL classrooms

No.	Statements	Response				
		Strongly disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly agree
1	In school, language mixing should be prohibited	61 (22.6%)	101 (37.4%)	68 (25.2%)	30 (11.1%)	10 (3.7%)
2	Other languages must be prohibited in English classrooms	19 (7.0%)	83 (30.7%)	81 (30.0%)	66 (24.4%)	21 (7.8%)
3	It is confusing to use Indonesian (or local languages) and English at the same time in English classrooms	29 (10.7%)	88 (32.6%)	82 (30.4%)	46 (17.0%)	24 (8.9%)
4	Bilinguals should try to use a single language at a time	11 (4.1%)	31 (11.5%)	95 (35.2%)	98 (36.3%)	34 (12.6%)
5	It is acceptable for students to answer in Indonesian or local languages in English classrooms	22 (8.1%)	60 (22.2%)	91 (33.7%)	70 (25.9%)	27 (10.0%)
6	It is okay for students to mix languages among friends in English classrooms	9 (3.3%)	23 (8.5%)	67 (24.8%)	118 (43.7%)	53 (19.6%)
7	It is good to use together the words of different languages in informal contexts	13 (4.8%)	24 (8.9%)	74 (27.4%)	106 (39.3%)	53 (19.6%)
8	It seems good to me that students use Indonesian and/or local languages to promote participation in English classrooms	6 (2.2%)	52 (19.3%)	80 (29.6%)	92 (34.1%)	39 (14.4%)
9	For bilinguals it is natural to use words of two languages together	6 (2.2%)	15 (5.6%)	105 (38.9%)	103 (38.1%)	40 (14.8%)

It can be seen that the participants show strong disagreement and disagreement with the prohibition of language mixing at schools (Item 1), with a total of 22.6% and 37.4%, respectively. More specifically, they also strongly disagree and disagree with the prohibition of other languages in their EFL classrooms (Item 2), 7.0% and 30.7%, respectively. This opinion also applies to Item 3 regarding the use of Indonesian, local languages and English at the same time in their EFL classrooms, with a total of 10.7% showing strong disagreement and 32.6% disagreement. By contrast, the majority of them show agreement and strong agreement with the rest of the items (Items 6–9), which include bilinguals' use of one language at a time, responding to questions in Indonesian and/or local languages, mixing languages among students, using different words of different languages in informal contexts, using Indonesian and/or local languages to promote class participation, and the naturalness of using words of two different languages together. In addition, there is also an almost similar pattern in the number of neutral responses, ranging from 24.8–38.9% of the participants expressing their neutral

opinion (undecided) on the entire items under the construct of belief about language use/mixing in EFL classrooms. This means that they neither agree nor disagree with all the nine items under this construct.

Participants' Belief about Language Support. The last construct is related to belief about language support in EFL classrooms. The participants' responses to this belief are illustrated in Table 5 below.

Table 5 below shows the participants' responses to the belief about language support in EFL classrooms, with the notion underpinning this construct that knowing one language will enable learners to learn another or that contrasting languages can be beneficial [1].

It can be seen that nearly half of the participants agree (33.7%) and strongly agree (6.3%) on avoiding translations in their EFL learning (Item 1). However, they also agree and strongly agree that the use of translations in EFL classrooms is beneficial (Item 2), 33.7% and 7.4%, respectively. By contrast, nearly 40% of them express their strong disagreement (11.1%) and disagreement (28.1%) on the item stating that using Indonesian and/or local languages in EFL classrooms make it easier for them to learn English grammar (Item 3).

Table 5. Participants' belief about language support in EFL classrooms

No.	Statements	Response				
		Strongly disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly agree
1	I try to avoid using translations in my English learning	3 (1.1%)	56 (20.7%)	103 (38.1%)	91 (33.7%)	17 (6.3%)
2	Using translations in English language classrooms is good	2 (0.7%)	30 (11.1%)	127 (47.0%)	91 (33.7%)	20 (7.4%)
3	If I use Indonesian or local languages, it will make it easier for me to master English grammar	30 (11.1%)	76 (28.1%)	86 (31.9%)	63 (23.3%)	15 (5.6%)
4	It is a good idea to sometimes use two or three languages for comparing in English classrooms	14 (5.2%)	36 (13.3%)	103 (38.1%)	92 (34.1%)	25 (9.3%)
5	It is good to compare texts written in different languages at school	6 (2.2%)	21 (7.8%)	106 (39.3%)	104 (38.5%)	33 (12.2%)
6	It is good to compare the grammar of different languages in school	4 (1.5%)	27 (10.0%)	94 (34.8%)	104 (38.5%)	41 (15.2%)
7	It is good to compare the lexicon of different languages in school	3 (1.1%)	15 (5.6%)	99 (36.7%)	121 (44.8%)	32 (11.9%)
8	Knowing Indonesian is helpful in learning English	0 (0%)	11 (4.1%)	69 (25.6%)	112 (41.5%)	78 (28.9%)
9	Knowing local languages is helpful in learning English	14 (5.2%)	66 (24.4%)	99 (36.7%)	64 (23.7%)	27 (10.0%)
10	When writing, it is worth highlighting what is similar in other languages	6 (2.2%)	27 (10.0%)	78 (28.9%)	120 (44.4%)	39 (14.4%)
11	If I know how to write a letter in Indonesian, I can use this knowledge to write letters in English	2 (0.7%)	19 (7.0%)	57 (21.1%)	122 (45.2%)	70 (25.9%)
12	Being bilingual is helpful in learning other languages	1 (0.4%)	8 (3.0%)	51 (18.9%)	113 (41.9%)	97 (35.9%)

The most common trend is the participants' responses to the rest of the statements (Items 4–12), most of them showing agreement and strong agreement on the items related to using more than one language for making a comparison, comparing written texts, grammar, and lexicons of different languages, the benefit of knowing Indonesian and local languages, the benefit of highlighting something similar in other languages, the benefit of using knowledge of how to write a letter in Indonesian and the benefit of being bilingual for learning EFL.

In addition, there is also an almost similar pattern in the number of neutral responses, ranging from 34.8–47.0% of the participants expressing their neutral opinion (undecided) on items 1–7 and 9 and 18.9–28.9% of the participants expressing their neutral opinion (undecided) on items 12, 11, 8, and 10. This indicates that they neither agree nor disagree with all the items under this construct.

Discussion and Conclusion

The study reported here illustrates, according to their self-reported language proficiency, that the participants are truly multilingual, which is in line with what is well known that Indonesia is a country that is rich in linguistic superdiversity with a complex linguistic ecology; hence multilingualism is common in Indonesia [6].

The findings indicate that the participants under investigation are in a neutral position when responding to the statements under the language separation construct. However, there is a clear tendency for them to support and appreciate multilingualism and translanguaging more highly than language separation in EFL classrooms, offering a wave of optimism about future language education [1] as stated in the literature within the framework of multilingualism and translanguaging that complex language practices facilitate instructions of students with multi/plurilingual abilities¹⁸.

¹⁸ García O., Wei L. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.



In terms of belief about language use/mixing in EFL classrooms, the findings corroborate previous research indicating that participants support multilingualism when it comes to translanguaging practices in EFL classrooms [35]. They support the use of features of their first language(s) to help them with English learning, indicating they are truly multilingual. Moreover, the findings are consistent with Indonesia's well-known multilingualism and multiculturalism, with more than 700 languages spoken by 606 ethnic groups [6], making its people have ample opportunity to learn and use a variety of local languages and get involved in various cultural communications, but at the same time, when learning other languages, including foreign languages, it is a challenge for them to maintain their identity [7]. Therefore, similar to what is found in other geographical regions, multilingual interaction among societies is common, as is in African countries¹⁹.

The current study's findings also corroborate previous research indicating that teachers believe multilingualism and collaborative use of languages are potential assets that can benefit their students' language learning; however, they do not put their beliefs into action in the classrooms [39; 40]. This indicates that language hierarchies, separation of languages, and persistent monolingual assumptions at school still continue to exist today [36]. This finding slightly contradicts a previous finding that in-service teachers have more multilingual awareness than pre-service teachers [34].

Regarding the findings on the participants' beliefs about language support in EFL classrooms with the notion underpinning this construct that knowing one language will enable learners to learn another or that contrasting languages can be beneficial [1], it is clear that the current findings positively support this notion. In other words, participants (unconsciously) move away from viewing bilingualism as "two separate, rigid, and static languages" toward viewing them as "fluid, flexible, and permeable" [17] within the so-called translanguaging viewpoint. The findings bolster the argument that

bilingual language practices are viewed as a single linguistic repertoire, rather than as a distinct linguistic system²⁰, supporting teaching activities that incorporate multiple languages in the classrooms [47]. Therefore, languages do not compete and should not be isolated; rather, knowledge of one language can aid in the learning of another, mutually supporting one another [1].

The current study has unravelled pre-service EFL teachers' beliefs about multilingualism with respect to translanguaging in the Indonesian context that, to our knowledge, have not appeared in the literature. Language separation in EFL classrooms appears to be a point of contention for the majority of pre-service EFL teachers surveyed, with a preference for and support for multilingualism and translanguaging over language separation in EFL classrooms. They agree on the importance of using or mixing other languages in their classes. On the one hand, they believe that it is critical to avoid other language support in classrooms; on the other hand, they believe that other language support can benefit students. In other words, they are truly multilingual with a tendency to support and appreciate multilingualism and translanguaging more highly than language separation in EFL classrooms, offering a wave of optimism about future language education. They positively support the use of features of their first language(s) to help them with EFL learning. They (unconsciously) move away from viewing bilingualism as "two separate, rigid, and static languages" toward viewing them as "fluid, flexible, and permeable" [17] within the so-called translanguaging viewpoint.

Therefore, the findings have some implications in EFL education. Taking off from the idea of 'multilingual turn', there is a need to gradually introduce and include pedagogical translanguaging to the existing curricula. The integration of new multilingual facts and the implementation of translanguaging pedagogies are part of a larger educational renewal [1]. There is a need to intentionally create a multilingual space (translanguaging space) in EFL classrooms to fully utilise students' multilingual capabilities creatively

¹⁹ Edwards J. Multilingualism. London and New York: Routledge; 1994.

²⁰ García O., Wei L. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.



and critically [30] because today many teachers struggle to reconcile the disparities between monolingual educational policies and the realities of multilingual classrooms (see, among others, [48–50]).

Although we believe that the findings of this current study contribute to further our understanding of this educational inquiry and offer a relatively comprehensive insight into how future EFL teachers in Indonesia look at multilingualism and translanguaging in English language teaching, however, this study is not without its shortfalls. This

study only provides perspective data collected from pre-service EFL teachers; therefore, empirical evidence related to multilingual realities and translanguaging pedagogy needs to be taken into consideration in the future. Therefore, further research through naturally-occurring multilingual practices in EFL classrooms needs to be carried out. In addition, different research approaches with various instruments and data analyses need to be taken into account as well. In so doing, we believe we would be able to provide more valid and reliable findings.

REFERENCES

1. Gorter D., Arocena E. Teachers' Beliefs about Multilingualism in a Course on Translanguaging. *System*. 2020;92:102272. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102272>
2. Duarte J. Translanguaging in the Context of Mainstream Multilingual Education. *International Journal of Multilingualism*. 2020;17(2):232–247. doi: <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>
3. Hobbs R.D. Diverse Multilingual Researchers Contribute Language Acquisition Components to an Integrated Model of Education. *International Journal of Multilingualism*. 2012;9(3):204–234. doi: <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.630736>
4. Cenoz J., Gorter D. Focus on Multilingualism: A Study of Trilingual Writing. *The Modern Language Journal*. 2011;95(3):356–369. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x>
5. Cenoz J. Translanguaging in School Contexts: International Perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*. 2017;16(4):193–198. doi: <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1327816>
6. Zein S. Language Policy in Superdiverse Indonesia. 1st ed. London: Routledge; 2020. doi: <https://doi.org/10.4324/9780429019739>
7. Widodo H.P. Language Policy in Practice: Reframing the English Language Curriculum in the Indonesian Secondary Education Sector. In: Kirkpatrick R., ed. *English Language Education Policy in Asia*. Vol. 11. Switzerland: Springer International Publishing; 2016. p. 127–151. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-22464-0_6
8. Ariatna. The Need for Maintaining CLT in Indonesia. *TESOL Journal*. 2016;7(4):800–822. doi: <https://doi.org/10.1002/tesj.246>
9. Paker T., Karaağaç Ö. The Use and Functions of Mother Tongue in EFL Classes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015;199:111–119. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.494>
10. Heugh K.A., Li A., Song Y. Multilingualism and Translanguaging in the Teaching of and Through English: Rethinking Linguistic Boundaries in an Australian University. In: Fenton-Smith B., Humphries P., Walkinshaw I. (eds.) *English Medium Instruction in Higher Education in Asia-Pacific: Issues and Challenges from Policy to Pedagogy*. Dordrecht: Springer; 2017. p. 259–279. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-51976-0_14
11. MacSwan J. A Multilingual Perspective on Translanguaging. *American Educational Research Journal*. 2017;54(1):167–201. doi: <https://doi.org/10.3102/0002831216683935>
12. Garcia O. Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. In: Skutnabb-Kangas T., Phillipson R., Mohanty A.K., Panda M. (eds.) *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol; Buffalo & Toronto: Multilingual Matters Ltd.; 2009. p. 140–158. doi: <https://doi.org/10.21832/9781847691910-011>
13. Slaughter Y., Cross R. Challenging the Monolingual Mindset: Understanding Plurilingual Pedagogies in English as an Additional Language (EAL) Classrooms. *Language Teaching Research*. 2021;25(1):39–60. doi: <https://doi.org/10.1177/1362168820938>
14. Romanowski P. Translanguaging in the Polish Educational Context: Lessons Learnt from IB Schools. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. 2019;12(1):5–24. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.795>
15. Nagy T. On Translanguaging and Its Role in Foreign Language Teaching. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*. 2018;10(2):41–53. doi: <https://doi.org/10.2478/ausp-2018-0012>



16. Motlhaka H.A., Makalela L. Translanguaging in an Academic Writing Class: Implications for a Dialogic Pedagogy. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*. 2016;34(3):251–260. doi: <https://doi.org/10.2989/16073614.2016.1250356>
17. Beres A.M. An Overview of Translanguaging: 20 Years of ‘Giving Voice to Those Who Do Not Speak’. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*. 2015;1(1):103–118. doi: <https://doi.org/10.1075/ttmc.1.1.05ber>
18. Copland F., Yonetsugi E. Teaching English to Young Learners: Supporting the Case for the Bilingual Native English Speaker Teacher. *Classroom Discourse*. 2016;7(3):221–238. doi: <https://doi.org/10.1080/19463014.2016.1192050>
19. Kelly N., Bruen J. Translation as a Pedagogical Tool in the Foreign Language Classroom: A Qualitative Study of Attitudes and Behaviours. *Language Teaching Research*. 2014;19(2):150–168. doi: <https://doi.org/10.1177/1362168814541>
20. Rasman. To Translanguage or Not to Translanguage? The Multilingual Practice in an Indonesian EFL Classroom. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. 2018;7(3):687–694. doi: <https://doi.org/10.17509/ijal.v7i3.9819>
21. Zainil Y. Pedagogical Practices of Code-Switching in EFL Classrooms in Padang, Indonesia. In: Social Sciences on Sustainable Development for World Challenge: The First Economics, Law, Education and Humanities International Conference. 2019. p. 634–643. doi: <https://doi.org/10.18502/kss.v3i14.4343>
22. Wang D. Translanguaging in Chinese Foreign Language Classrooms: Students and Teachers’ Attitudes and Practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2019;22(2):138–149. doi: <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231773>
23. Escobar C.F., Dillard-Paltrineri E. Professors’ and Students’ Conflicting Beliefs about Translanguaging in the EFL Classroom: Dismantling the Monolingual Bias. *Revista Linguas Modernas*. 2015;(23):301–328. doi: <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i23.22355>
24. Burton J., Rajendram S. Translanguaging-as-Resource: University ESL Instructors’ Language Orientations and Attitudes Toward Translanguaging. *TESL Canada Journal*. 2019;36(1):21–47. doi: <https://doi.org/10.18806/tesl.v36i1.1301>
25. Yuvayapan F. Translanguaging in EFL Classrooms: Teachers’ Perceptions and Practices. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2019;15(2):678–694. doi: <https://doi.org/10.17263/jlls.586811>
26. Al-Bataineh A., Gallagher K. Attitudes towards Translanguaging: How Future Teachers Perceive the Meshing of Arabic and English in Children’s Storybooks. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2021;24(3):386–400. doi: <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1471039>
27. Pajares M.F. Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*. 1992;62(3):307–332. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
28. Conteh J., Meier G. The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges. Bristol: Multilingual Matters; 2014. doi: <https://doi.org/10.21832/9781783092246>
29. Creese A., Blackledge A. Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2015;35:20–35. doi: <https://doi.org/10.1017/S0267190514000233>
30. Wei L. Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain. *Journal of Pragmatics*. 2011;43(5):1222–1235. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
31. Lewis G., Jones B., Baker C. Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond. *Educational Research and Evaluation*. 2012;18(7):641–654. doi: <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
32. Lee J.S., Lee K., Arifah Draji N. Preservice English Teachers’ Perceptions of English as an International Language in Indonesia and Korea. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2019;40(3):230–243. doi: <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1503669>
33. Kagan D.M. Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*. 1992;27(1):65–90. doi: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
34. Otwinowska A. Does Multilingualism Influence Plurilingual Awareness of Polish Teachers of English? *International Journal of Multilingualism*. 2014;11(1):97–119. doi: <https://doi.org/10.1080/14790718.2013.820730>
35. Haukås Å. Teachers’ Beliefs about Multilingualism and a Multilingual Pedagogical Approach. *International Journal of Multilingualism*. 2016;13(1):1–18. doi: <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
36. Young A.S. Unpacking Teachers’ Language Ideologies: Attitudes, Beliefs, and Practiced Language Policies in Schools in Alsace, France. *Language Awareness*. 2014;23(1–2):157–171. doi: <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863902>



37. Dégi Z. Teachers' Beliefs Regarding Non-Target Language Use in the EFL Classroom. *The Journal of Linguistic and Intercultural Education*. 2016;9(1):19–30.
38. Portolés L., Martí O. Teachers' Beliefs about Multilingual Pedagogies and the Role of Initial Training. *International Journal of Multilingualism*. 2020;17(2):248–264. doi: <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1515206>
39. Tarnanen M., Palviainen Å. Finnish Teachers as Policy Agents in a Changing Society. *Language and Education*. 2018;32(5):428–443. doi: <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747>
40. Egaña E.A., Cenoz J., Gorter D. Teachers' Beliefs in Multilingual Education in the Basque Country and in Friesland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. 2015;3(2):169–193. doi: <https://doi.org/10.1075/jicb.3.2.01aro>
41. Ponto J. Understanding and Evaluating Survey Research. *Journal of the Advanced Practitioner in Oncology*. 2015;6(2):168–171. doi: <https://doi.org/10.6004/JADPRO.2015.6.2.9>
42. Singer E. Ethical Issues in Surveys. In: de Leeuw E.D., Hox J.J., Dillman D.A. (eds.) *International Handbook of Survey Methodology*. 1st Ed. New York: Lawrence Erlbaum Associates; 2008. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203843123>
43. Skelton C. The 'Feminisation of Schooling' or 'Re-Masculinising' Primary Education?[1]. *International Studies in Sociology of Education*. 2002;12(1):77–96. doi: <https://doi.org/10.1080/09620210200200084>
44. Carrington B. A Quintessentially Feminine Domain? Student Teachers' Constructions of Primary Teaching as a Career. *Educational Studies*. 2002;28(3):287–303. doi: <https://doi.org/10.1080/0305569022000003735>
45. Heinz M., Keane E., Davison K. Gender in Initial Teacher Education: Entry Patterns, Intersectionality and a Dialectic Rationale for Diverse Masculinities in Schooling. *European Journal of Teacher Education*. 2021. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1890709>
46. Ho R. *Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis with IBM SPSS*. 2nd ed. Boca Raton: CRC Press; 2013. doi: <https://doi.org/10.1201/b15605>
47. Cenoz J., Gorter D. Minority Languages and Sustainable Translanguaging: Threat or Opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2017;38(10):901–912. doi: <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
48. Costley T., Leung C. Putting Translanguaging into Practice: A View from England. *System*. 2020;92:102270. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102270>
49. Kirsch C. Opening Minds to Translanguaging Pedagogies. *System*. 2020;92:102271. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102271>
50. Galante A. Pedagogical Translanguaging in a Multilingual English Program in Canada: Student and Teacher Perspectives of Challenges. *System*. 2020;92:102274. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102274>

Submitted 30.12.2021; approved after reviewing 14.03.2022; accepted for publication 21.03.2022.
 Поступила 30.12.2021; одобрена после рецензирования 14.03.2022; принята к публикации 21.03.2022.

About the authors:

Gede E. Putrawan, Lecturer at the Department of Language Education and Arts, University of Lampung (No. 1 Jl. Prof. Dr. Sumantri Brojonegoro, Bandar Lampung 35145, Indonesia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7717-3634>, **Scopus ID:** 5720962412, **Researcher ID:** AAM-8595-2021, gputrawan08@fkip.unila.ac.id

Mahpul, Senior Lecturer at the Department of Language Education and Arts, University of Lampung (No. 1 Jl. Prof. Dr. Sumantri Brojonegoro, Bandar Lampung 35145, Indonesia), Ph.D. (Language Education), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3916-2608>, **Scopus ID:** 57191896104, mahpul.1965@fkip.unila.ac.id

Tuntun Sinaga, Lecturer at the Department of Language Education and Arts, University of Lampung (No. 1 Jl. Prof. Dr. Sumantri Brojonegoro, Bandar Lampung 35145, Indonesia), Ph.D. (Language and Culture), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3716-3765>, **Scopus ID:** 57216651896, tuntun.sinaga@fkip.unila.ac.id

Son K. Poh, Senior Lecturer at the English Language & Literature Academic Group at National Institute of Education, Nanyang Technological University (50 Nanyang Avenue, Singapore 639798, Singapore), Ph.D. (Language Education), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1192-4044>, **Scopus ID:** 57395610600, soonkoh.poh@nie.edu.sg

Olga V. Dekhnich, Deputy Director for Science and Research of the Institute of Intercultural Communication and International Relations, Associate Professor of the Chair of English Philology and Cross-Cultural Communication, Belgorod State National Research University (85 Pobedy St., Belgorod 308015, Russian Federation), Cand.Sci. (Philol.), Associate Professor, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6088-2656>, **Scopus ID:** 56436702200, **Researcher ID:** AAM-9877-2020, dekhnich@bsu.edu.ru



Contribution of the authors:

G. E. Putrawan – conceptualization; literature review; critical analysis; data collection; data analysis; discussion; implications; original draft preparation.

Mahpul – literature review; critical analysis; data analysis; conclusion and implication drawings; writing review and editing.

T. Sinaga – critical analysis; visualization; revisions; conclusion and implication drawings.

S. K. Poh – critical analysis, revisions; presentation of findings; conclusion drawing; writing review and editing.

O. V. Dekhnich – literature review; critical analysis; Russian part assistance; organizational guidance and editing.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах:

Путраван Геде Эке, преподаватель департамента языкового образования и искусств Университета Лампунга (35145, Индонезия, г. Бандар-Лампунг, ул. проф. доктора Сумантри Броджонегоро, д. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7717-3634>, **Scopus ID:** 57209692412, **Researcher ID:** AAM-8595-2021, gputrawan08@fkip.unila.ac.id

Махпул, старший преподаватель департамента языкового образования и искусств Университета Лампунга (35145, Индонезия, г. Бандар-Лампунг, ул. проф. доктора Сумантри Броджонегоро, д. 1), доктор философии (языковое образование), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3916-2608>, **Scopus ID:** 57191896104, mahpul.1965@fkip.unila.ac.id

Синага Тунгун, преподаватель департамента языкового образования и искусств Университета Лампунга (35145, Индонезия, г. Бандар-Лампунг, ул. проф. доктора Сумантри Броджонегоро, д. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3716-3765>, **Scopus ID:** 57216651896, tuntun.sinaga@fkip.unila.ac.id

Пох Сон Кох, старший преподаватель академической группы английского языка и литературы Национального института образования Наньянского технологического университета (639798, Сингапур, г. Сингапур, пр. Наньян, д. 50), доктор философии (языковое образование), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1192-4044>, **Scopus ID:** 57395610600, soonkoh.poh@nie.edu.sg

Дехнич Ольга Витальевна, заместитель директора Института межкультурной коммуникации и международных отношений по научной деятельности, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Белгородского государственного национального исследовательского университета (308015, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Победы, д. 85), кандидат филологических наук, доцент, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6088-2656>, **Scopus ID:** 56436702200, **Researcher ID:** AAM-9877-2020, dekhnich@bsu.edu.ru

Заявленный вклад авторов:

Г. Э. Путраван – разработка концепции; обзор литературы; критический анализ; сбор и анализ данных; обсуждение; написание первоначального варианта рукописи.

Махпул – обзор литературы; критический анализ; оформление выводов; доработка текста.

Т. Синага – критический анализ; визуализация данных; оформление выводов.

С. К. Пох – критический анализ; презентация результатов исследования; оформление выводов.

О. В. Дехнич – обзор литературы; критический анализ; русскоязычная часть рукописи; организационные решения; редактирование.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



УДК 377:347.962

doi: [10.15507/1991-9468.109.026.202204.771-786](https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.771-786)

Оригинальная статья

Современные тренды дополнительного профессионального образования судей: российский и зарубежный опыт

Е. В. Бурдина¹✉, С. В. Александров²

¹ *Российский государственный университет правосудия,
г. Москва, Российская Федерация*

² *Арбитражный суд Республики Мордовия,
г. Саранск, Российская Федерация*
✉ elenburdina@yandex.ru

Аннотация

Введение. Современное дополнительное профессиональное судейское образование оказывает непосредственное влияние на институциональные и личные параметры независимости судей, имеет публичную значимость как гарантию компетентности судьи при его длительной карьере. Актуальность исследования состоит в разработке и обосновании теоретико-методологических основ дополнительного профессионального образования судей как самостоятельной формы их непрерывного обучения. Цель статьи – систематизировать российский и зарубежный опыт организации повышения квалификации судей, восполнить потребность в комплексном решении правовых, организационных и учебно-образовательных вопросов обучения судей, обосновать перспективные модели учебного процесса и образовательные практики непрерывной подготовки судей.

Материалы и методы. Объектом изучения явилось дополнительное профессиональное образование судей как государственно-правовой и образовательный институт. Компаративистский характер исследования, основанного на изучении современного отечественного и зарубежного опыта организации дополнительного образования судей, позволил получить данные, ранее не анализировавшиеся в российской литературе. На основе комплексного (междисциплинарного) подхода получены выводы, касающиеся и вопросов правового регулирования порядка прохождения судьями дополнительного профессионального образования, и вопросов педагогического характера. Системный анализ дополнительного профессионального образования судей предопределил выявление особенностей подготовки преподавателей, характера учебных программ, способов и технологий обучения судей. При помощи социологических методов сформулированы выводы об условиях допустимости электронного образовательного процесса в судейской аудитории. В исследовании использовались электронные ресурсы, раскрывающие организационные особенности и образовательные практики национальной и зарубежных судебных школ.

Результаты исследования. Определены и раскрыты закономерности, определяющие тенденции эволюции дополнительного профессионального образования судей в России и за рубежом. Выделены модели судебных школ, действующих в зарубежных государствах, в зависимости от их правового статуса, характера и типов образовательных процессов. Обоснованы принципы организации дополнительного профессионального образования судей, позволяющие разграничивать данный вид образования от традиционных систем получения высшего юридического образования. Сформулированы предложения по совершенствованию правовой и образовательной модели российской судебной школы.

Обсуждение и заключение. Результаты исследования могут быть полезны для дальнейшего развития теории специализированного судейского образования, определения правового статуса российской судебной школы, выполняющей функции непрерывного образования судей, а также для совершенствования учебного процесса, учитывая необходимость методологического разнообразия дополнительных программ и методик обучения судей.

© Бурдина Е. В., Александров С. В., 2022



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



Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование судей, непрерывное обучение, независимость судей, судебная школа, институционализация, профессионализация, образовательные программы, образовательные практики

Финансирование: статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РФФИ (проект № 20-011-00672).

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Бурдина Е. В., Александров С. В. Современные тренды дополнительного профессионального образования судей: российский и зарубежный опыт // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 4. С. 771–786. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.771-786>

Original article

Modern Trends in Further Professional Education of Judges: Russian and Foreign Experience

E. V. Burdina^a✉, S. V. Alexandrov^b

^a *The Russian State University of Justice, Moscow, Russian Federation*

^b *Arbitration Court of the Republic of Mordovia, Saransk, Russian Federation*
✉ elenburdina@yandex.ru

Abstract

Introduction. Modern further professional judicial education has a direct impact on the institutional and personal parameters of judicial independence and has a public significance as a guarantee of a judge's competence during his long career. The relevance of the research consists in development and substantiation of theoretical and methodological foundations of further professional education of judges as an independent form of their continuing education. The aim of the article is to systematize Russian and foreign experience in the organization of judicial professional development, to fill in the need for a comprehensive solution of legal, organizational and educational issues of judicial re-training, to substantiate promising models of the educational process and educational practices of continuous training of judges.

Materials and Methods. The object of the study was further professional education of judges as a state-legal and educational institute. The comparative nature of the research, based on the study of modern domestic and foreign experience in organizing further education for judges, provided data that had not previously been analyzed in the Russian scholarly literature. On the basis of a comprehensive (interdisciplinary) approach, conclusions were obtained concerning both the issues of legal regulation of the procedure of further professional education of judges and issues of pedagogical nature. A systematic analysis of further professional education of judges predetermined the identification of specific features of teacher training, the nature of training programs, methods and technologies of training of judges. Sociological methods were used to formulate conclusions on the conditions of admissibility of the electronic educational process in the judicial classroom. The research drew on electronic resources that reveal organizational peculiarities and educational practices of national and foreign judicial schools.

Results. Regularities determining the trends in the evolution of further professional education of judges in Russia and abroad have been determined and disclosed. Models of judicial schools operating in foreign states depending on their legal status, nature and types of educational processes were identified. The principles of organization of further professional education of judges, allowing to distinguish this type of education from traditional systems of higher legal education, were substantiated. Proposals for improving the legal and educational model of the Russian judicial school are formulated.

Discussion and Conclusion. The results of the study can be useful for the further development of the theory of specialized judicial education, the definition of the legal status of the Russian judicial school that performs the functions of continuing education of judges, as well as for improving the educational process, given the need for methodological diversity of further programs and methods of training of judges.

Keywords: further professional education of judges, lifelong learning, independence of judges, judicial school, institutionalization, professionalization, educational programs, educational practices

Funding: This article was prepared with financial support from a grant from the Russian Foundation for Basic Research (Project No. 20-011-00672).

Conflict of interests: The authors declare no conflict of interest.

Введение

Современное профессиональное судебное образование в силу его влияния на институциональные и личные параметры независимости судей находится в фокусе государственного внимания и судебной политики. Укрепление суверенитета страны, государственной власти ставит новые задачи, связанные с усилением роли дополнительного профессионального образования судей как носителей судебной власти. Через призму судебской карьеры значение непрерывного образования судей определяется их назначением без указания срока и несменяемостью. Непрерывная судебская карьера, гарантированная законом, предопределяет публичную значимость вопросов о компетентности судьи при прохождении разных периодов службы.

С учетом значения дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) судей актуальность приобретают разработка и обоснование теоретико-методологических основ ДПО судей как самостоятельной формы непрерывного обучения, включая выявление объективных закономерностей развития и принципов дополнительного образования судей, системный взгляд на указанную образовательную форму как на совокупность взаимосвязанных элементов, где важную роль играют не только правовые, организационные, но и образовательные аспекты. Результаты таких междисциплинарных исследований, имеющих теоретическую и практическую направленность, должны служить научной основой, определяющей перспективы комплексного развития российского института дополнительного судебного образования, определять управленческие решения по совершенствованию образовательной системы, а также законодательные мероприятия, связанные с институционализацией дополнительного образования судей.

Цель исследования – выявить закономерности развития дополнительного профессионального образования судей

как формы непрерывного обучения в современный период и на основе разработанных теоретических основ определить перспективы (тренды) совершенствования дополнительного профессионального образования судей в России и зарубежных странах.

Обзор литературы

Общетеоретические представления о непрерывном дополнительном профессиональном образовании, сформулированные в педагогике, составляют ценностно-методологический фундамент, на базе которого разрабатываются частные вопросы теории судебного дополнительного профессионального образования. Концептуальная база исследования ДПО судей включает следующие разработанные в науке положения: система дефиниций, отражающая понятийно-категориальный аппарат ДПО как вид образовательной деятельности [1]; его цели, признаки, формы, основные направления (С. Г. Вершловский, М. Т. Громкова, С. И. Змеев, С. М. Климов, И. А. Колесников, Т. А. Кобыгина, Н. А. Тоскина и др.); особенности обучения взрослых в рамках ДПО и специфика организации учебного процесса по сравнению с первоначальным профессиональным обучением в вузе (С. Г. Вершловский, В. Г. Воронцова, И. А. Колесникова, Ю. Н. Кулюткин, Л. Н. Лесохина, Э. М. Никитин, В. Г. Онушкин), критерии продуктивности повышения профессиональной квалификации без относительно к конкретной профессиональной группе (С. И. Гессен, А. В. Хуторской, Н. Е. Орлихина, С. Н. Махновец и др.).

Непрерывное профессиональное образование рассматривается специалистами разных отраслей знания: в рамках концепции образования и обучения в течение всей жизни (lifelong learning) [2]; исследуется специалистами в сфере педагогики, экономики и социологии в качестве необходимого элемента устойчивого



развития¹, как средство наиболее полного использования человеческих ресурсов², как «метадеятельность», определяющая специфику и смысл профессионального и человеческого развития в условиях быстрого роста техники и технологий [3], как закономерность развития профессиональной карьеры [4], вне зависимости от ее отраслевой специфики. Однако исследований, предметом которых являлся бы институт непрерывного образования судей и одна из его форм – ДПО судей, в российской науке явно недостаточно.

В юридической литературе вопросы, касающиеся ДПО судей, рассматривались [5–7], но в большинстве своем их анализ носил попутный характер, вопросы ДПО часто затрагивались в рамках решения более общих проблем статуса судей [8; 9]. Значительный вклад в решение правовых и организационных проблем ДПО судей как непрерывного и специализированного образования внес профессор В. В. Ершов [10; 11]. В работах В. В. Пейсикова получили обоснование отдельные элементы концепции непрерывного обучения судей [12; 13]. В трудах С. И. Пухнаревича были рассмотрены правовые формы обучения судей [14].

В зарубежной науке актуальные проблемы повышения квалификации судей все чаще изучаются как необходимый элемент независимости судей и одно из приоритетных направлений совершенствования судебной системы. Большинство имеющихся научных публикаций анализируют региональные образовательные системы подготовки и повышения квалификации судей, например в Латинской Америке, Китае [15; 16], где предложено описание национально-конкретных образцов ДПО судей. Однако особый интерес представляют основанные на методе сравнительного анализа работы, посвященные способам дополнительного

профессионального образования судей, где сформулированы выводы, касающиеся общих тенденций развития моделей ДПО судей [17].

Современные проблемы ДПО судей в России не нашли отражения в трудах ученых и требуют системного решения в совокупности как правовых, так и образовательно-дидактических аспектов. Актуальной и нерешенной является проблема определенности правового статуса Российского государственного университета правосудия (РГУП), выполняющего функцию организации ДПО судей. Нуждаются в анализе и разрешении дидактические проблемы ДПО судей по целому ряду методических вопросов, в числе которых учет потребностей судей в обучении, требования к уровню подготовки преподавателей, особенности организации учебного процесса и технологий обучения. Актуальным является вопрос об эффектах, рисках и угрозах, связанных с переводом ДПО судей в цифровые форматы на фоне пандемии COVID-19. Образовательные практики с применением электронного обучения требуют анализа и объективных оценок применительно к задачам непрерывного образования судей.

Материалы и методы

Объектом исследования явилось дополнительное профессиональное судебское образование, рассматриваемое в качестве комплекса взаимосвязанных элементов, включая правовые, организационные, учебно-образовательные и иные компоненты. Функциональная и внешняя целостность [18] указанных компонентов судебного образования обусловила необходимость междисциплинарного подхода к его изучению, использованию методов юридических, педагогических, социологических наук, что позволило выявить внутренние связи и закономерности,

¹ Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы второго этапа 15-й междунар. науч.-практ. конф. (Ярославль, 26–27 сентября 2017) / отв. ред.: проф. Л. В. Байбородова, проф. Н. А. Лобанов. Ярославль : РИО ЯГПУ. Ярославль, 2017. 472 с. URL: <https://conf.yspu.org/lifelong-15-2> (дата обращения: 02.04.2022).

² Шукшина З. А. Развитие системы непрерывного образования в России как фактор преодоления социального неравенства // Социальное неравенство современности: новая реальность научного осмысления : материалы VI междунар. конф. / отв. ред. С. Г. Ивченков. Саратов : Изд-во «Саратовский источник», 2018. С. 198–202. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35182807> (дата обращения: 02.04.2022).

определяющие направления развития ДПО судей как государственно-правового и образовательного института, призванного обеспечить независимость и беспристрастность судей.

В проведенном теоретическом исследовании использовались электронные ресурсы, раскрывающие организационные особенности и образовательные практики национальной и зарубежных судебных школ (Армения, Болгария, Испания, Казахстан, Китай, Литва, Молдавия, Сербия, страны Латинской Америки, Франция).

На основе методов системного, социологического, сравнительного анализа выделены модели организации судебных школ, что позволило сформулировать предложения по дальнейшей легализации российской системы организации ДПО судей.

Педагогические приемы исследования, связанные с решением дидактических вопросов организации ДПО судей, обусловили выводы об особенностях подготовки преподавателей, характера учебных программ, способов и технологий обучения судей.

Результаты исследования

В каждом государстве в зависимости от социально-культурного, экономико-политического контекста складываются свои формы и способы дополнительного образования судей на протяжении их карьеры, но в процессах их изменения и развития обнаруживаются общие закономерности. К числу таких закономерностей, определяющих тенденции эволюции ДПО судей как комплексного института, относятся его институционализация и профессионализация, а также разнообразие образовательных программ и методик обучения судей.

Институционализация дополнительного профессионального образования судей означает его юридическую легализацию, закрепление нормами права все больших аспектов обязанности судей повышать квалификацию и организации судейско-

го образования. На потребность институционализации организации образования взрослых обращается внимание учеными-исследователями, в том числе указывается его фрагментированность [19] и несовершенство законодательной базы³.

Профессионализация судейского образования обусловлена созданием специализированных органов, к полномочиям которых отнесено обучение судей. Такие органы создаются в качестве независимых структур, обеспечивающих самостоятельность и независимость судебной власти в вопросах формирования учебных программ, их содержания и реализации.

Во многих странах мира, начиная с 90-х гг. XX в., создаются образовательные центры для судей, которые могут по-разному именоваться: судейскими учебными центрами, судебными школами, судейскими академиями. Институционализация и профессионализация института ДПО судей обуславливают потребность его правового регулирования.

В Российской Федерации функции судейского учебного центра, где судьи в обязательном порядке повышают квалификацию, выполняет Российский государственный университет правосудия, созданный в 1998 г. Учредителем университета является Верховный Суд Российской Федерации.

В Законе РФ «О статусе судей в Российской Федерации»⁴ определен порядок и условия получения судьями дополнительного профессионального образования.

Модели судебных школ, действующих в зарубежных странах, следует разграничивать в зависимости от: а) правового положения образовательного учреждения, в том числе характера его интеграции в судебную систему, порядка формирования органов управления; б) вида ДПО (добровольное или обязательное); в) контингента обучающихся (судьи, сотрудники судов, прокуроры, адвокаты и иные представители юридических профессий); г) типа возлагаемой функции: осуществление

³ Там же. С. 198–202.

⁴ О статусе судей в Российской Федерации : закон Российской Федерации от 26 июня 1992 г. № 3132-1 (с изм. и дополн. от 5 апреля 2021) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_648 (дата обращения: 02.04.2022).



непрерывного или разового образования; д) порядка определения содержания программ дополнительного образования; других вопросов.

Так, анализ большинства судебных школ и организации ДПО судей в Латинской Америке показывает значительное многообразие их моделей [15] в зависимости от контингента обучающихся, степени обязательности обучения и его непрерывности (табл. 1).

В зависимости от контингента обучающихся в Латинской Америке выделяются модели универсальных судебных

школ, осуществляющих обучение не только судей, но и работников аппарата судов, а также прокурорских работников. Сочетание в одном образовательном учреждении форм повышения квалификации судебного и прокурорского персонала обусловлен, как правило, наличием так называемой магистратуры – единого профессионального сообщества, объединяющего судей и прокуроров в одной самоуправляемой корпорации с общностью подходов к порядку их назначения, продвижения и привлечения к ответственности.

Таблица 1. Сравнительный анализ судебных школ в странах Латинской Америки
Table 1. Comparative Analysis of Judicial Schools in Latin America

Страна / Country	Слушатели / Learners	Год образования / Year of foundation	Характер обучения / The nature of learning	Образование непрерывное или <i>ad hoc</i> / Continuous education or <i>ad hoc</i>
Боливия / Bolivia	Судьи и сотрудники суда / Judges and court staff	2013	обязательное / obligatory	непрерывное / continuous
Чили / Chile	Судьи и сотрудники суда / Judges and court staff	1996	добровольное / voluntary	непрерывное / continuous
Колумбия / Colombia	Судьи и сотрудники суда / Judges and court staff	1998	добровольное / voluntary	непрерывное / continuous
Коста Рика / Costa Rica	Судьи и сотрудники суда, прокуроры / Judges and court staff, prosecutors	1981	обязательное / obligatory	непрерывное / continuous
Эквадор / Ecuador	Судьи и сотрудники суда, прокуроры / Judges and court staff, prosecutors	2009	обязательное / obligatory	непрерывное / continuous
Гватемала / Guatemala	Судьи и сотрудники суда, прокуроры / Judges and court staff, prosecutors	1999	обязательное / obligatory	непрерывное / continuous
Гондурас / Honduras	Судьи / Judges	1989	обязательное / obligatory	<i>ad hoc</i>
Мексика / Mexico	Судьи / Judges	1994	добровольное / voluntary	непрерывное / continuous
Никарагуа / Nicaragua	Судьи / Judges	1993	обязательное / obligatory	<i>ad hoc</i>
Панама / Panama	Судьи и сотрудники суда, прокуроры / Judges and court staff, prosecutors	1993	обязательное / obligatory	непрерывное / continuous
Парагвай / Paraguay	Судьи и прокуроры / Judges and prosecutors	2000	добровольное / voluntary	непрерывное / continuous
Перу / Peru	Судьи и прокуроры / Judges and prosecutors	1994	обязательное / obligatory	непрерывное / continuous
Пуэрто-Рико / Puerto-Rico	Судьи и сотрудники суда, прокуроры / Judges and court staff, prosecutors	2003	добровольное / voluntary	непрерывное / continuous
Доминиканская Республика / Dominican Republic	Судьи / Judges	1998	добровольное / voluntary	непрерывное / continuous
Уругвай / Uruguay	Судьи и сотрудники суда / Judges and court staff	1987	обязательное / obligatory	непрерывное / continuous

В противоположность универсальной модели существуют узкоспециальные формы организации судебных школ, где повышают квалификацию исключительно судьи или судьи и сотрудники аппаратов судов.

В зависимости от степени обязательности обучения выделяются обязательные и добровольные модели организации ДПО судей. Если в первом случае повышение квалификации закреплено в законодательстве как обязательное, вне желания, занимаемой должности и уровня подготовки судьи, то вторая модель добровольного обучения предполагает самостоятельное решение судьи относительно периодичности и выбора тематики повышения квалификации.

Следует указать, что большинство стран закрепляют обязательную модель ДПО судей, что требует специального и ежегодного государственного финансирования как самостоятельных затрат в структуре судебного бюджета.

По критерию непрерывности обучения судей на протяжении их карьеры следует различать непрерывные модели ДПО судей и модели *ad hoc*. В случае закрепления в законодательстве непрерывности обучения судей прослеживается эволюция судебных школ, формирование комплексного института образования и повышения квалификации судей, включающего правовые и образовательные аспекты. Модели *ad hoc*, содержание которых заключается в прохождении однократных и несистематических курсов повышения квалификации, скорее отражают финансовую, а не содержательно-философскую судебную реальность и являются достаточно редкими.

Многообразие моделей организации ДПО судей и судебных школ наблюдается и на европейском континенте.

Классификация судебных школ, действующих в зарубежных странах, возможна не только в зависимости от характера и типов образовательных процессов, но и от правового статуса судебных школ, характера их законодательного закрепления.

Анализ правового положения судебных школ, действующих в ряде европейских стран, показал, что их правовой статус все чаще закрепляется на уровне законов о судебной системе и специальных нормативных правовых актов о судебной школе, а не на уровне уставных документов образовательного учреждения, что характерно для российской модели.

Так, в соответствии с Органическим законом и Постановлением «О Судебной школе» определен статус Судебной школы Испании, которая является одной из старейших судебных школ в Европе. Организация непрерывного обучения судей происходит в Испании на основе иных, чем в обычных юридических вузах, принципах.

Правовое положение Национальной школы магистратуры Франции закрепляется Органическим законом о статусе судебной власти (постановление № 52-1270 от 22 декабря) и Указом № 72-355 от 4 мая 1972 г.⁵, где определена миссия судебной школы, ее задачи, полномочия, органы управления, порядок прохождения непрерывного обучения. В частности, устанавливаются основания прохождения судьями ДПО и продолжительность такого обучения.

Академия юстиции Армении была создана на основании Закона Республики Армения «Об Академии юстиции» от 2 мая 2013 г. для переподготовки и специального обучения судей; разработки учебно-методических материалов для осуществления образовательных программ⁶.

Правовой статус Российского государственного университета правосудия, осуществляющего научное и учебно-методическое обеспечение судебной деятельности, не закреплен в национальном законодательстве, как и не определено его место в судебной системе.

О роли и значении Университета для формирования независимого статуса судей свидетельствуют статистические данные о количестве судей, прошедших курсы

⁵ Décret n 72-355 du 4 mai 1972 relatif à l'Ecole nationale de la magistrature [Электронный ресурс]. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006061934> (дата обращения: 02.04.2022).

⁶ Об Академии юстиции : закон Республики Армения от 03.06.2013 г. № 3Р-50 [Электронный ресурс]. URL: https://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=127377 (дата обращения: 02.04.2022).

переподготовки или повышения квалификации.

Так, по состоянию на 2018 г. в Университете прошли переподготовку и повышение квалификации более 52 тыс. судей судов разных уровней и предметных компетенций. На основе международных программ в Университете повысили квалификацию более 80 судей иностранных государств (Куба, Вьетнам, Франция и др.)⁷.

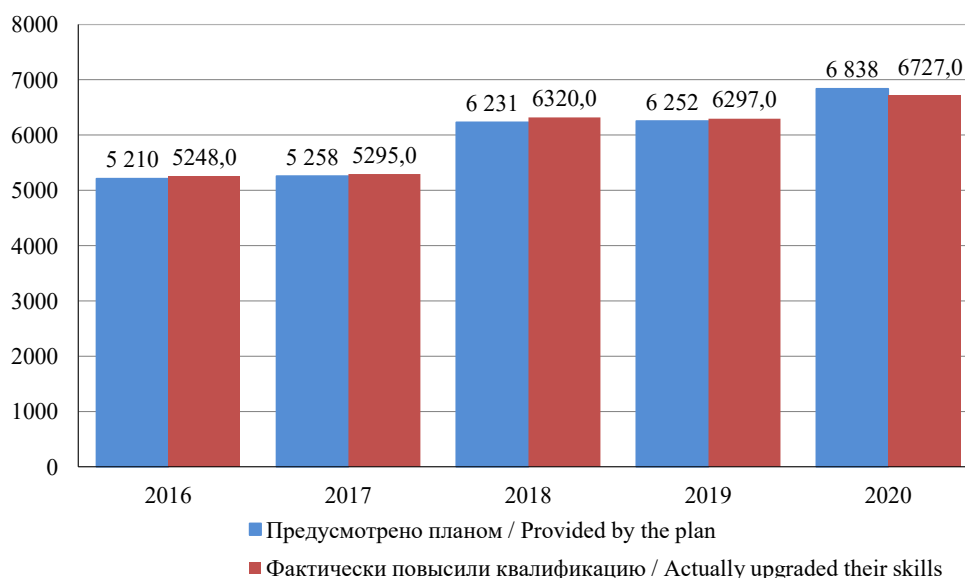
В настоящее время отмечается ежегодное увеличение численности слушателей по учебным программам разной тематики (рис. 1).

В 2020 г., несмотря на пандемию, в Университете повысили квалификацию 6 727 судей федеральных судов, что превысило показатели «допандемийного» 2019 г. на 430 чел.⁹.

Вместе с тем процент роста количества судей, повысивших квалификацию, меньше, чем процент роста количества

слушателей, завершивших обучение по дополнительным профессиональным образовательным программам в стране в целом за период с 2018 по 2020 г., что предопределяет большой круг задач в сфере организации непрерывного образования судей (рис. 2).

В этой связи в модели непрерывного дополнительного профессионального образования судей следует выделить институциональный сегмент, подлежащий правовому регулированию в части закрепления статуса и задач учебного заведения, осуществляющего непрерывное обучение судей; объема финансирования, достаточного для реализации уставных задач; дополнительных оснований для прохождения курсов повышения квалификации; объемов обучения по программам дополнительного профессионального обучения. Такой подход отражен в законодательстве Армении, Испании, Литвы, Молдавии, Сербии, Франции и других стран.



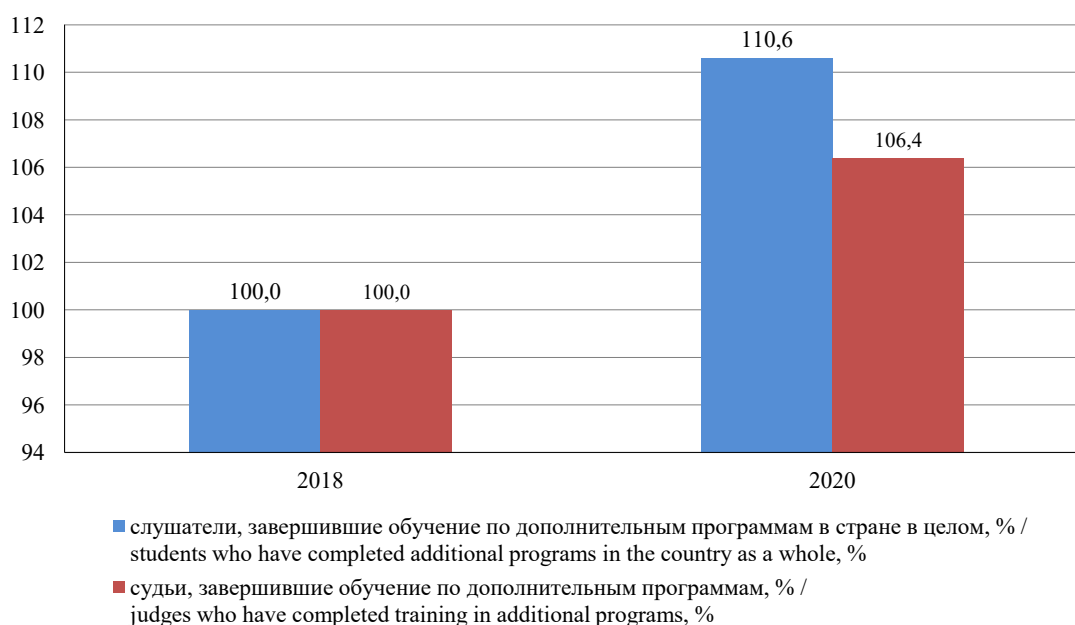
Р и с. 1. Количество судей федеральных судов общей юрисдикции и арбитражных судов, повысивших квалификацию в РГУП⁸

F i g. 1. Number of judges of federal courts of general jurisdiction and arbitration courts who improved their qualifications at the RSUJ

⁷ Факультет повышения квалификации и переподготовки судей, государственных гражданских служащих судов общей юрисдикции и Судебного департамента : официальный сайт Российского государственного университета правосудия [Электронный ресурс]. URL: <https://rgup.ru/?mod=pages&id=699> (дата обращения: 02.04.2022).

⁸ Отчет об итогах деятельности Судебного департамента при Верховном Суде Российской Федерации за 2020 г. : утв. решением коллегии Судебного департамента при Верховном Суде Российской Федерации № 3/1-кседот 30 марта 2021 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.cdep.ru/userimages/Otchet_SD_za_2020_g.pdf (дата обращения: 02.04.2022).

⁹ Там же. С. 181.



Р и с. 2. Рост слушателей, завершивших обучение по дополнительным образовательным программам, за период 2018–2020 гг.¹⁰

F i g. 2. Increase in the number of trainees who completed further educational programs from 2018 to 2020

Дальнейшая институционализация и профессионализация ДПО судей в России обуславливают изменение модели правового статуса российской судебной школы и законодательные поправки в ст. 20.1 Закона о статусе судей, касающиеся определения правового положения РГУП на уровне федерального закона и правовых аспектов ДПО судей.

Методологическое разнообразие дополнительных программ и методик обучения судей. В силу несменяемости и длительной публичной карьеры судьи «обречены на постоянную учебу и обучение»¹¹. Возрастающая нагрузка, многочисленные правовые и судебные преобразования, появление технически и социально сложных новых явлений, таких как интернет и социальные сети, переход от модели судьи как правоприменителя к модели су-

дья как организатора внутрисудебной деятельности, растущие ожидания гражданского общества в отношении эффективной судебной системы делают всеобъемлющую концепцию «обучения на протяжении всей жизни» незаменимой и жизненно важной для судей [18].

С учетом выработанных в педагогике и андрагогике закономерностей и международных рекомендаций [20], имеющегося национального и зарубежного опыта подготовки судей¹² нами определены принципы ДПО судей, на основе которых разграничиваются традиционные системы получения высшего юридического образования и ДПО судей. Принципами ДПО судей являются:

а) обучение судей на основе выявленных потребностей в улучшении их профессиональных знаний, навыков и умений;

¹⁰ Использовались данные: Образование в цифрах: 2021 : краткий статистический сборник / Л. М. Гохберг, О. К. Озерова, Е. В. Саутина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. : НИУ ВШЭ, 2021. 134 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/516715423.pdf> (дата обращения: 02.04.2022).

¹¹ О соответствующей начальной подготовке и подготовке после назначения для судей национального и европейского уровней : рекомендация Консультативного совета европейских судей (КЕСС) от 27 ноября 2003 г. № 4. П. 31 [Электронный ресурс]. URL: <https://rm.coe.int/1680747d37> (дата обращения: 02.04.2022).

¹² Справочник EJTN по подготовке судей. Методология в Европе [Электронный ресурс]. URL: https://www.ejtn.eu/MRDDocuments/EJTN_JTM_Handbook_2016_EN.pdf (дата обращения: 02.04.2022).



б) соответствие образовательных программ современным задачам системы правосудия;

в) особые требования к преподавателю (тренеру), обучающему судей;

г) многообразие образовательных программ как следствие разнообразных потребностей судей;

д) междисциплинарность программ ДПО судей;

е) разнообразие методов обучения и форматов учебных мероприятий.

Утверждение о том, что эффективность процесса повышения квалификации взрослых зависит от их познавательных интересов, иерархии мотивов, системы ценностных ориентаций [21], полностью применимо к обучению судей. Для организации их обучения следует ориентироваться на запросы самих судей, что требует постоянной работы по выявлению судейских потребностей и совершенствованию методов их оценки. Задачи выявления круга проблем, интересующих судей, во многих судебных школах решаются посредством их анкетирования.

Способами выявления проблемных аспектов судебной деятельности, волнующих российских судей, признаются проводимые в РГУП анкетирования судей, а также поручения Верховного Суда Российской Федерации.

В Национальной академии судей КНР для уяснения проблем судей каждый судья перед обучением обязан представить в Академию не менее трех вопросов, на которые он хотел бы получить ответ, а также три примера из собственной практики по сложным делам, где судья уверен в сформулированной им правовой позиции, и три примера судебных актов, по которым у судьи есть вопросы, и он хотел бы их обсудить во время обучения [16]. Кроме того, в целях поиска новых способов выявления реальных проблем судей и инновационных решений по созданию обучающих материалов Академия провела конкурс среди судов на создание микрокурсов в формате ви-

део, касающихся судебной деятельности. В результате было получено 239 обучающих видеоматериалов для использования в образовательных практиках¹³.

Соответствие образовательных программ ДПО судей современным задачам системы правосудия выражается в их направленности на обмен опытом между судьями, включая обсуждение новейших тем и ориентируясь на формирование новых навыков, в числе которых техно-социальные и технологические. Разнообразие программ призвано отражать потребности разных групп судей: впервые назначенных, со стажем работы, руководителей, судей с разными предметными компетенциями.

Междисциплинарность программ ДПО судей предопределена самим содержанием правосудия. Законодательство и правовые принципы действуют в условиях изменяющегося социального контекста, поэтому судье важно осваивать как правоприменительные навыки, так и аккумулировать социокультурный опыт, являющийся важным условием справедливого разрешения дела. В образовательные программы, наряду с правовыми курсами, должны включаться курсы судейской этики, русского языка, лидерства, психологии общения, правила поведения. Подготовка судей не может ограничиваться изучением права. В частности, судья должен быть подготовлен с точки зрения инклюзивного подхода.

Важным началом их обучения является принцип «судьи учат судей», предполагающий привлечение к обучению как действующих судей, так и судей, пребывающих в отставке, а также преподавателей со специальными профессиональными и методическими компетенциями. Непременным и обязательным условием их участия в образовательных программах, помимо соответствия квалификационным стандартам [22], следует признать наличие опыта судебной деятельности или иной специальной подготовки, например, в форме стажировки в суде, участия

¹³ “微课程”见微知著“大课堂”有容乃大：officialный сайт Национальной академии судей [Электронный ресурс]. 23.12.2021. URL: <http://njc.chinacourt.org/article/detail/2021/12/id/6588379.shtml> (дата обращения: 02.04.2022).



в деятельности научно-консультативных советов, созданных при судах, органов судейского сообщества. Такая подготовка призвана учесть модель размышления судей, названная как «интуитивный приоритет с критическим контролем» [23], а также судебную этику и ценности судебной работы.

Так, анализ преподавательского состава четырех программ повышения квалификации российских судей арбитражных судов объемом 40 ч, состоявшихся с 28 февраля по 1 апреля 2022 г., показал реализацию специального профессионального критерия подбора преподавателей для ДПО судей (табл. 2)

Целям удовлетворения запросов судей в обучении служит разнообразная линейка способов и методов обучения. В Российском государственном университете правосудия широко используются решение кейсов, составленных на основе конкретных судебных дел; обсуждение вопросов с приглашением судей вышестоящих инстанций; тренинги в отношении стрессовых ситуаций в суде; методы

«круглых столов»; наставничество; дистанционное обучение; лекции-дискуссии и проблемные лекции [11]. Формой образовательной практики, учитывающей российскую географию расположения судов, служит проведение выездного круглого стола в субъектах Российской Федерации.

Анализ педагогических практик, используемых в зарубежных судебных школах, позволил выявить ряд форматов, имеющих перспективу внедрения в российскую практику обучения судей.

Так, опыт судебной школы Испании показывает высокую результативность такого метода обучения как проведение Судебной летней школы, которая рассматривается как лаборатория идей по проблемам судебной деятельности. Для каждой такой школы выбирается своя тема, определяющая цель деятельности судей в рамках данной формы повышения квалификации. Летняя школа направлена на обсуждение и выработку рекомендаций и предложений по тем вопросам, которые в силу их актуальности требуют решения в судебной системе¹⁴.

Т а б л и ц а 2. Преподавательский состав в образовательных программах судебной школы России

Table 2. Teaching staff in the educational programs of the judicial school in Russia

Преподавательский состав / Teaching staff	Программы повышения квалификации / Professional Development Programs			
	1	2	3	4
Общее количество преподавателей	16	18	15	14
в том числе				
с ученой степенью доктора юридических наук / with a Dr.Sci. (Law)	7	3	3	5
с ученой степенью кандидата юридических наук / with a Cand.Sci. (Law)	8	15	12	9
руководители судов / court leaders	1	3	2	1
судьи / judges	1	3*	1	2**
члены научно-консультативного совета при Верховном Суде (ВС) РФ и эксперты Совета судей РФ / Members of the Scientific Advisory Council under the Supreme Court of the Russian Federation and experts of the Council of Judges of the Russian Federation	1	2	3	4

Примечания / Notes: * – 2 судьи ВС РФ и 1 судья Суда ЕАЭС / 2 judges of the Supreme Court of the Russian Federation and 1 judge of the Court of the Eurasian Economic Union; ** – судьи ВС РФ / judges of the Supreme Court of the Russian Federation.

¹⁴ Poder Judicial España [Электронный ресурс]. URL: <https://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Escuela-Judicial> (дата обращения: 02.04.2022).



Использование форматов таких школ в российском образовательном ландшафте ДПО судей позволило бы, наряду с образовательными целями, эффективно решать многие задачи внутрисистемного управления судами, в частности, подготавливать проекты нормативных правовых актов, касающихся деятельности судов, вырабатывать рекомендации по актуальным направлениям судебной практики.

Значительным потенциалом образовательного характера обладает метод создания специализированных юридических исследовательских групп, создаваемых для проведения аналитической работы по вопросам, представляющим значительный интерес для судебной системы. Результаты деятельности могут быть опубликованы, а судьи привлечены в качестве преподавателей судебной школы по профилю проведенного исследования. Подобный метод с отдельными особенностями используется в судебных школах Болгарии, Испании, Китая, Франции и др.

Во время пандемии COVID-19 все судебные школы перешли на цифровые форматы обучения судей, включая дистанционное и онлайн-обучение.

Преимущества электронного обучения широко известны [24], в отношении судебного образования ими являются сокращение финансовых затрат на обучение, его удобство и комфорт, что достигается присутствием судьи в привычной для него обстановке, без резкого изменения образа жизни и удаления от семьи и близких, более качественные образовательные материалы (презентации, микрофильмы и др.).

Важным преимуществом цифрового обучения является массовый охват образовательными программами большого числа судей. Так, Китайская академия судей преимущества электронного и онлайн-обучения характеризует характеристиками «быстрого действия, широкого охвата и множественных форм»¹⁵.

Формой электронного обучения судей признается электронная библиотека, содержащая электронные ресурсы по-

стоянного доступа. Так, в РГУП создан информационно-образовательный портал, содержащий электронные ресурсы (специальную литературу) по юриспруденции, экономике, судебной статистике, судебской этике, позволяющий судьям самостоятельно получать необходимые им знания в удобное для них время.

Электронный образовательный процесс в судебской аудитории является особым педагогическим процессом, не сводимым к сумме технологий. Главной опасностью онлайн-обучения судей, снижающей эффекты судебного непрерывного образования, помимо рисков технического и психологического характера, является затруднительность обмена опытом между судьями. Между тем обмен опытом следует считать одной из важнейших задач ДПО судей. Межличностное и профессиональное общение судей составляет основу многих форматов обучения судей, таких как дискуссии, обсуждения, тренинги, разбор практических ситуаций при рассмотрении дел, спорных аспектов судебного поведения.

Онлайн-обучение минимизирует профессиональное общение, уменьшая погружение слушателя в реальный судебский контекст, со свойственными ему межличностными отношениями, ролевыми позициями, коммуникациями и взаимодействиями [25]. В связи с чем возросла пассивность судей, значительно снизилась обратная связь, проявляющаяся в формах реакции на образовательный материал (вопросы, реплики, отражающие личное мнение). Причинами являются трудности перевода устных коммуникаций в письменный вид (написать в чат сложнее, чем задать вопрос устно), попытка судей в силу чрезмерной нагрузки на суды совместить рассмотрение дел и онлайн-обучение, поскольку обучение проводится с рабочего места судьи.

Избежать опасностей избыточного «цифрового оптимизма», где преувеличиваются возможности цифровой образовательной среды как средства коммуника-

¹⁵ В полной мере используйте преимущества онлайн-обучения и расширяйте каналы онлайн-обучения : официальный сайт Национальной академии судей [Электронный ресурс]. URL: <http://njc.chinacourt.org/article/detail/2021/11/id/6588328.shtml> (дата обращения: 02.04.2022).

ций и недооцениваются факторы живого общения и передачи индивидуального профессионального опыта [25], позволит смешанная модель образовательного процесса ДПО судей, которая должна сочетать традиционные и цифровые форматы обучения, включая онлайн-технологии и дистанционные электронные ресурсы. Причем последние следует рассматривать как дополнительные применительно к традиционным и онлайн-образовательным продуктам. Эффективность форматов онлайн-обучения судей может достигаться посредством 1) снижения количества слушателей до состава ординарных студенческих групп – 25–30 чел., что позволит внедрять и апробировать интерактивные методы ДПО; 2) расширения вариативности методов обучения. Модель смешанного образовательного процесса может быть растянута по времени, имея характер накопительного образовательного продукта, позволяя чередовать разные по характеру методики судейского обучения.

Обсуждение и заключение

На основании вышеизложенного и с учетом опыта организации ДПО судей в российской и зарубежных судебных школах сформулированы следующие выводы.

1. Закономерностями, определяющими современные тренды эволюции ДПО судей как государственно-правового и образовательного института, являются его институционализация, профессионализа-

ция, разнообразие образовательных программ и методик обучения судей.

2. Основные направления институционализации института дополнительного профессионального образования судей в России связаны с правовым закреплением дополнительных оснований для прохождения курсов повышения квалификации, объемов обучения по программам дополнительного профессионального обучения, финансирования обучения судей из средств федерального бюджета, статуса Российского государственного университета правосудия в качестве российской модели судейского учебного центра.

3. Образовательными принципами ДПО судей, определяющими дальнейшее совершенствование модели учебного процесса и образовательных практик, являются обучение на основе потребностей, обучение судей самими судьями, междисциплинарность обучения судей, многообразие образовательных программ, разнообразие современных методов обучения и форматов учебных мероприятий, смешанный характер образовательного процесса, сочетающий традиционные и цифровые форматы обучения.

Полученные выводы вносят вклад в развитие института дополнительного профессионального образования судей, образовательных практик непрерывного обучения судей на протяжении их карьеры, а также позволяют использовать полученные результаты в правотворческом и образовательном процессах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Игнатъева Г. А. Андрагогика Семена Григорьевича Вершловского – социально-педагогическое открытие для образования взрослых XXI века // Непрерывное образование. 2021. № 1 (35). С. 4–8. URL: https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2021/03/НО_выпуск_35.pdf (дата обращения: 02.04.2022).
2. Римская О. Н., Анохов И. В., Кранбихлер В. С. Человеческий капитал в промышленности 4.0. Настоящее и будущее // Экономика науки. 2021. Т. 7, № 4. С. 275–289. doi: <https://doi.org/10.22394/2410-132X-2021-7-4-275-289>
3. Бермус А. Г., Сериков В. В., Алтыникова Н. В. Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18, № 4. С. 667–691. doi: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-667-691>
4. Сухарева М. А. Теоретико-методологические основы непрерывного образования // Вестник Московского университета. Сер. 21. Управление (государство и общество). 2019. № 2. С. 16–27. URL: <http://vestnik21msu.ru/articles/article/4582/#> (дата обращения: 02.04.2022).



5. Архипова Л. Б., Лапаева В. В. Профессиональная переподготовка и повышение квалификации судей и работников аппаратов судов // Российское правосудие. 2007. № 4. С. 93–100.
6. Сенякин Н. Н., Балашова И. Н. Профессиональная подготовка и повышение квалификации судей: комментарий к статье 20.1 Закона Российской Федерации «О статусе судей в Российской Федерации» // Юрист. 2011. № 19. С. 11–16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17042539> (дата обращения: 02.04.2022).
7. Черкашина И. Л., Черкашин В. А. Деловая игра как средство профессиональной переподготовки судей // Российское правосудие. 2013. № 9. С. 97–110. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21202051> (дата обращения: 02.04.2022).
8. Абдулин Р. С. Профессиональные кадры – основа судебной системы России // Законы России: опыт, анализ, практика. 2010. № 2. С. 62–70. URL: <http://bukoved.ru/anno/anno-02-2010.html#z8> (дата обращения: 02.04.2022).
9. Кудрявцева Е. П. Пути оптимизации судебной деятельности // Российское правосудие. 2015. № 4. С. 58–70. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23732781> (дата обращения: 02.04.2022).
10. Ершов В. В. Теоретические и практические проблемы специализированного обучения в Российской академии правосудия // Российское правосудие. 2009. № 2. С. 87–96. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12832429> (дата обращения: 02.04.2022).
11. Ершов В. В. Специализированное обучение работников судебной системы в Российской Федерации // Российское правосудие. 2016. № 1. С. 5–10. doi: <https://doi.org/10.17238/issn2072-909X.2016.1.5>
12. Пейсиков В. В. Сравнительно-правовой анализ международного и зарубежного законодательства в области статуса судей // Российский судья. 2004. № 12. С. 4–8.
13. Пейсиков В. В. Отбор и подготовка судей: международное и зарубежное законодательство // Мировой судья. 2005. № 1. С. 9–13. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16924428> (дата обращения: 02.04.2022).
14. Пухнарович С. И. Правовые формы обучения судей по программам дополнительного профессионального образования: понятие, виды, содержание // Российское правосудие. 2020. № 11. С. 41–46. doi: <https://doi.org/10.37399/issn2072-909X.2020.11.41-46>
15. González L., Cooper J. Judicial Training in Latin America: Study on the Practices of the Judicial Colleges // Judicial Education and Training. Journal of the International Organization for Judicial Training. 2018. Issue 6. P. 57–68. URL: https://ncfsc-web.squiz.cloud/_data/assets/pdf_file/0019/6319/ijot-journal-2018.pdf (дата обращения: 02.04.2022).
16. Xiaomin L. China's Judges' Education and Training Reform: Practice and Future Innovation // Judicial Education and Training. Journal of the International Organization for Judicial Training. 2018. Issue 6. P. 77–81. URL: https://ncfsc-web.squiz.cloud/_data/assets/pdf_file/0019/6319/ijot-journal-2018.pdf (дата обращения: 02.04.2022).
17. Richards D. Current Models of Judicial Training: An Updated Review of Initial and Continuous Training Models across Western Democratic Jurisdictions // Judicial Education and Training. Journal of the International Organization for Judicial Training. 2016. Issue 5. P. 41–52. URL: https://ncfsc-web.squiz.cloud/_data/assets/pdf_file/0017/6146/ijotjournal005.pdf (дата обращения: 02.04.2022).
18. Бакулина М. С. Системный и комплексный подходы: сходство и различие // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2011. № 2. С. 168–173. URL: <https://readera.org/sistemnyj-i-kompleksnyj-podhodyshodstvo-i-razlichie-144153180> (дата обращения: 02.04.2022).
19. Лапшова Е. С., Николаева С. В. Влияние профессиональной подготовки, переподготовки на трудовую деятельность пожилых людей // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2019. Т. 16, № 4. С. 137–149. doi: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2019.4.9>
20. Бурдина Е. В. Морально-этический статус судьи: понятие, структура и содержание // Российское правосудие. 2019. № 5. С. 14–32. doi: <https://doi.org/10.17238/issn2072-909X.2019.5.14-32>
21. Орлихина Н. Е., Махновец С. Н. Непрерывное образование взрослых: теоретические подходы и тенденции развития // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 4. С. 263–268. URL: <http://eprints.tversu.ru/8585> (дата обращения: 02.04.2022).
22. Кузнецова А. Г., Яровая Е. Б. Проектирование горизонтальной карьеры педагога на основе дополнительных видов педагогической деятельности и профессиональных достижений: отечественный и зарубежный опыт // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18, № 1. С. 174–193. doi: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-174-193>
23. Guthrie C., Rachlinski J., Wistrich A. Blinking on the Bench: How Judges Decide Cases // Cornell Law Review. 2007. Vol. 93, issue 1. URL: <https://scholarship.law.cornell.edu/clr/vol93/iss1/9> (дата обращения: 02.04.2022).
24. Шалагинова К. С., Декина Е. В. Психолого-педагогические аспекты дистанционного образования в условиях пандемии: по материалам анкетирования студентов – будущих психологов // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12, № 3. С. 80–94. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2020/n3/Shalaginova_Dekina.shtml (дата обращения: 02.04.2022).



25. Нугуманова Л. Н., Шайхутдинова Г. А., Яковенко Т. В. Цифровая трансформация дополнительного профессионального образования Республики Татарстан // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 2 (42). С. 107–114. URL: [http://www.prof-obr42.ru/Archives/2\(42\)2021.pdf](http://www.prof-obr42.ru/Archives/2(42)2021.pdf) (дата обращения: 02.04.2022).

Поступила 05.04.2022; одобрена после рецензирования 30.08.2022; принята к публикации 05.09.2022.

Об авторах:

Бурдина Елена Владимировна, заведующий кафедрой организации судебной и правоохранительной деятельности Российского государственного университета правосудия (117418, Российская Федерация, г. Москва, ул. Новочеремушкинская, д. 69), доктор юридических наук, доцент, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5431-7634>**, **Scopus ID: 57202214784**, **Researcher ID: B-6469-2018**, elenburdina@yandex.ru

Александров Сергей Васильевич, председатель Арбитражного суда Республики Мордовия (430030, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Полежаева, д. 177), кандидат юридических наук, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1692-5505>**, s_v_alexandrov@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Е. В. Бурдина – концепция статьи; анализ полученных данных; доработка начального варианта текста.

С. В. Александров – сбор материалов по отечественным и зарубежным практикам; подготовка первоначального варианта статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

REFERENCES

1. Ignatyeva G.A. Andragogy of Semyon Grigoryevich Vershlovsky – a Social and Pedagogical Discovery for Adult Education in the XXI Century. *Nepreryvnoe obrazovanie*. 2021;(1):4–8. Available at: https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2021/03/НО_выпуск_35.pdf (accessed 02.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
2. Rimskaya O.N., Anokhov I.V., Kranbikhler V.S. Human Capital in Industry 4.0. Present and Future. *The Economics of Science*. 2021;7(4):275–289. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.22394/2410-132X-2021-7-4-275-289>
3. Bermus A.G., Serikov V.V., Altnikova N.V. Content of Pedagogical Education in the Modern World: Meanings, Problems, Practices and Development Prospects. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2021;18(4):667–691. doi: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-4-667-691>
4. Sukhareva M.A. Theoretical and Methodological Foundations of Continuous Education. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 21. Upravlenie (gosudarstvo i obshchestvo)*. 2019;(2):16–27. Available at: <http://vestnik21msu.ru/articles/article/4582/#> (accessed 02.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
5. Arkhipova L.B., Lapaeva V.V. [Professional Retraining and Advanced Training of Judges and Court Staff]. *Rossiyskoe pravosudie*. 2007;(4):93–100. (In Russ.)
6. Senyakin N.N., Balashova I.N. [Professional Training and Advanced Training of Judges: Commentary on Article 20.1 of the Law of the Russian Federation “On the Status of Judges in the Russian Federation”]. *Yurist*. 2011;(19):11–16. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17042539> (accessed 02.04.2022). (In Russ.)
7. Cherkashina I.L., Cherkashin V.A. Business Game as Mean of Professional Retraining of Judges. *Rossiyskoe pravosudie*. 2013;(9):97–110. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21202051> (accessed 02.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
8. Abdulin R.S. Professional Personnel – the Basis of Legal System of Russia. *Zakony Rossii: opyt, analiz, praktika*. 2010;(2):62–70. Available at: <http://bukvoved.ru/anno/anno-02-2010.html#z8> (accessed 02.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
9. Kudryavtseva E.P. Ways of Courts Activity Optimization. *Rossiyskoe pravosudie*. 2015;(4):58–70. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23732781> (accessed 02.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
10. Ershov V.V. [Theoretical and Practical Problems of Specialized Education in the Russian Academy of Justice]. *Rossiyskoe pravosudie*. 2009;(2):87–96. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12832429> (accessed 02.04.2022). (In Russ.)
11. Ershov V.V. Specialized Training of Judicial Officials in the Russian Federation. *Rossiyskoe pravosudie*. 2016;(1):5–10. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17238/issn2072-909X.2016.1.5>



12. Peysikov V.V. [Comparative Legal Analysis of International and Foreign Legislation in the Field of the Status of Judges]. *Rossiyskiy sudya*. 2004;(12):4–8. (In Russ.)
13. Peysikov V.V. [Selection and Training of Judges: International and Foreign Legislation]. *Mirovoy sudya*. 2005;(1):9–13. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16924428> (accessed 02.04.2022). (In Russ.)
14. Pukhnarevich S.I. Legal Forms of Further Professional Education for Judges: Concept, Types, Content. *Rossiyskoe pravosudie*. 2020;(11):41–46. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.37399/issn2072-909X.2020.11.41-46>
15. González L., Cooper J. Judicial Training in Latin America: Study on the Practices of the Judicial Colleges. *Judicial Education and Training. Journal of the International Organization for Judicial Training*. 2018;(6):57–68. Available at: https://ncfsc-web.squiz.cloud/_data/assets/pdf_file/0019/6319/ijot-journal-2018.pdf (accessed 02.04.2022).
16. Xiaomin L. China's Judges' Education and Training Reform: Practice and Future Innovation. *Judicial Education and Training. Journal of the International Organization for Judicial Training*. 2018;(6):77–81. Available at: https://ncfsc-web.squiz.cloud/_data/assets/pdf_file/0019/6319/ijot-journal-2018.pdf (accessed 02.04.2022).
17. Richards D. Current Models of Judicial Training: An Updated Review of Initial and Continuous Training Models across Western Democratic Jurisdictions. *Judicial Education and Training. Journal of the International Organization for Judicial Training*. 2016;(5):41–52. Available at: https://ncfsc-web.squiz.cloud/_data/assets/pdf_file/0017/6146/ijotjournal005.pdf (accessed 02.04.2022).
18. Bakulina M.S. [Systemic and Integrated Approaches: Similarities and Differences]. *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev*. 2011;(2):168–173. Available at: <https://readera.org/sistemnyj-i-kompleksnyj-podhodyshodstvo-i-razlichie-144153180> (accessed 02.04.2022). (In Russ.)
19. Lapshova E.S., Nikolaeva S.V. The Impact of Vocational Training or Retraining on Professional Activities of Older People. *Vestnik of Samara State Technical University Psychological and Pedagogical Sciences*. 2019;16(4):137–149. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2019.4.9>
20. Burdina E.V. Ethical Status of the Judge: Concept, Structure and Content. *Rossiyskoe pravosudie*. 2019;(5):14–32. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17238/issn2072-909X.2019.5.14-32>
21. Orlikhina N.E., Makhnovets S.N. Continuous Adult Education: Theoretical Approaches and Development Trends. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*. 2018;(4):263–268. Available at: <http://eprints.tversu.ru/8585> (accessed 02.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
22. Kuznetsova A.G., Yarovaya E.B. Designing a Teacher's Horizontal Career based on Additional Types of Pedagogical Activities and Professional Achievements: Russian and International Experiences. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2021;18(1):174–193. doi: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-174-193>
23. Guthrie C., Rachlinski J., Wistrich A. Blinking on the Bench: How Judges Decide Cases. *Cornell Law Review*. 2007;93(1). Available at: <https://scholarship.law.cornell.edu/clr/vol93/iss1/9> (accessed 02.04.2022).
24. Shalaginova K.S., Dekina E.V. Psychological and Pedagogical Aspects of Distance Education in a Pandemic: Based on the Materials of a Survey of Students – Future Psychologists. *Psychological-Educational Studies*. 2020;12(3):80–94. Available at: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2020/n3/Shalaginova_Dekina.shtml (accessed 02.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
25. Nugumanova L., Shaikhutdinova G., Yakovenko T. Digital Transformation of Supplementary Vocational Education in the Republic of Tatarstan. *Professional Education in Russia and Abroad*. 2021;(2):107–114. Available at: [http://www.prof-obr42.ru/Archives/2\(42\)2021.pdf](http://www.prof-obr42.ru/Archives/2(42)2021.pdf) (accessed 02.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 05.04.2022; approved after reviewing 30.08.2022; accepted for publication 05.09.2022.

About the authors:

Elena V. Burdina, Head of the Chair of Organization of the Judiciary and Law Enforcement, The Russian State University of Justice (69 Novocheryomushkinskaya St., Moscow 117418, Russian Federation), Dr.Sci. (Law), Associate Professor, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5431-7634>, Scopus ID: **57202214784**, Researcher ID: **B-6469-2018**, elenburdina@yandex.ru

Sergey V. Alexandrov, Chairman of the Arbitration Court of the Republic of Mordovia (177 Polezhaev St., Saransk 430030, Russian Federation), Cand.Sci. (Law), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1692-5505>, s_v_aleksandrov@mail.ru

Contributions of the authors:

E. V. Burdina – concept of the article; analysis of the data obtained; finalization of the initial version of the text.

S. V. Alexandrov – collection of materials on domestic and foreign practices; preparation of the initial version of the article.

All authors have 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 «iThenticate».

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 конец рукописи необходимо включить примечания, в которых разъясняется фактический вклад каждого соавтора в выполненную работу. *Приводится на русском и английском языках.*

При подаче статьи в редакцию автор соглашается с положениями прилагаемого лицензионного договора.

Важным этапом в процессе отбора статьи является **рецензирование**. В журнале «Интеграция образования» принято «двойное слепое» (рецензент и автор не знают имен друг друга) рецензирование статей (срок действия рецензии – 1 год).

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение о рекомендации ее к публикации (без доработки или с доработкой) или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

Политика редакционной коллегии журнала базируется на современных юридических требованиях в отношении клеветы, авторского права, законности и плагиата, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций, и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала и Кодексе поведения для издателя журнала, разработанных Комитетом по публикационной этике (COPE).

Допускается свободное воспроизведение материалов журнала в личных целях и свободное использование в информационных, научных, учебных и культурных целях в соответствии со ст. 1273 и 1274 гл. 70 ч. IV Гражданского кодекса РФ. Иные виды использования возможны только после заключения соответствующих письменных соглашений с правообладателем.

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 iThenticate 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. **Acknowledgements.** 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.

Dmitry 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 12.12.2022. Дата выхода в свет 30.12.2022.

Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 18,2.

Тираж 1 000 экз. I завод – 250 экз. Заказ № 1133. 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 12.12.2022. Date of publishing 30.12.2022.
Sheet size 70 × 108 1/16. Conventional printed sheets 18.2.
Number of copies 1 000. Printing plant 1: 250 copies. Order No. 1133. 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)