

DOI: 10.15507/1991-9468.110.027.202301 ISSN 1991-9468 (Print), 2308-1058 (Online)

Том 27, № 1. 2023
(январь – март)

Vol. 27, No. 1. 2023
(January – March)

Сквозной номер выпуска – 110
16+

Continuous issue – 110



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», 2023



Интеграция образования

Рецензируемый научный журнал открытого доступа

Журнал «Интеграция образования» публикует оригинальные научные статьи (Full Articles) на русском и английском языках, ранее не публиковавшиеся в других изданиях. Целью журнала является объективное представление результатов оригинальных научных исследований актуальных ведущих тенденций образовательных процессов, анализ педагогических, психологических и социологических проблем развития образования в России и международном научном сообществе.

Миссия журнала – поддержание и развитие единого исследовательского пространства в области интеграции образования, а также укрепление межвузовского сотрудничества научно-педагогических работников.

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
ERIH PLUS
Ulrichsweb Global Serials Directory
SHERPA/RoMEO
ResearchBib

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

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



Integration of Education

A peer-reviewed open-access scholarly journal

The journal Integration of Education publishes original scientific articles (Full Articles) in Russian and English, previously not published in other editions. The aim of the journal is an objective presentation of results of original scientific research of current leading tendencies of educational processes, analysis of pedagogical, psychological and sociological problems of education development in Russia and the international scientific community.

The journal's mission is to maintain and develop a unified research space in the field of education integration, as well as to foster interuniversity cooperation of academic staff.

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

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, кандидат педагогических наук, ректор МГУ им. Н. П. Огарёва, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4321-4191>, rector@adm.mrsu.ru (Саранск, Российская Федерация)

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

Гордина Светлана Викторовна – ответственный секретарь, кандидат педагогических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2265-418X>, gordinaedu@gmail.com, inted@mail.ru (Саранск, Российская Федерация)

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

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

Баева Ирина Александровна – доктор психологических наук, академик Российской академии образования, профессор, профессор кафедры психологии развития и образования, и. о. проректора по работе с персоналом Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, irinabaeva@mail.ru (Санкт-Петербург, Российская Федерация)

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

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

Веракса Александр Николаевич – доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, 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, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, veraksa@yandex.ru (Москва, Российская Федерация)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Маралов Владимир Георгиевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии Череповецкого государственного университета, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9627-2304>, vgmara1ov@yandex.ru (Череповец, Российская Федерация)

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

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

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

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

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

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

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

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

Фёльдеш Чаба – доктор филологических наук, профессор, действительный член Европейской академии, заведующий кафедрой германского языкознания факультета гуманитарных наук Эрфуртского университета, 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 – доктор философии, старший преподаватель кафедры юридических дисциплин и государственного управления Метропольного университета Праги, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-2792>, zuzana.horvathova@mpu.cz (Прага, Чехия)

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

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

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

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



EDITORIAL BOARD

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

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

Svetlana V. Gordina – Executive Editor, Cand.Sci. (Ped.), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2265-418X>, gordinaedu@gmail.com, inted@mail.ru (Saransk, Russian Federation)

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

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

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

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

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

Csaba Földes – Dr.Sci. (Philol.), Full Professor, Member of the European Academy, Head of the Department of Germanic Linguistics, University of Erfurt, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4711-2072>, foeldes@foeldes.eu (Erfurt, Germany)

Rafael Guzman-Tirado – Dr.Sci. (Philol.), Professor of Greek and Slavic Philology, University of Granada, Member of the Presidium of the International Association of Russian Language and Literature Teachers, 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 – Ph.D., Senior Lecturer of the Chair of Legal Specializations and Public Administration, Metropolitan University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8838-2792>, zuzana.horvathova@mup.cz (Prague, Czech Republic)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aleksander N. Veraksa – Dr.Sci. (Psychol.), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, 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, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, veraksa@yandex.ru (Moscow, Russian Federation)

Vladimir A. Yanchuk – Dr.Sci. (Psychol.), Professor, Professor of the Chair of Social and Organizational Psychology, Belarusian State University, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4524-8371>, yanchuk1954@gmail.com (Minsk, Belarus)

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

Alla V. Zakrepina – Dr.Sci. (Ped.), Associate Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, 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, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5757-2371>, zakrepina@ikp.email (Moscow, Russian Federation)

Garold E. Zborovsky – Dr.Sci. (Philos.), Professor, 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, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8153-0561>, garoldzborovsky@gmail.com (Yekaterinburg, Russian Federation)



СОДЕРЖАНИЕ

Международный опыт интеграции образования

- С. В. Новикова, С. С. Зайдуллин, Н. Л. Валитова, Э. Ш. Кремлева.** Трудности в реализации программ международной академической мобильности глазами студентов. Российско-германский опыт решения проблем в условиях пандемии COVID-19 10
- Н. П. Радчикова, М. А. Одинцова, М. Г. Сорокова, Н. В. Козырева, А. П. Лобанов.** Психологические факторы отношения студентов к цифровой образовательной среде (на примере российских и белорусских вузов) 33
- Р. Гусман Тирадо.** Катастрофические последствия языковой политики Испании на фоне языковой политики России 50

Модернизация образования

- Н. В. Бордовская, Е. А. Кошкина, Л. А. Мелкая, М. А. Тихомирова.** Критерии оценки эффективности смешанных образовательных технологий, применяемых в вузе 64
- В. З. Кантор, Ю. Л. Проект, И. Э. Кондракова, О. В. Литовченко, С. Е. Залаутдинова.** Практика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: реалии компетентностного обеспечения 82

Педагогическая психология

- А. В. Микляева, О. В. Рудыхина, А. С. Толкачева.** Содержание образов «Я-сейчас» и «Я-взрослый» у подростков с различными характеристиками личностной зрелости ... 100
- Б. В. Куприянов.** Диагностика школьной вовлеченности обучающихся – участников практик инициативного бюджетирования 119

Академическая интеграция

- Т. В. Ву, Л. Т. Х. Нгуен, Т. Т. Х. Нгуен.** Факторы повышения эффективности профессиональной подготовки работников в современных условиях (на англ. яз.) 131
- Й. В. Пурномо.** Изучение представлений индонезийских учителей о природе математики (на англ. яз.) 146
- Е. Зеленицка, Р. Павлова, О. Чалова, П. Бурцл.** Языковое тестирование и сертификация в международном контексте (на англ. яз.) 155
- Информация для авторов и читателей (на рус. яз.) 171
- Информация для авторов и читателей (на англ. яз.) 173

CONTENTS

International Experience in the Integration of Education

- S. V. Novikova, S. S. Zaydullin, N. L. Valitova, E. S. Kremleva.** Difficulties in the Implementation of International Academic Mobility Programs: Student's Stance. Russian-German Experience in Solving Problems in the Context of the COVID-19 Pandemic (In Russ.) 10
- N. P. Radchikova, M. A. Odintsova, M. G. Sorokova, N. V. Kozyreva, A. P. Lobanov.** Psychological Factors in Students' Attitudes towards the Digital Educational Environment (Case of Russian and Belarusian Universities) (In Russ.) 33
- R. Guzmán Tirado.** Catastrophic Consequences of Spain's Language Policy against the Background of Russia's Language Policy (In Russ.) 50

Modernization of Education

- N. V. Bordovskaia, E. A. Koshkina, L. A. Melkaya, M. A. Tikhomirova.** Criteria for Assessing the Effectiveness of Blended Learning Technologies Used at the University (In Russ.) 64
- V. Z. Kantor, Yu. L. Proekt, I. E. Kondrakova, O. V. Litovchenko, S. E. Zalautdinova.** The Practice of Inclusive Education of Children with Disabilities: The Quality of Competence Support (In Russ.) 82

Pedagogical Psychology

- A. V. Miklyaeva, O. V. Rudykhina, A. S. Tolkacheva.** The Content of the Attitudes "I Am Now" and "I Am an Adult" in Adolescents with Different Characteristics of Personal Maturity (In Russ.) 100
- B. V. Kupriyanov.** Diagnostics of School Involvement of Learners Included in the Practice of Participatory Budgeting (In Russ.) 119

Academic Integration

- T. V. Vu, L. T. H. Nguyen, T. T. H. Nguyen.** Factors for Improving the Effectiveness of Professional Training of Employees in Modern Conditions 131
- Y. W. Purnomo.** Examining Indonesian Pre-Service Teachers' Beliefs on the Nature of Mathematics 146
- E. Zelenicka, R. Pavlova, O. Csalova, P. Burcl.** Language Testing and Certification in an International Context 155
- Information for Authors and Readers of the Journal (In Russ.) 171
- Information for Authors and Readers of the Journal (In Eng.) 173



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

УДК 378.14-057.875:616-036.21

doi: 10.15507/1991-9468.110.027.202301.010-032



Оригинальная статья

Трудности в реализации программ международной академической мобильности глазами студентов. Российско-германский опыт решения проблем в условиях пандемии COVID-19

*С. В. Новикова^{1,2}✉, С. С. Зайдуллин¹, Н. Л. Валитова¹, Э. Ш. Кремлева¹**¹ Казанский национальный исследовательский технический университет
им. А. Н. Туполева-КАИ, г. Казань, Российская Федерация**² МГУ им. Н. П. Огарёва, г. Саранск, Российская Федерация**✉ SVNovikova@kai.ru*

Аннотация

Введение. Академическая мобильность студентов – неотъемлемая часть качественного высшего образования в России. Частой проблемой при этом является сложность адаптации в чужой стране, что негативно влияет на успеваемость российских студентов за границей в первый семестр или год обучения. Статья посвящена актуальной проблеме нивелирования негативных последствий культурной адаптации российских студентов в иностранных вузах при краткосрочном пребывании на примере российско-германского опыта. Цель статьи – представить разработанные рекомендации по предварительной подготовке программ краткосрочной международной академической мобильности со стороны российских и иностранных вузов-партнеров с учетом культурной адаптации студентов.

Материалы и методы. В основу проведенных исследований легли опросы студентов, участвующих в международной российско-германской программе академической мобильности продолжительностью 6 месяцев (1 семестр). В качестве опросной методики использовано групповое сплошное заочное анкетирование. Анкета строилась из условий релевантности и репрезентативности с применением эмпирических индикаторов и описательной статистики. Для определения основных факторов, влияющих на качество адаптации, применялся метод статистического факторного анализа, для сравнительного анализа результатов анкетирования – статистические методы сравнения средних и статистической визуализации.

Результаты исследования. В статье проанализированы результаты опросов студентов Германно-Российского института новых технологий об основных моментах обучения в Германии, вызывающих у них трудности. Проведен сравнительный анализ обучения в условиях пандемии COVID-19 (гибридное, почти полностью удаленное обучение) с периодом до пандемии (полностью очное обучение). Сделаны выводы о преобладающих факторах, повлиявших на успешность обучения в обоих случаях. С учетом результатов опросов преподавателей принимающего Технического университета Кайзерслаутерна, а также наблюдений эксперта из Казанского национального исследовательского технического университета за процессом преподавания в немецком вузе даны примеры практических рекомендаций по необходимой подготовке студентов российского вуза к учебе в вузах Европы в последующие за пандемией годы. По итогам анализа

© Новикова С. В., Зайдуллин С. С., Валитова Н. Л., Кремлева Э. Ш., 2023

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

факторов, в наибольшей степени влияющих на успешность обучения российских студентов в иностранном вузе, предложены мероприятия, направленные на ускорение и смягчение адаптации русскоязычных студентов к длительному пребыванию в иностранной среде и призванные тем самым повысить успеваемость и эффективность обучения за границей при наиболее вероятной «постковидной» форме обучения – гибридной.

Обсуждение и заключение. Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие практической организации международной академической мобильности в условиях краткосрочного пребывания. Материалы статьи представляют интерес для научно-педагогического сообщества, профессорско-преподавательского и руководящего составов образовательных учреждений.

Ключевые слова: международная академическая мобильность, национальные особенности образования, трудности социальной адаптации студентов, пандемия COVID-19, виртуальная мобильность, удаленное обучение, гибридное обучение, мероприятия для повышения успеваемости

Благодарности: авторы выражают глубокую благодарность руководителю интернациональных программ магистратуры и аспирантуры отдела Международных отношений (ISGS) Технического университета Кайзерслаутерна А. Арутюняну за всестороннюю помощь в подготовке материалов статьи.

Финансирование: работа выполнена при поддержке Немецкой службы академических обменов DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst), программа финансирования № 57552334 «Научные стажировки для ученых и преподавателей вузов», 2021 г.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Трудности в реализации программ международной академической мобильности глазами студентов. Российско-германский опыт решения проблем в условиях пандемии COVID-19 / С. В. Новикова [и др.] // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 1. С. 10–32. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.010-032>

Original article

Difficulties in the Implementation of International Academic Mobility Programs: Student's Stance. Russian-German Experience in Solving Problems in the Context of the COVID-19 Pandemic

S. V. Novikova^{a,b} ✉, S. S. Zaydullin^a, N. L. Valitova^a, E. S. Kremleva^a

^a Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev-KAI,
Kazan, Russian Federation

^b National Research Mordovia State University, Saransk, Russian Federation
✉ SVNovikova@kai.ru

Abstract

Introduction. Academic mobility of students is an integral part of quality higher education in Russia. A frequent problem is a difficult adaptation to a foreign country. The article looks into the problem of offsetting negative consequences of cultural adaptation of Russian students in German universities during short-term stay. The aim of the article is to work out recommendations on preliminary preparation of short-term international academic mobility programs between Russian and foreign partner universities, taking into account cultural adaptation of students.

Materials and Methods. The research draws on surveys of students participating in the 6-month (1 semester) international Russian-German academic mobility program. As a survey technique, a group continuous correspondence survey was employed. The questionnaire was compiled following the conditions of relevance and representativeness using empirical indicators and descriptive statistics. The method of statistical factor analysis served a tool to identify the main factors influencing the quality of adaptation; for a comparative analysis of the results of the survey, statistical methods of comparing averages and statistical visualization were used.



Results. The article analyzes the results of surveys of students of the German-Russian Institute of Advanced Technologies about the main points of education in Germany that cause them difficulties. A comparative analysis of learning in the context of the COVID-19 pandemic (hybrid, almost completely remote learning) with the period before the pandemic (full face-to-face learning) was made. Conclusions are drawn about the prevailing factors that influenced the success of learning in both cases. Examples of practical recommendations are formulated as to the necessary preparation of Russian university students for studying at European universities in the years following the pandemic, taking into account the results of surveys of teachers from the host German university, as well as the observations of an expert from the Kazan National Research Technical University over the teaching process at the Technical University of Kaiserslautern. Based on the results of the analysis of factors most affecting the success of Russian students in a foreign university, we propose measures aimed at accelerating and mitigating the adaptation of Russian-speaking students to a long stay in a foreign environment. In the aftermath of the COVID-19 pandemic, the hybrid form of education looks most effective, as it increases the success of Russian students studying abroad.

Discussion and Conclusion. The proposed approach to the assessment of influencing factors and the developed methods for their elimination will help prevent similar problems in the future. The conclusions made by the authors contribute to the practice of short-stay international academic mobility organization. The article materials are of interest to the scientific and pedagogical community, faculty and management of educational institutions.

Keywords: international academic mobility, national characteristics of education, difficulties in social adaptation of students, COVID-19 pandemic, virtual mobility, distance learning, hybrid learning, measures to improve academic performance

Acknowledgements: The authors express their deep gratitude to Arthur Harutyunyan, Head of International Master's and PhD Programs at the Department of International Relations (ISGS) of the Technical University of Kaiserslautern, for his comprehensive assistance in preparing the article materials.

Funding: This work was supported by German Academic Exchange Service DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst), Funding program No. 57552334 "Research Stays for University Academics and Scientists", 2021.

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

For citation: Novikova S.V., Zaydullin S.S., Valitova N.L., Kremleva E.S. Difficulties in the Implementation of International Academic Mobility Programs: Student's Stance. Russian-German Experience in Solving Problems in the Context of the COVID-19 Pandemic. *Integration of Education*. 2023;27(1):10–32. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.010-032>

Введение

В настоящее время тема международной академической мобильности посвящено большое количество работ. Однако практически во всех рассматриваются вопросы организации и администрирования, относящиеся к компетенциям вузов, участвующих в обмене. В то же время студенты, уезжая из родной страны в иностранный университет, испытывают ряд трудностей как бытового, так и адаптационного плана, переживают своеобразный культурный шок, что часто пагубно влияет на успеваемость. К сожалению, данная проблема только обострилась в период пандемии и сразу после самой острой ее фазы – локдауна в иностранных университетах, когда студенты, с одной стороны, физически приезжают в страну для обучения, но, с другой – обучаются почти исключительно в удаленном режиме. Это

вызывает дополнительную психоэмоциональную нагрузку, негативно отражающуюся на процессе обучения [1]. Иностранные университеты-партнеры часто жалуются на недостаточную подготовку российских студентов, приезжающих к ним по обмену. Вероятно, плохая успеваемость в первые месяцы обучения связана не со слабой подготовкой, а с необходимостью перестройки самого представления о порядке обучения и схемах взаимодействия преподавателей и учеников. То, что иностранным профессорам и преподавателям кажется само собой разумеющимся, и на чем они не считают нужным акцентировать внимание, является абсолютно новым и, возможно, даже странным для студентов из России. То, что профессор из Европы может принять за лень и недостаток прилежания, на самом деле может оказаться элементарным незнанием

принятых в принимающем университете норм и правил учебного процесса. Поэтому увидеть ситуацию «глазами студентов», понять причины проблемы и устранить ее – важная задача для организаторов международных обменов как для российской, так и для принимающей стороны.

Спецификой требуемых для решения указанной проблемы мероприятий в период пандемии COVID-19 является вынужденное внедрение дистанционной (асинхронной формы) и удаленной (синхронное онлайн-обучение) форм обучения [2] в текущие программы физической академической мобильности. С одной стороны, по прогнозам специалистов, пандемия продлится еще более года [3], что в целом не так уж и долго. С другой – вероятнее всего, и в постковидную эпоху вузы не откажутся от применения элементов дистанционного и удаленного обучения для программ физической, не виртуальной, мобильности. Поэтому рекомендации, выработанные для повышения успеваемости по международным академическим программам в период пандемии COVID-19, останутся актуальными еще долгое время.

Цель статьи – анализ причин падения академической успеваемости студентов при переезде в другую страну в первые два семестра обучения, связанных с культурной адаптацией; выработка конкретных рекомендаций для устранения этих причин посредством разработки превентивных мероприятий при планировании программ краткосрочной академической мобильности.

Обзор литературы

Академическая мобильность является неотъемлемой частью современного высшего образования. Необходимость мобильности студентов для повышения их компетентного уровня до современных требований работодателей неоднократно подчеркивалась как в отечественной [4; 5], так и в зарубежной [6; 7] литературе. Однако авторы работ в данной области предлагают разделять проблемы, возникающие при организации временного обучения студента в другом вузе, в зависимости от географического местоположения принимающего учебного заведения. Так, О. О. Мартыненко, Н. В. Жукова,

Д. И. Провалинский в своем исследовании проанализировали проблемы и задачи, сопровождающие академическую мобильность внутри России [8; 9]. Международную мобильность рассмотрели М. С. Ширина и другие ученые [10; 11]. Настоящая статья посвящена второму типу – международной академической мобильности – и опирается на такие работы, как [12–14].

Большинство исследований в данной области посвящено проблемам обучения, связанным с унификацией и стыковкой учебных планов, а также организационным и юридическим моментам реализации совместных международных программ [15]. Проблемы падения успеваемости при временном переводе в другой вуз освещены в работах [16–18]. Однако вопросы снижения успешности обучения, связанные с психологической и культурной адаптацией студентов в чужой стране, в исследованиях остаются нерешенными. Так, например, в работе отечественных авторов основными проблемами международной академической мобильности названы «...неплановый характер финансирования академической мобильности; недостаточность материально-финансового обеспечения; нехватка специалистов в данной области; неразработанность специальных методов и механизмов академического обмена; отсутствие инфраструктуры» [19] и др. Трудности адаптации остаются не затронутыми. Аналогично в зарубежных исследованиях основными вызовами называются организационные вопросы и вопросы финансирования [20; 21].

Таким образом, настоящая статья посвящена мало разработанной задаче уменьшения негативных последствий психологической и культурной адаптации студентов при временном переезде в другую страну.

Материалы и методы

Исследование проводилось на примере международного студенческого обмена между двумя техническими университетами – Казанским национальным исследовательским техническим университетом имени А. Н. Туполева-КАИ (КНИТУ-КАИ, Россия) и Техническим университетом Кайзерслаутерна (ТУК, Германия). Эти университеты являются академическими



партнерами в составе консорциума Германно-Российского института новых технологий (ГРИНТ), созданного в 2014 г. при участии Немецкой службы академических обменов (DAAD).

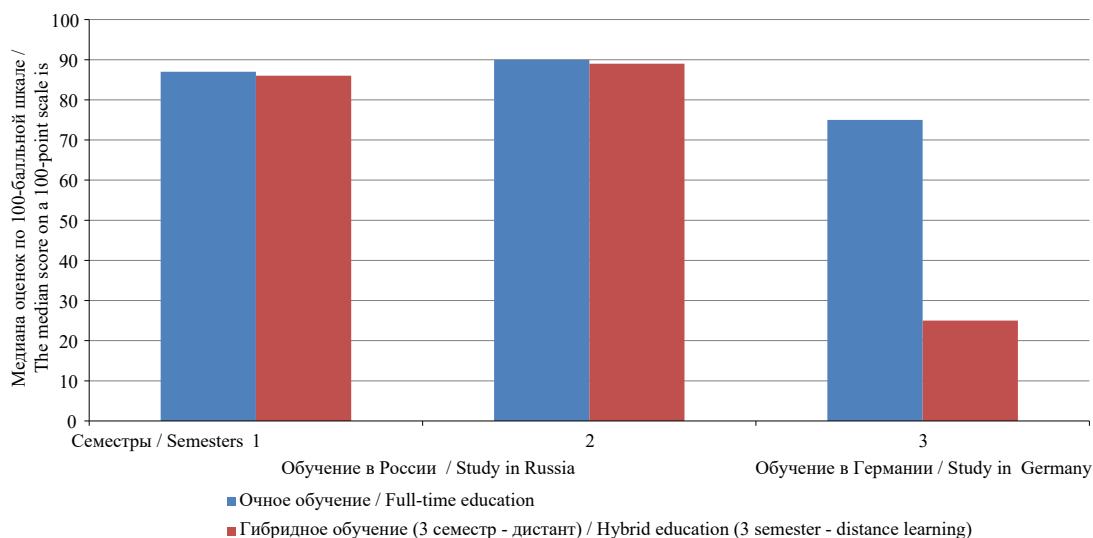
Обучение в ГРИНТ в целом опирается на германские стандарты инженерного образования, согласующиеся с Европейской системой профессиональных инженерных компетенций [22], однако для студентов КНИТУ-КАИ они адаптированы с учетом специфики российской системы образования [23]. Ключевыми особенностями образовательной программы являются [24]:

- преподавание на английском языке в России и Германии;
- первые два семестра обучение проходит в КНИТУ-КАИ;
- в третьем семестре все студенты продолжают обучение в германских вузах-партнерах совместно с немецкими и другими иностранными студентами соответствующих направлений подготовки;
- в течение четвертого семестра студенты выполняют выпускную квалификационную работу в КНИТУ-КАИ под руководством немецкого и российского профессоров;

– студенты, успешно освоившие все дисциплины программы и защитившие выпускную работу, получают два диплома – российского и германского вузов.

С 2019 г. на кафедре прикладной математики и информатики КНИТУ-КАИ реализуется самая молодая на текущий момент программа ГРИНТ в области Computer Science – Intelligent Data Processing (IDP, Интеллектуальная обработка данных). Программа направлена на получение практических знаний и навыков в области информационных технологий для интеллектуальной обработки данных в различных приложениях. Университетом-партнером программы является Технический университет Кайзерслаутерна, департамент Computer Science.

За три года реализации совместной программы немецкими коллегами была отмечена относительно низкая успеваемость российских студентов, по сравнению с их сверстниками из других стран. Причем в год второй волны пандемии COVID-19 (осень 2020 – весна 2021 гг.), когда студенты по ходу обучения перешли с очного на гибридное (с преобладанием удаленного) обучение, продолжая при этом жить в Германии, ситуация стала особенно критичной (рис. 1).



Р и с. 1. Динамика успеваемости для очной и гибридной форм обучения по семестрам (3 семестр – обучение в Германии)

F i g. 1. Academic performance dynamics for offline and hybrid forms of learning by semesters (3rd semester – studying in Germany)

Источники: здесь и далее в статье все рисунки составлены авторами.
Source: Hereinafter in this article all figures were made by the authors.

Для выявления причин сложившейся ситуации проведен анализ факторов, которые могли повлиять на успеваемость. В результате составлена анкета-опросник для студентов¹. Разделы анкеты были сформулированы по итогам предварительного опроса студентов, обучавшихся по программе IDP в 2019–2021 гг., а также укрупненных проблемных тем, обозначенных немецкими коллегами. Детализация каждой темы проводилась путем непосредственного наблюдения преподавателя-эксперта с российской стороны в ТУК в 2021–2022 учебном году. Структура анкеты соответствует рекомендациям по методике проведения социологических исследований [25]. К моменту начала данного исследования были выдвинуты две гипотезы относительно результатов анкетирования: представители ТУК высказались за недостаточный уровень подготовки российских студентов ГРИНТ в 1–2 семестрах обучения для обучения в Германии и за несоответствие подготовки студентов на уровне бакалавриата при одновременном выполнении ими всех требований приемной комиссии ТУК. С российской стороны была выдвинута гипотеза о негативном влиянии критических различий в формах обучения, вызванных национальными особенностями высшего образования в Германии и России [26], а также о языковых сложностях на протяжении всего периода обучения в ГРИНТ.

На предварительном этапе исследования студентам было предложено оценить степень влияния на обучение пяти внешних факторов: бытовые сложности, бюрократические и финансовые трудности, проблемы с иностранным языком в быту и учебе, сложности в обучении. Все респонденты были проинформированы о цели исследования и выразили готовность (согласие) к сотрудничеству.

Предварительный опрос продемонстрировал столь явное преобладание сложностей в обучении над прочими, что было решено данный раздел детализировать – разбить на три подраздела, уточняющие степень трудностей отдельно по лекционному (теоретическому), практическому и экзаменационному

материалам. Также в анкету был добавлен раздел «Другое» для возможности дать свободный ответ. В результате структура анкеты приняла следующий вид:

- А. Бытовые сложности.
- В. Бюрократические трудности.
- С. Финансовые трудности.
- Д. Трудности с иностранным языком в быту и учебе.
- Е. Сложности с пониманием лекций.
- Ф. Сложности со сдачей экзаменов.
- Г. Сложности с выполнением практических заданий и исследовательских проектов.
- Н. Другое.

Каждый раздел содержал от 4 до 6 уточняющих вопросов. В результате в анкету вошло 42 критерия, касающихся бытовых, организационных, финансовых, языковых трудностей, а также трудностей непосредственного обучения по теоретической, практической и экзаменационной частям.

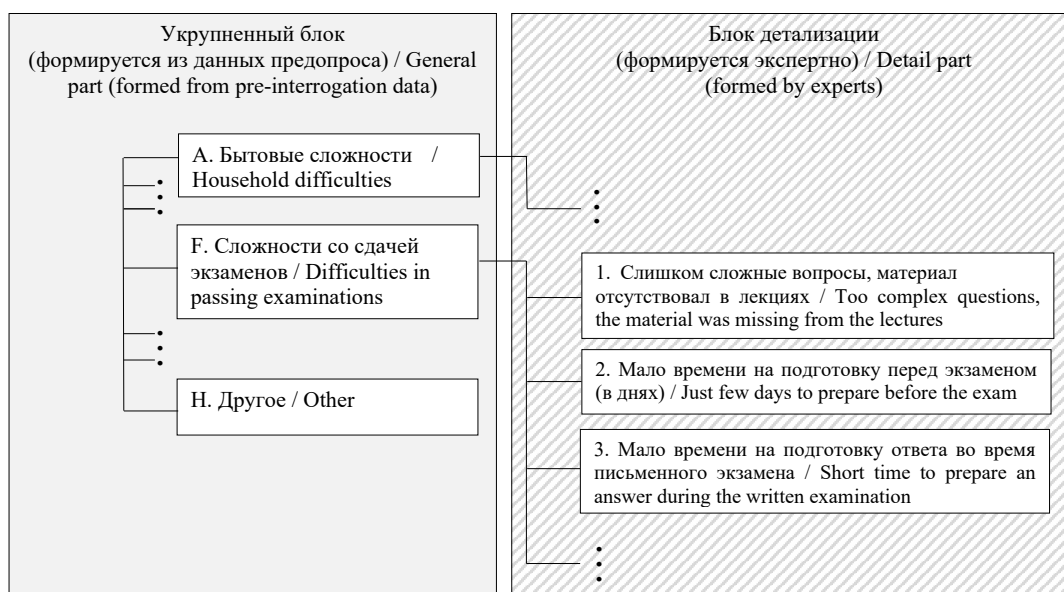
Обучающимся было предложено ранжировать описанные в анкете критерии по степени их негативного влияния на учебный процесс – от 0 (совсем не влияет) до 5 (влияет очень сильно). Также для каждого вопроса студенты могли оставлять свободные комментарии.

Структура опросника приведена на рисунке 2.

Ответы респондентов анализировались посредством статистической обработки, комментарии учитывались отдельно. Для получения объективной, беспристрастной информации всем участникам опроса, как обучавшимся до пандемии (очно), так и во время нее (очно-удаленно) был представлен одинаковый набор вопросов.

С целью получения всесторонней картины параллельно с заполнением студентами анкеты исследователи обсудили ситуацию с преподавателями программы IDP технического университета Кайзерслаутерна по ведущим дисциплинам (Machine Learning, Software Engineering, Statistical Machine Learning, Replication and Consistency и др.), а также с представителями департамента международных отношений и дирекции департамента Computer Science ТУК.

¹ Полный документ доступен по ссылке: <https://drive.google.com/file/d/1BE83r2GhjBubhwxYr0qnrJqVsyhCN7bJ/view>.



Р и с. 2. Двухуровневая структура анкеты-опросника

F i g. 2. Two-level questionnaire structure

Третьим источником информации являлось экспертное мнение представителя ГРИНТ от российской стороны, лично принимавшим участие в тех же подготовительных и основных учебных мероприятиях, что и прибывшие в Германию по программе IDP студенты (данное исследование спонсировано Немецкой службой академических обменов DAAD и поддержано администрацией КНИТУ-КАИ).

Результаты исследования

Исследования проводились в три этапа: подготовительный, первый укрупненный и второй детализированный.

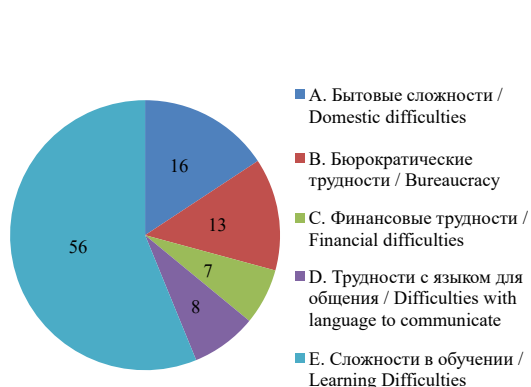
Подготовительный этап. На подготовительном этапе исследования опрос проводился по общим разделам. Процентное соотношение влияния отдельных общих пунктов опроса демонстрирует рисунок 3. Для визуализации суммарные баллы по каждому пункту приведены к стобальной шкале.

Исследование влияния укрупненных блоков проблем. В связи с подавляющим преобладанием негативного влияния на процесс обучения сложностей раздела Е он, как уже было указано выше, был разбит на подразделы с уточнением вида учебных занятий, вызывающих сложности у студентов.

Более детальное рассмотрение показало преимущественное влияние трудностей в сдаче экзаменов и практических исследований, – 1–2 место по степени влияния на учебный процесс, – что было ожидаемо. Однако на третьем месте оказались сложности бытового плана, что не соответствовало ни одной из выдвинутых гипотез (рис. 4).

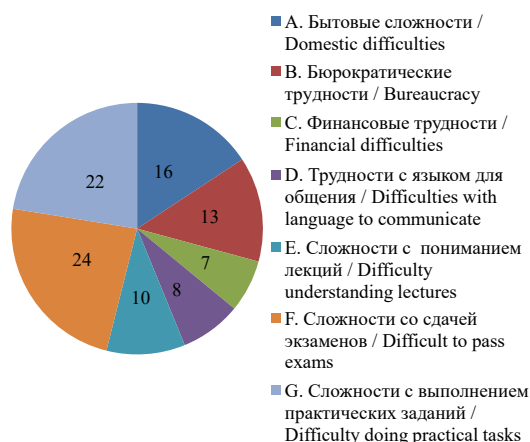
На каждом этапе для укрупненного блока вопросов проводилось исследование расхождений в оценке негативных факторов между ответами тех студентов, которые обучались в Техническом университете Кайзерслаутерна до пандемии COVID-19, т. е. посещали занятия очно, и теми, кто оказался в ТУК в период пандемии и локдауна в Германии (осень 2020 – весна 2021 гг.) и обучался часть семестра очно, а часть – онлайн. На первом этапе анализ вклада этих двух групп не выявил критических расхождений между ответами по наиболее значимым блокам анкеты (рис. 5).

Таким образом, не потребовалось проводить отдельного анализа для каждой из групп студентов, разделив их по форме обучения. Расхождение в оценке влияния бюрократических (В) и финансовых (С) факторов более чем в два раза потребовало, однако, отдельного дополнительного рассмотрения.



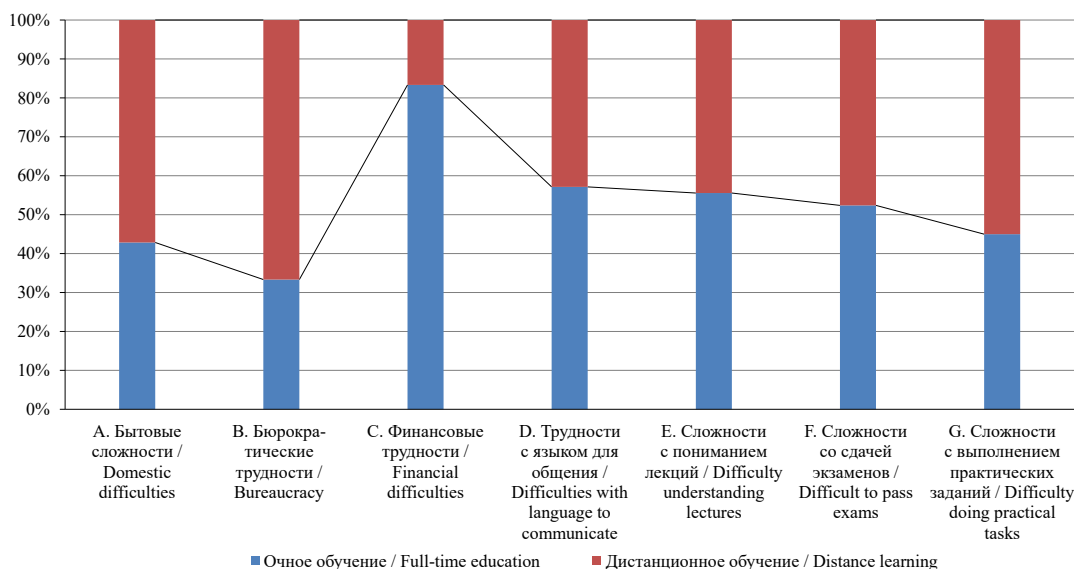
Р и с. 3. Распределение относительного негативного влияния на учебный процесс сложностей различного вида по результатам подготовительного этапа, %

F i g. 3. The relative negative impact distribution of various difficulties based on the preparatory stage results, %



Р и с. 4. Распределение относительного негативного влияния на учебный процесс сложностей различного вида основного этапа (полная выборка), %

F i g. 4. The relative negative impact distribution of various difficulties of the main stage (full sample), %



Р и с. 5. Вклад в общую оценку влияния негативных факторов на успеваемость у студентов различных форм обучения, %

F i g. 5. Contribution to the overall assessment influence of negative factors on academic performance among students of various forms of education, %

Исследование влияния проблемных блоков с детализацией. Наибольшие трудности, как показал первый этап исследований, у студентов вызывают блоки «F. Сложности со сдачей экзаменов» и «G. Сложности с выполнением

практических заданий» (24 и 22 % относительного негативного влияния соответственно). Уточняющие вопросы по блоку F включали в себя следующие:

1. Слишком сложные вопросы, материал в лекциях отсутствовал.



2. Недостаточно времени на подготовку перед экзаменом.

3. Недостаточно времени на подготовку ответа во время письменного экзамена.

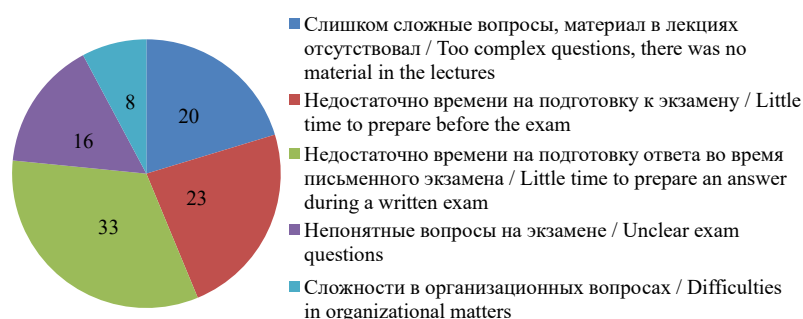
4. Непонятные вопросы на экзамене.

5. Сложности в организационных вопросах.

Данная детализация блока F позволила выявить недостаток времени на подготовку к экзаменам как основной фактор, затрудняющий обучение российских студентов в Германии (рис. 6).

Анализ распределения ответов студентов, обучавшихся до и во время пандемии, показал примерно одинаковое влияние времени на подготовку и уровня сложности вопросов на экзаменах при очной и удаленной формах обучения, однако организационные вопросы (предварительная запись на экзамен, распределение экзаменов по дням, организация онлайн-взаимодействия, получение списка вопросов и заданий для подготовки и др.) основную сложность представляли именно на удаленном обучении (рис. 7).

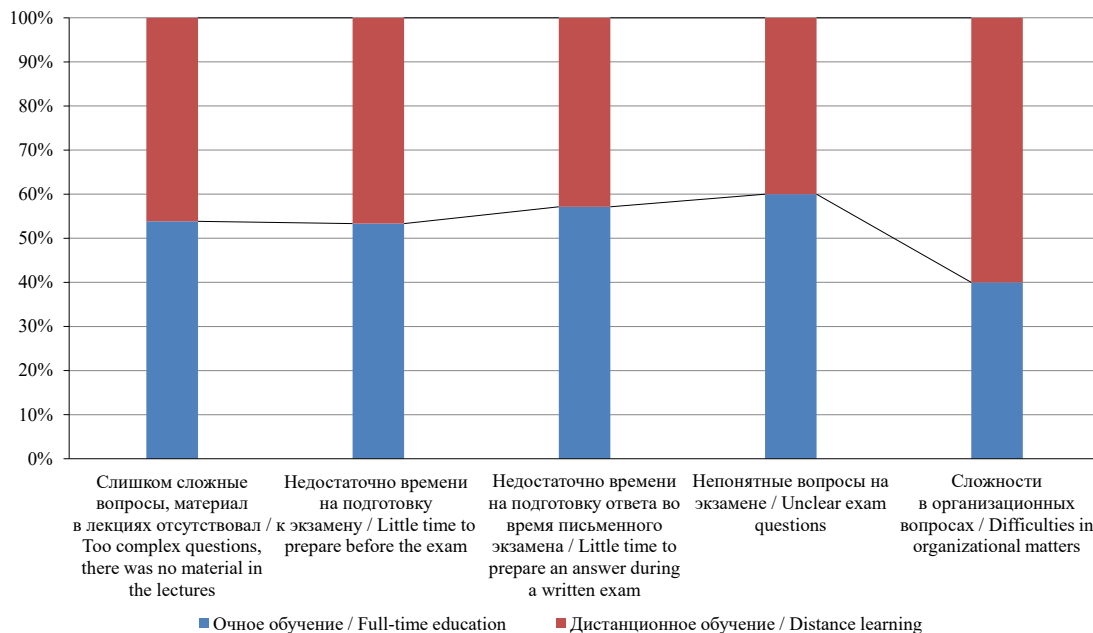
F. Сложности со сдачей экзаменов / Difficult to pass exams



Р и с. 6. Детализация трудностей российских студентов при сдаче экзамена, %

F i g. 6. Detailing the difficulties of Russian students when passing the exam, %

F. Сложности со сдачей экзаменов / Difficult to pass exams



Р и с. 7. Вклад в оценку сложностей при сдаче экзаменов студентов различных форм обучения, %

F i g. 7. Contribution to the difficulties assessment at examinations among students of various forms of education, %

В качестве причины недостатка времени на подготовку перед экзаменом практически все студенты отмечали разницу в форме письменного экзамена в России и Германии. Так, один из студентов комментирует: «Непривычный формат экзамена. В России в билете всего 2 вопроса, и на них нужно ответить развернуто... В Германии же дается всего полтора часа на несколько листов с вопросами. Ответить необходимо коротко, ...и при этом там не только теоретические вопросы, но и вычислительные задания» (здесь и далее стилистика, орфография и пунктуация ответов сохранена – ред.). Это подтверждает гипотезу российских преподавателей о значительном влиянии различий в национальных системах образования на успеваемость. Для уменьшения негативного влияния данного фактора российских студентов необходимо готовить к ожидающему их за границей формату итогового контроля. Интересен также комментарий от студента удаленной формы обучения относительно организационных сложностей экзаменов: «Даты экзаменов приходятся на момент отъезда из Германии (даты экзамена и отъезда отличались на 2 дня²). Необходимо (одно-временно) и готовиться к экзамену, и решать множество организационных вопросов: идти в мэрию снимать регистрацию, закрывать все договоры (договор аренды жилья, договор обслуживания интернета, договор банковского обслуживания, страхования жизни и здоровья и т. д.)». Здесь речь идет скорее о бытовых сложностях (укрупненный раздел А) и их взаимосвязи с учебным процессом, что частично проясняет, каким образом данный вид трудностей оказался для студентов на третьем месте по негативному влиянию на процесс обучения в Германии (детализация укрупненного раздела А будет дана ниже). Необходимость отъезда во время сессии вызвана условиями грантодателя по продолжительности обучения наших студентов в Германии. ТУК поддерживает студентов, разрешая сдавать письменные экзамены удаленно уже после возвращения в Россию. Экзамен в таком случае проходит в смешанном формате, на тех же условиях, что и для студентов из Германии. Однако для

учебного процесса было бы лучше, если бы российские студенты имели возможность закрывать сессию очно в ТУК.

Уточняющие вопросы по блоку «G. Сложности с выполнением практических заданий» содержали следующие утверждения:

1. Задание не освещалось в лекциях.
2. У меня недостаточно практических умений для выполнения задания.
3. Недостаточно времени на выполнение задания.
4. Преподаватель проводит недостаточно консультаций.
5. Задание непонятно сформулировано.
6. Не ясны критерии выставления оценок.

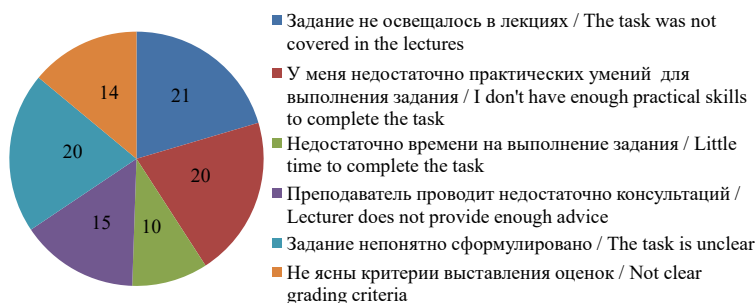
Студенты самокритично оценили собственные знания, отметив проблему отсутствия у них необходимых навыков как одну из основных, наравне с недостаточностью информации для выполнения проекта (рис. 8). Основной недостающий навык, который отмечали большинство студентов в комментариях, относился к программированию на Python. На кафедре прикладной математики и информатики КНИТУ-КАИ, на базе которой реализована программа ГРИНТ IDP, данный язык осваивается еще в бакалавриате. Было ошибкой российской стороны не обратить внимание на отсутствие данного навыка у принятых на программу ГРИНТ абитуриентов из других вузов. Решением проблемы будет корректировка учебного плана, возможно, на основе онлайн-курсов.

Студенты, обучавшиеся в Германии в условиях самоизоляции во время пандемии, в большей степени объясняют свои неудачи несовершенством организации учебного процесса в ТУК, тогда как при очной форме основную трудность составляла нехватка времени (рис. 9).

Важно отметить, что отсутствие точно сформулированных заданий отмечали все студенты: «Не было четких заданий по проектам, которые где-то были бы зафиксированы» (студент М, очная форма), «нечеткое указание того, что должно быть выполнено в проекте» (студент И, очное обучение), «мы думаем, что куратор (*руководитель проекта*) сам не понял, что хотел от нас» (студент Б, удаленное обучение).

² Здесь и далее курсивом выделены поясняющие комментарии эксперта со стороны ГРИНТ, непосредственно наблюдавшего процесс обучения.

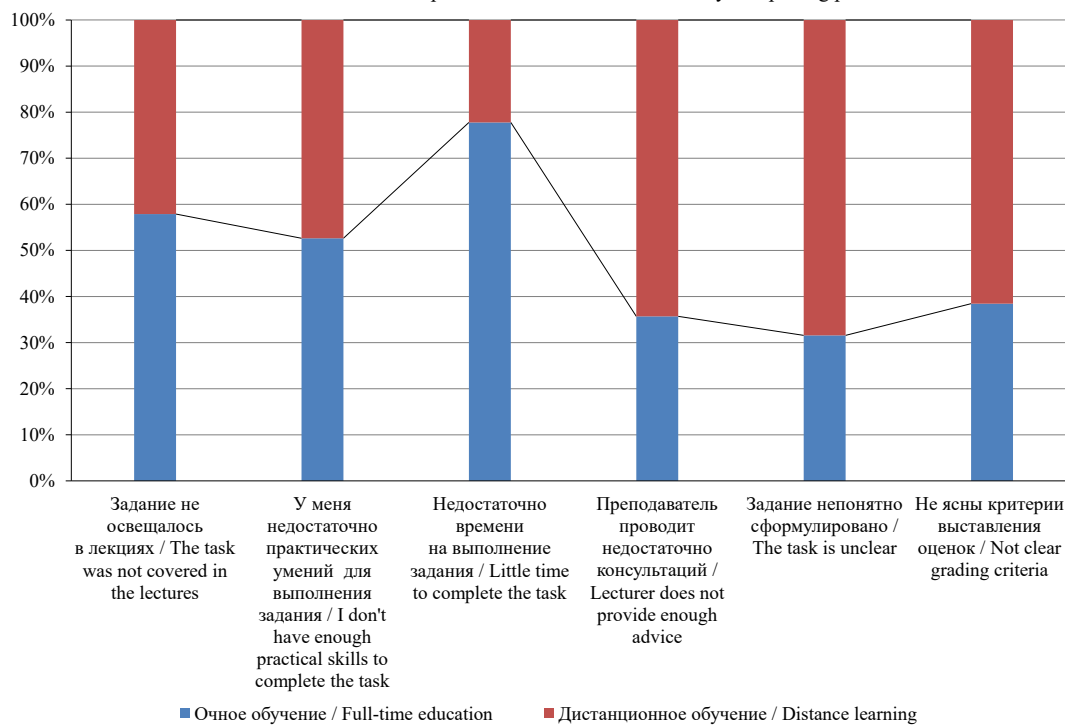
G. Сложности с выполнением практических заданий / Difficulty doing practical tasks



Р и с. 8. Относительный вклад составляющих трудностей при выполнении практического проекта, %

F i g. 8. Relative contribution of difficulties components during practical project implementation, %

G. Сложности с выполнением практических заданий / Difficulty completing practical tasks



Р и с. 9. Относительная степень сложности составляющих раздела практических заданий для студентов различных форм обучения, %

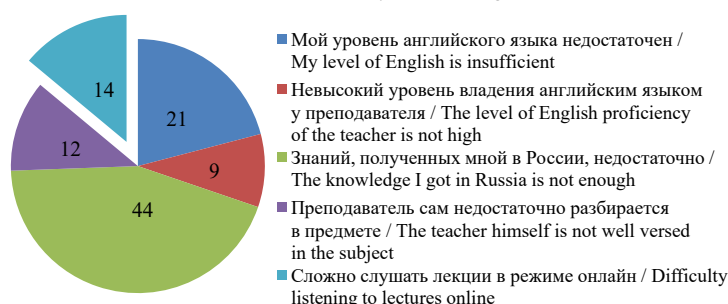
F i g. 9. Relative complexity degree for the components of practical tasks section among students of various forms of education, %

Студенты удаленной формы давали более резкие комментарии и оценки, чем их товарищи, обучавшиеся годом ранее. Вероятно, причиной стала неготовность профессорско-преподавательского состава вести занятия удаленно в условиях локдауна COVID-19, с одной стороны, и высокая степень психоэмоциональной напряженности студентов в данных условиях, с другой.

Тем не менее результаты, полученные в рамках данного блока опросника, однозначно подтверждают предположение немецких коллег относительно недостаточности подготовки студентов ГРИНТ к изучению некоторых предметов в университете Кайзерслаутерна. Об этом же говорят и результаты ответов на детализированные вопросы блока «Е. Сложности с пониманием лекций» (рис. 10).



Е. Сложности с пониманием лекций / Difficulty understanding lectures



Р и с. 10. Относительный вклад составляющих трудностей при изучении лекционного материала, %
F i g. 10. Relative contribution of the difficulties components when learning lecture material, %

Почти половину всех трудностей при изучении лекций студенты объясняют собственной недостаточной подготовкой. Большинство из них не видят трудностей в восприятии лекций на английском языке: «Дело не в английском, а в знаниях, с которыми мы приехали. Мне не хватало базы, преподаватели всегда хорошо отвечали на вопросы» (студентка В, очная форма обучения). Раздел «Сложно слушать лекции в режиме онлайн» выделен на диаграмме, так как касается только студентов, обучающихся в ТУК в период локдауна: «Во время живых лекций бывают обсуждения материала и появившихся вопросов, а тут просто поток информации. Невозможно задать вопрос вживую» (студентка К, удаленная форма обучения). Отметим, что и другие исследования в области академической мобильности в период пандемии подчеркивают преимущество очных занятий перед дистанционными и удаленными, в первую очередь с точки зрения студентов [27; 28].

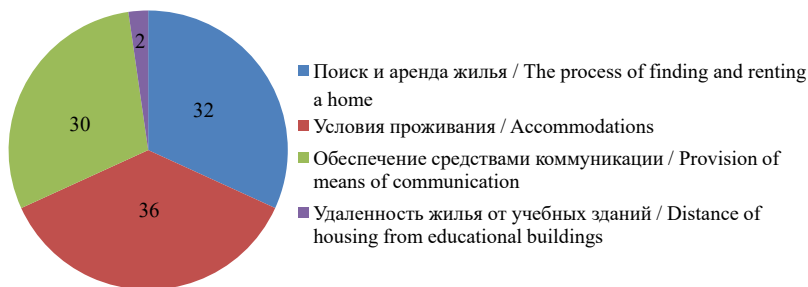
Рассмотрим укрупненный раздел «А. Бытовые трудности», неожиданно выдвинутый на третье место по степени негативного влияния на обучение в Германии. Детализированные вопросы по данному блоку включали оценку степени негативного влияния на учебный процесс таких факторов, как процесс поиска и аренды жилья, условия проживания, обеспечение средствами коммуникации для онлайн-обучения, удаленность жилья от учебных зданий.

Результаты опроса показали, что всем студентам так или иначе удалось снять жилье вблизи университета. Однако ни один из

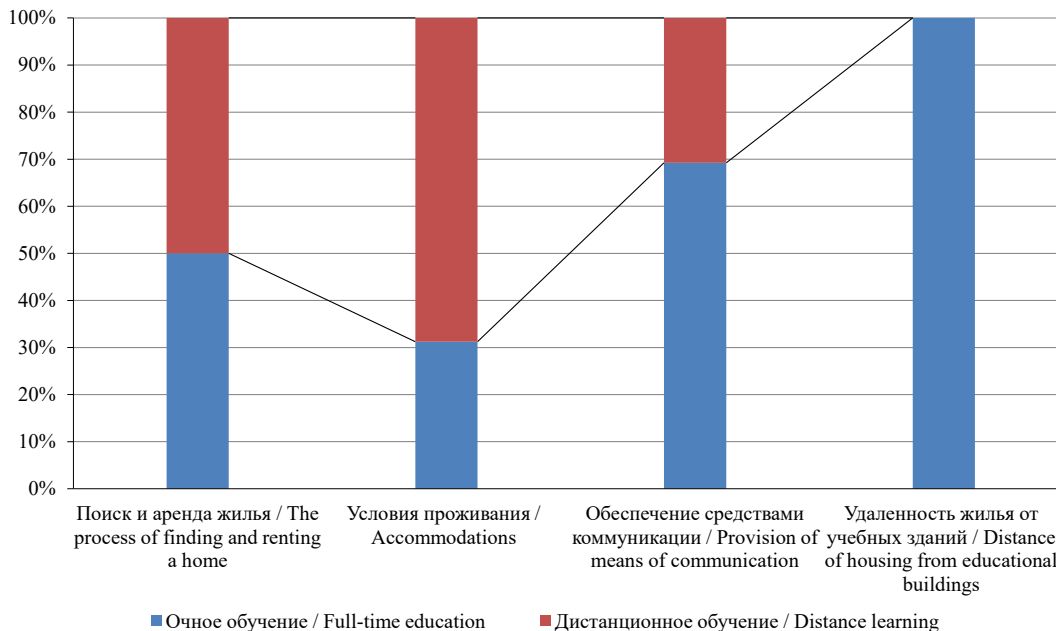
них за три года реализации программы не проживал непосредственно в общежитии. Остальные факторы имели для студентов примерно одинаковое значение (рис. 11).

Аренда жилья оказалась одинаково сложной для студентов как очной, так и гибридной форм обучения. Относительно средств коммуникации для онлайн-обучения все студенты отметили в комментариях, что проводили интернет за свой счет. Для обучающихся в доковидный период эта необходимость появилась впервые, они не имели возможности узнать у старших товарищей обо всех тонкостях заключения договоров на проведение сети Интернет в Германии. Поэтому для них данный вопрос оказался более сложным, чем для студентов следующего года. Однако условия проживания гораздо больше отразились на обучающихся в период пандемии (рис. 12). Это явно оказывало весьма существенное влияние на успеваемость, что следует из комментариев: «... в моей квартире не было воды, стояла сломанная нерабочая плита, а новая плита появилась только спустя 2 недели» (студентка К, удаленная форма), «... появились тараканы, я тараканов очень боюсь, создал заявку, но мне ее не выполнили, и я несколько месяцев жил с тараканами ... это был большой стресс для меня» (студент Т, удаленная форма обучения). Безусловно, подобные условия проживания не могли не привести к снижению успеваемости любых иностранных, в том числе и русскоязычных, студентов. Вопрос обеспечения студентов общежитием является одним из факторов повышения успеваемости в любом вузе [29].

А. Бытовые трудности / Domestic difficulties


 Р и с. 11. Составляющие элементы бытовых трудностей российских студентов при обучении за границей, %
 F i g. 11. Household difficulties components of Russian students when studying abroad, %

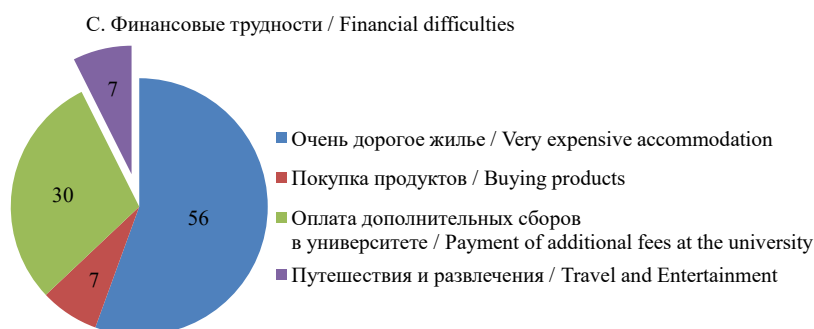
А. Бытовые трудности / Domestic difficulties


 Р и с. 12. Степень влияния различных типов бытовых сложностей на студентов, %
 F i g. 12. Degree of influence of various household difficulties on students, %

Очевидно, что студенты ГРИНТ оказались недостаточно информированы о возможностях предоставления общежития в кампусе, а также не готовы к специфике процедур предоставления там мест для проживания. Так, студент И, очная форма обучения, отметил в комментариях: «... установлено правило, что заселяют только студентов, прибывших более чем на 1 год учебы» – что не соответствует действительности. Места в общежитии предоставляются в порядке очереди, очередь формируется

согласно онлайн-заявкам в специальную службу университета. Студенты ГРИНТ поздно подают подобные заявки, в результате чего очередь на заселение может подойти только к концу семестрового обучения в ТУК.

Остальные разделы анкеты выявили в качестве главной финансовой трудности (укрупненный раздел «С. Финансовые трудности») оплату жилья, что также тесно связано с вопросом обеспечения студентов общежитием (рис. 13).



Р и с. 13. Распределение видов финансовых трудностей по степени влияния на обучение, %
F i g. 13. Distribution of financial difficulties with reference to the degree of impact on learning, %

Выделенный на диаграмме подраздел «Путешествия и развлечения» касается только студентов, проходивших обучение до пандемии COVID-19 (до лета 2020 г.), поэтому далее он не рассматривается, хотя нельзя не отметить важность данной статьи расходов для гармонизации психофизического настроя студентов. Доминирование расходов на жилье вполне предсказуемо, так как напрямую коррелирует с получением места в общежитии и не требует дальнейших пояснений. Проблема оплаты дополнительных сборов в принимающем немецком университете в настоящее время решена за счет включения в смету гранта, который получают студенты на обучение, дополнительной статьи.

Разделы В и D по результатам анкетирования можно было бы условно объединить общей темой «Проблемы культурно-организационного характера», что подтверждает гипотезу специалистов с российской стороны. В разделе «В. Бюрократические трудности» лидировала проблема уплаты местных налогов, в частности, налог на радио (экзотический для россиян как по содержанию, так и по способу оплаты (все платежные реквизиты необходимо получать в бумажном виде (бумажным письмом) на почте) – «...странным является налог на радио. Видимо, включает в себя коммуникацию к ТВ (радио-) и телефонной линии, которыми, конечно, никто не пользуется» (студент И, очная форма обучения). В разделе «D. Трудности с языком для общения» лидировала проблема общения на немецком языке, тесно связанная, как видно из комментариев, с арендой жилья: «Из-за

языкового барьера на немецком языке очень сложно решать бытовые проблемы с хаусмастером. ... Для того, чтобы вернуть залог за квартиру (порядка 500 евро с человека) мы почти 2 месяца пытались поймать хаусмастера и добиться от него ответа» (студентка Б, удаленная форма обучения). Одним из способов решения проблемы может стать создание специального руководства-инструкции, с которым студенты будут ознакомлены до поездки в Германию.

Весомый вклад в оценку основных причин снижения успеваемости обучающихся в германском вузе в период пандемии COVID-19 вносят свободные ответы студентов периода локдауна в разделах «Другое». В частности, выделяются психологические трудности и проблемы с получением информации об электронных ресурсах (информационных системах) университета Кайзерслаутерна, на платформе которых проводились все занятия и экзамены. Вероятная причина – специфика обучения в ГРИНТ: в отличие от других иностранных студентов, которые к третьему курсу уже освоились в ТУК и знают обо всех (в том числе и электронных) ресурсах университета, студенты ГРИНТ приезжают в Кайзерслаутерн в середине двухгодичного обучения, и им требуется некоторое время, чтобы узнать от преподавателей и сокурсников то, что их товарищи знают уже давно. На фоне пандемии социальные контакты студентов, как личные, так и онлайн [30], еще более сузились. Это затронуло и российских студентов ГРИНТ в Германии. Как результат, информация доходила до



студентов из России критически медленно, что привело к информационной изоляции и пропуску многих теоретических и практических занятий в начале обучения.

Обсуждение и заключение

На наш взгляд, проблемы в обучении вызваны, как показывают полученные результаты, следующими причинами (расположены по убыванию степени влияния на успеваемость).

1. Несоответствие подготовки российских студентов программам обучения в принимающем иностранном вузе. Чаще всего возникают сложности при подготовке практических проектов (раздел G) и сдаче экзаменов (раздел F), реже – при изучении лекционного материала (раздел E). Данный вывод полностью совпадает с гипотезой немецких коллег. Совместное обсуждение преподавателей ГРИНТ и ведущих профессоров ТУК позволило сформировать рекомендации для каждой из сторон для принятия адекватных действий:

– с российской стороны определить дисциплины в учебном плане ГРИНТ, которые могли бы быть дополнены или модернизированы с учетом недостающих студентам на 3 семестре обучения знаний и навыков. Проработать возможность более оперативной реакции на изменения в учебном плане ТУК при условии своевременного информирования об этом немецкой стороной;

– с немецкой стороны проработать возможность предоставить уже на 2 семестре доступ студентам ГРИНТ к онлайн-лекциям по дисциплинам, формирующим необходимый для обучения в Германии бэкграунд (включая при необходимости бакалаврские дисциплины в пределах допустимых правилами ТУК³ 10 кредитных единиц), а также предоставить студентам ГРИНТ возможность ознакомления на 2 семестре или во время адаптационного курса с примерами входных тестовых заданий, реализуемых в рамках конкурсного отбора для зачисления на профильные семинары и проекты ТУК.

2. Неготовность российских студентов к формату сдачи письменных экзаменов и практических проектов в Германском университете (наибольшее влияние на разделы F и G). Этот момент подтвердил гипотезу преподавателей российского вуза о влиянии на успеваемость различий в способах обучения, вызванных национальными особенностями образования в Германии и России. К этой же категории относится недостаточная, по мнению немецких коллег, самостоятельность российских студентов, привыкших в России получать жесткие и конкретные указания при выполнении заданий [31]. В университетах Европы задания имеют скорее общее описание и относительно «размыты», что позволяет проявить студентам собственные способности и креатив [32; 33]. Наши студенты, наоборот, не оценили плюсы такого подхода, указав его в анкетах скорее как недостаток организации и дисциплины в учебном процессе. Не давая собственной оценки двум национальным подходам, участники совместного совещания преподавателей университетов России и Германии предлагают следующие возможные пути решения проблемы:

– организация соответствующих тренингов и учебных тестов в рамках элективных курсов, реализуемых в КНИТУ-КАИ для студентов ГРИНТ (например, в рамках курса «Уроки лидерства»);

– перевод не менее двух дисциплин первого года обучения в формат проведения письменного экзамена, используемый в ТУК;

– в случае предоставления доступа студентам к онлайн-курсам ТУК (что было предложено выше) завершать их реальной сдачей экзаменов в удаленном формате параллельно со студентами ТУК, обучающимися непосредственно в Германии. Такой метод полного погружения особенно эффективен, и даже необходим и логичен, в условиях COVID-19 и сохранения гибридного формата обучения.

3. Слабая информированность обучающихся относительно сроков и порядка регистрации на электронных площадках

³ Study Plan for the Consecutive Master's Course of Studies "Computer Science" at the University of Kaiserslautern [Электронный ресурс]. 2021. URL: <https://www.informatik.uni-kl.de/en/studium/studiengaenge/bm-inf/sp.ma> (дата доступа: 07.11.2021).

Университета Кайзерслаутерна. Данный пункт изначально не входил в анкету, но был выделен студентами удаленной формы обучения, мобильность которых совпала с периодом локдауна в Германии осенью-зимой 2020–2021 гг., как один из основополагающих [34; 35]. Именно посредством такой регистрации в условиях пандемии в ТУК выдаются задания на проекты, семинары, проводятся лекционные и лабораторные занятия и др. Неосведомленность о самом наличии таких ресурсов, незнание навигации на них, а также несвоевременная регистрация привели к тому, что в условиях информационной изоляции студенты не смогли вообще получить необходимых заданий. Проблема была решена при непосредственном участии преподавателей ТУК.

Обозначенный студентами негативный фактор слабой информированности относительно электронных площадок университета, на первый взгляд незначительный, вскрыл большой пласт проблем программ двойных дипломов, актуальных не только для российско-германского сотрудничества [36; 37]. Необходимость одновременного соответствия двум национальным системам образования часто приводит к противоречиям. Характерным примером, приведшим к значительным трудностям, стало выполнение российскими студентами практических проектов в Университете Кайзерслаутерна в период пандемии COVID-19. Под «практическим проектом» в немецких университетах понимается отдельная дисциплина с собственной оценкой, в чем-то аналогичная понятию «курсовой проект» в России [38]. Однако у нас данный проект всегда связан с лекционным курсом; он выполняется в том же семестре, когда студенты слушают лекции по курсу и получают задание на курсовой проект. Практический проект в Германии не связан напрямую с каким-либо теоретическим курсом и может выполняться совершенно отдельно от него в любом семестре. Зачисление на конкретный проект осуществляется на конкурсной основе. При этом число «вариантов заданий» по практическому проекту в немецком вузе меньше, чем количество студентов. Студентам, обучающимся

в немецком вузе два года, проект можно выполнить в другом семестре, если в текущем он им не достался. Для студентов ГРИНТ такая ситуация неприемлема: находясь в Германии, они обязаны сдать экзамены по определенным совместным учебным планом предметам, и выполнить практический проект, так как в следующем семестре, вернувшись в Россию, им необходимо приступить к подготовке выпускной квалификационной работы. Это относится и к специальному курсу «Семинар» [39] – самостоятельной научно-исследовательской работе на заданную тему под руководством профессора-куратора с публичной защитой в конце семестра (не имеет аналога в российской системе высшего образования).

Таким образом, студенты программы IDP, обучавшиеся в Техническом университете Кайзерслаутерна в осеннем семестре 2020–2021 г. в период локдауна COVID-19, из-за отсутствия необходимой информации не успели получить проект, программа семестра оказалась под угрозой срыва. Только благодаря усилиям профессоров ТУК российским студентам ГРИНТ были выданы «сверхлимитные» проекты, руководство которыми взяли на себя непосредственно преподаватели программы ГРИНТ с немецкой стороны.

Для решения обозначенной проблемы специалистами отдела Международных отношений (ISGS) совместно с экспертами российского университета были предложены краткосрочные и долгосрочные меры:

а) в условиях продолжающейся пандемии COVID-19, перед поездкой студентов ГРИНТ в Германию, им необходимо заранее предоставлять полную и достоверную информацию обо всех особенностях и отличиях в организации учебного процесса в КНИТУ-КАИ и ТУК, включая конкретные указания по порядку и срокам регистрации на электронных ресурсах немецкого вуза. Возможно создание электронного путеводителя-руководства, актуализировать которое совместными усилиями будут специалисты как КНИТУ-КАИ, так и ТУК;

б) в период обучения в удаленном или гибридном формате на время учебы студентов ГРИНТ в Германии необходимо



согласовать наличие куратора с немецкой стороны, обладающего полной информацией относительно возможных изменений в учебном процессе и/или добавления новых электронных ресурсов, значимых для процесса обучения;

в) доработать материалы адаптационного курса ТУК для иностранных студентов с учетом специфики календарного графика 3 семестра студентов ГРИНТ, а также материалы элективных тренингов, реализуемых в КНИТУ-КАИ для студентов ГРИНТ;

г) в качестве долгосрочных мер предлагается пересмотреть программу ГРИНТ в сторону увеличения продолжительности обучения российских студентов в Германии с одного до двух семестров. Как отмечают специалисты отдела международных отношений ISGS ТУК, одного семестра не достаточно для преодоления психологических барьеров и «культурной акклиматизации». Снижение успеваемости в первом семестре обучения – стандартное явление для иностранных обучающихся [40]. Только начиная со второго полугодия студент становится достаточно самостоятельным и свободно ориентируется в особенностях местного учебного процесса. Практическая реализация предлагаемого подхода упирается в финансирование, которое может быть получено от различных научных фондов и грантовых программ, в первую очередь здесь следует рассматривать поддержку DAAD [41; 42].

4. Бытовые и бюрократические сложности достаточно важны (занимают 3 и 4 место в антирейтинге проблем соответственно) (рис. 4). В данном разделе лидирующее место занимает аренда жилья и условия проживания (68 %). Основной проблемой здесь снова является короткий срок пребывания российских студентов в Германии – мест в общежитии ТУК, как и в КНИТУ-КАИ, не хватает. Студенты заселяются, как правило, минимум на год, чаще – на два и более в зависимости от программы обучения. Очевидным решением должно стать всестороннее заблаговременное информирование студентов о порядке получения места в общежитии, чтобы обучающиеся имели возможность

подать заявку и встать в очередь на заселение заблаговременно. Для решения проблем проживания в Германии на бытовом уровне, а также ознакомления студентов с особенностями местного налогообложения, документооборота, здравоохранения предлагается расширить тематику курсов по немецкому языку, которые являются обязательными для всех иностранных студентов в рамках адаптационного курса [43], проводимого перед началом обучения в Университете Кайзерслаутерна. Предлагается рассматривать темы, соответствующие реальным бытовым проблемам студентов, выявленным при анкетировании. Аналогичным образом необходимо модернизировать факультативный курс немецкого языка, который организует DAAD в рамках Немецкого центра ГРИНТ. Предположение о языковом барьере как о факторе, негативно влияющем на успеваемость, все же не подтвердилось. Расширение языковых навыков призвано упростить решение бытовых проблем.

5. Финансовая составляющая, как показало исследование, практически не оказывает влияния на успешность обучения. Она занимает предпоследнее место в антирейтинге проблем. Относительная низкая значимость данной проблемы вызвана, в том числе, и грамотным планированием своего бюджета студентами при подготовке к поездке в Германию. На наш взгляд, финансовая проблема, если бы она действительно была заметной, могла стать серьезным препятствием для устранения улучшения ситуации с успеваемостью в условиях пандемии COVID-19. Прочие же проблемы, уверенны, в конечном итоге могут быть решены тем или иным способом.

Авторы полагают, что освещенные в данной статье проблемы довольно распространены, и многие вузы России сталкиваются со снижением успеваемости своих студентов во время пребывания в иностранном вузе в рамках международной академической мобильности, особенно в период пандемии COVID-19. Предложенный подход к оценке влияющих факторов и разработанные способы их устранения будут способствовать предотвращению подобных проблем в будущем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. COVID-19: Factors Associated with Psychological Distress, Fear, and Coping Strategies among Community Members across 17 Countries / M. A. Rahman [et al.] // *Global Health*. 2021. Vol. 17. doi: <https://doi.org/10.1186/s12992-021-00768-3>
2. The Specific Aspects of Designing Computer-Based Tutors for Future Engineers in Numerical Methods Studying / S. V. Novikova [et al.] // *Интеграция образования*. 2017. Т. 21, № 2. С. 322–343. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.087.021.201702.322-343>
3. Modeling the Effect of Lockdown Timing as a COVID-19 Control Measure in Countries with Differing Social Contacts / T. Oraby [et al.] // *Scientific Reports*. 2021. Vol. 11. doi: <https://doi.org/10.1038/s41598-021-82873-2>
4. Клиот Ю. М. Роль академической мобильности в инновационном развитии системы менеджмента качества // *Вестник Тамбовского государственного технического университета*. 2012. Т. 18, № 1. С. 276–279. URL: http://vestnik.tstu.ru/rus/t_18/pdf/18_1_030.pdf (дата обращения: 11.12.2022).
5. Осипова Н. Н., Трофименко М. П., Елыкомов Р. Ф. Академическая мобильность как составляющая непрерывного профессионального образования (на примере Нижневартковского государственного университета) // *Ученые записки Орловского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки*. 2020. № 2 (87). С. 227–231. URL: https://oreluniver.ru/public/file/archive/2_87.pdf (дата обращения: 11.12.2022).
6. The Importance of Student Mobility, Academic Exchange and Internationalization of Higher Education for College Students in a Globalized World: The Mexican and Latin American Case / B. Codina [et al.] // *International Journal of Good Conscience*. 2013. Vol. 8, issue 2. P. 48–63. URL: [http://www.spentamexico.org/v8-n2/A3.8\(2\)48-63.pdf](http://www.spentamexico.org/v8-n2/A3.8(2)48-63.pdf) (дата обращения: 11.12.2022).
7. Bauder H. The International Mobility of Academics: A Labour Market Perspective // *International Migration*. 2015. Vol. 53, issue 1. P. 83–96. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.2012.00783.x>
8. Мартыненко О. О., Жукова Н. В. Академическая мобильность в России: сегодняшние проблемы и ближайшие перспективы (взгляд из регионального вуза) // *Интеграция образования*. 2008. № 2 (51). С. 3–10. URL: <https://edumag.mrsu.ru/content/pdf/08-2.pdf> (дата обращения: 11.12.2022).
9. Провалинский Д. И. Академическая мобильность в России: теоретико-правовые вопросы и пути совершенствования // *Общество: политика, экономика, право*. 2021. № 2 (91). URL: <https://archive.dom-hors.ru/nauchniy-zhurnal-obschestvo-politika-ekonomika-pravo/2021/2> (дата обращения: 11.12.2022).
10. Ширина М. С. Образовательный потенциал международной студенческой академической мобильности // *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2019. № 6. С. 96–99. URL: http://cegr.ru/docs/archive/journal_6_2019.pdf (дата обращения: 11.12.2022).
11. Shen W., Xu X., Wang X. Reconceptualising International Academic Mobility in the Global Knowledge System: Towards a New Research Agenda // *Higher Education*. 2022. Vol. 84. P. 1317–1342. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00931-8>
12. Technology of Multilevel Interuniversity Indicators as a Factor for Increasing Academic Mobility. Experience Based on Russian Federal Educational Standards / A. P. Snegurenko [et al.] // *Интеграция образования*. 2022. Т. 26, № 1. С. 55–71. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.055-071>
13. Сорокина Ю. В., Ханина А. В. Исследование тенденций академической мобильности обучающихся вузов в период пандемии COVID-19 // *Ноосферные исследования*. 2021. № 2. С. 13–21. doi: <https://doi.org/10.46724/NOOS.2021.2.13-21>
14. Технология создания многоуровневых межвузовских индикаторов достижения профессиональных компетенций для повышения академической мобильности обучающихся / А. П. Снегуренко [и др.] // *Современные информационные технологии и ИТ-образование*. 2021. Т. 17, № 1. С. 165–178. doi: <https://doi.org/10.25559/SITITO.17.202101.737>
15. Емельянова И. Н., Теплякова О. А., Тепляков Д. О. Мобильность студентов российских вузов как явление и управленческая проблема // *Университетское управление: практика и анализ*. 2020. Т. 24, № 2. С. 131–144. doi: <https://doi.org/10.15826/umpa.2020.02.019>
16. The Causal Effect of Student Mobility on Standardized Test Performance: A Case Study with Possible Implications for Accountability Mandates within the Elementary and Secondary Education Act / A. S. Selya [et al.] // *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01096>
17. Wright D. Student Mobility: A Negligible and Confounded Influence on Student Achievement // *Journal of Educational Research*. 1999. Vol. 92, issue 6. P. 347–353.
18. Наумкина В. В. Мобильность студентов в условиях реализации ФГОС // *Высшее образование в России*. 2012. № 7. С. 152–154. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnost-studentov-v-usloviyah-realizatsii-fgos/viewer> (дата обращения: 11.12.2022).



19. Хабибуллина Г. З., Маклецов С. В. Основные проблемы развития академической мобильности студентов // Казанский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 96–100. URL: https://kp-journal.ru/wp-content/uploads/2017/02/3_2015.pdf (дата обращения: 11.12.2022).
20. López-Duarte C., Maley J., Vidal-Suárez M. Main Challenges to International Student Mobility in the European Arena // *Scientometrics*. 2021. Vol. 126. P. 8957–8980. doi: <https://doi.org/10.1007/s11192-021-04155-y>
21. Development Trends and Challenges of Students' Academic Mobility in Higher Education / A. Juškevičienė [et al.] // *Entrepreneurship and Sustainability Issues*. 2022. Vol. 9, issue 4. P. 304–319. doi: [https://doi.org/10.9770/jesi.2022.9.4\(16\)](https://doi.org/10.9770/jesi.2022.9.4(16))
22. McHenry R., Krishnan S. A Conceptual Professional Practice Framework for Embedding Employability Skills Development in Engineering Education Programmes // *European Journal of Engineering Education*. 2023. doi: <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2164255> (in press)
23. Захарова И. В., Кузенков О. А. Опыт реализаций требований образовательных и профессиональных стандартов в области ИКТ в российском образовании // *Современные информационные технологии и ИТ-образование*. 2016. Т. 12, № 3-1. С. 17–31. URL: <http://sitito.cs.msu.ru/index.php/SITITO/article/view/36> (дата обращения: 11.12.2022).
24. Гильметдинова А. М., Веселова Е. В. ГРИНТ – платформа для обучения, исследований и инноваций // *Высшее образование в России*. 2017. № 1. С. 140–146. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/935/856> (дата обращения: 11.12.2022).
25. Подгорный А. Е. Анкетирование как метод сбора информации в маркетинговом исследовании // *Вопросы устойчивого развития общества*. 2020. № 7. С. 216–222. doi: <https://doi.org/10.34755/IROK.2020.62.75.186>
26. Pepin B., Biehler R., Gueudet G. Mathematics in Engineering Education: a Review of the Recent Literature with a View towards Innovative Practices // *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*. 2021. Vol. 7. P. 163–188. doi: <https://doi.org/10.1007/s40753-021-00139-8>
27. Абрамова М. О., Филькина А. В., Сухушина Е. В. Вызовы интернационализации для российского высшего образования: влияние пандемии COVID-19 на образовательный опыт иностранных студентов // *Вопросы образования*. 2021. Вып. 4. С. 117–146. doi: <https://doi.org/10.17323/18149545-2021-4-117-146>
28. The Impact of Online Teaching on Stress and Burnout of Academics during the Transition to Remote Teaching from Home / S. M. Mosleh [et al.] // *BMC Medical Education*. 2022. Vol. 22. doi: <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03496-3>
29. Factors Contributing to the Students Academic Performance: A Case Study of Islamia University Sub-Campus / S. Ali [et al.] // *American Journal of Educational Research*. 2013. Vol. 1, issue 8. P. 283–289. doi: <https://doi.org/10.12691/education-1-8-3>
30. Elmer T., Mephram K., Stadtfeld C. Students under Lockdown: Comparisons of Students' Social Networks and Mental Health before and during the COVID-19 Crisis in Switzerland // *PLoS ONE*. Vol. 15, issue 7. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>
31. Titarenko L. Higher Education Systems in Russia and Belarus: A Comparative Approach // *Мир России*. 2019. Т. 28, № 4. С. 112–127. doi: <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2019-28-4-112-127>
32. Galeev I., Novikova S., Medvedeva S. Chapter 7. Case Studies of Math Education for STEM in Russia. Analysis of Mathematical Courses in KNRTU-KAI // *Modern Mathematics Education for Engineering Curricula in Europe*; ed by S. Pohjolainen, T. Myllykoski, C. Mercat, S. Sosnovsky. Birkhäuser : Springer Open, 2018. P. 91–111. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-71416-5>
33. Introduction / S. Pohjolainen [et al.] // *Modern Mathematics Education for Engineering Curricula in Europe*. Birkhäuser, Cham, 2018. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-71416-5_1
34. Freundl V., Lergetporer P., Zierow L. Germany's Education Policy during the COVID-19 Crisis // *Zeitschrift für Politikwissenschaft*. 2021. Vol. 31. P. 109–116. doi: <https://doi.org/10.1007/s41358-021-00262-7>
35. Hoss T., Ancina A., Kaspar K. Forced Remote Learning during the COVID-19 Pandemic in Germany: A Mixed-Methods Study on Students' Positive and Negative Expectations // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642616>
36. Russell A. W., Dolnicar S., Ayoub M. Double Degrees: Double the Trouble or Twice the Return? // *Higher Education*. 2008. Vol. 55. P. 575–591. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9076-2>
37. Стриелковски В., Киселева Л. С., Синёва А. Ю. Тенденции международной образовательной миграции (на примере Финляндии) // *Интеграция образования*. 2020. Т. 24, № 1. С. 32–49. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.032-049>

38. Kreimeier D., Prinz C., Morlock F. Lernfabriken in Deutschland: Praktisches Lernen in einer Fertigungsumgebung zur Schulung von Ganzheitlichen Produktionssystemen // Zeitschrift für wirtschaftlichen Fabrikbetrieb. 2013. Vol. 108, issue 10. S. 724–727. doi: <https://doi.org/10.1515/zwf-2013-0724>
39. Kruse O. The Origins of Writing in the Disciplines: Traditions of Seminar Writing and the Humboldtian Ideal of the Research University // Written Communication. 2006. Vol. 23, issue 3. P. 331–352. doi: <https://doi.org/10.1177/0741088306289259>
40. Тюменцева Е. В., Харламова Н. В., Годенко А. Е. Проблемы обучения иностранных студентов в условиях пандемии // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 7. С. 149–158. doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-7-158-167>
41. Провалинский Д. И. Гранты – пути развития: отечественный и зарубежный опыт // Вестник Костромского государственного университета. 2017. Т. 23, № 2. С. 191–194. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/granty-puti-razvitiya-otechestvennyy-i-zarubezhnyy-opyt/viewer> (дата обращения: 11.12.2022).
42. Fife J. D., Leslie L. L. The College Student Grant Study: The Effectiveness of Student Grant and Scholarship Programs in Promoting Equal Educational Opportunity // Research in Higher Education. 1976. Vol. 4. P. 317–333. doi: <https://doi.org/10.1007/BF00991625>
43. Chang F., Janciauskas M., Fitz H. Language Adaptation and Learning: Getting Explicit about Implicit Learning // Language and Linguistics Compass. 2012. Vol. 6, issue 5. P. 259–278. doi: <https://doi.org/10.1002/lnc3.337>

Поступила 09.02.2022; поступила после рецензирования 20.06.2022; принята к публикации 27.06.2022.

Об авторах:

Новикова Светлана Владимировна, доктор технических наук, профессор кафедры прикладной математики и информатики Казанского национального исследовательского технического университета им. А. Н. Туполева-КАИ (420111, Российская Федерация, г. Казань, ул. К. Маркса, д. 10), профессор кафедры прикладной математики, дифференциальных уравнений и теоретической механики МГУ им. Н. П. Огарёва (430005, Российская Федерация, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8207-1010>, **Scopus ID:** [57203542635](https://orcid.org/57203542635), **Researcher ID:** [B-6505-2017](https://orcid.org/B-6505-2017), SVNovikova@kai.ru

Зайдуллин Сергей Сагитович, кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой прикладной математики и информатики Казанского национального исследовательского технического университета им. А. Н. Туполева-КАИ (420111, Российская Федерация, г. Казань, ул. К. Маркса, д. 10), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8285-9817>, **Scopus ID:** [57563500700](https://orcid.org/57563500700), SSZaydullin@kai.ru

Валитова Наталья Львовна, кандидат технических наук, доцент кафедры прикладной математики и информатики Казанского национального исследовательского технического университета им. А. Н. Туполева-КАИ (420111, Российская Федерация, г. Казань, ул. К. Маркса, д. 10), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8408-1885>, **Scopus ID:** [23013218200](https://orcid.org/23013218200), NLValitova@kai.ru

Кремлева Эльмира Шамильевна, кандидат технических наук, доцент кафедры прикладной математики и информатики Казанского национального исследовательского технического университета им. А. Н. Туполева-КАИ (420111, Российская Федерация, г. Казань, ул. К. Маркса, д. 10), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0858-0575>, **Scopus ID:** [57194618280](https://orcid.org/57194618280), EShKremleva@kai.ru

Заявленный вклад авторов:

С. В. Новикова – эксперт со стороны ГРИНТ, непосредственно наблюдавший процесс обучения российских студентов в Германии, аналитик.

С. С. Зайдуллин – разработчик материалов анкет и средств анализа; директор программы IDP со стороны КНИТУ-КАИ.

Н. Л. Валитова – разработчик технической реализации, аналитик, преподаватель ГРИНТ со стороны КНИТУ-КАИ.

Э. Ш. Кремлева – разработчик технической реализации, непосредственный организатор анкетирования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Rahman M.A., Islam S.M.S., Tungpunkom P., et al. COVID-19: Factors Associated with Psychological Distress, Fear, and Coping Strategies among Community Members across 17 Countries. *Global Health*. 2021;17:117. doi: <https://doi.org/10.1186/s12992-021-00768-3>



2. Novikova S.V., Sosnovsky S.A., Yakhina R.R., Valitova N.L., Kremleva E.Sh. The Specific Aspects of Designing Computer-Based Tutors for Future Engineers in Numerical Methods Studying. *Integration of Education*. 2017;21(2):322–343. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.087.021.201702.322-343>
3. Oraby T., Tyshenko M.G., Maldonado J.C., et al. Modeling the Effect of Lockdown Timing as a COVID-19 Control Measure in Countries with Differing Social Contacts. *Scientific Reports*. 2021;11:3354. doi: <https://doi.org/10.1038/s41598-021-82873-2>
4. Kliot Yu.M. The Role of Academic Mobility in the Innovative Development of Quality Management System. *Transactions TSTU*. 2012;18(1):276–279. Available at: http://vestnik.tstu.ru/rus/t_18/pdf/18_1_030.pdf (accessed 11.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
5. Osipova N.N., Trofimenko M.P., Elikomov R.F. Academic Mobility as a Component of Continuous Professional Education (on the Example of the Nizhnevartovsk State University). *Scientific Notes of Orel State University*. 2020;(2):227–231. Available at: https://oreluniver.ru/public/file/archive/2_87.pdf (accessed 11.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
6. Codina B., Nicolás J., Leal-Lopez R., Hernán R. The Importance of Student Mobility, Academic Exchange and Internationalization of Higher Education for College Students in a Globalized World: The Mexican and Latin American Case. *International Journal of Good Conscience*. 2013;8(2):48–63. Available at: [http://www.spentamexico.org/v8-n2/A3.8\(2\)48-63.pdf](http://www.spentamexico.org/v8-n2/A3.8(2)48-63.pdf) (accessed 11.12.2022).
7. Bauder H. The International Mobility of Academics: A Labour Market Perspective. *International Migration*. 2015;53(1):83–96. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.2012.00783.x>
8. Martynenko O.O., Zhukova N.V. [Academic Mobility in Russia: Nowadays Problems and Nearest Prospects (a Viewpoint from a Regional Institution of Higher Education)]. *Integration of Education*. 2008;(2):3–10. Available at: <https://edumag.mrsu.ru/content/pdf/08-2.pdf> (accessed 11.12.2022). (In Russ.)
9. Provalinsky D.I. Academic Mobility in Russia: Theoretical and Legal Issues and Ways of Improvement. *Society: Politics, Economics, Law*. 2021;(2). Available at: <https://archive.dom-hors.ru/nauchniy-zhurnal-obschestvo-politika-ekonomika-pravo/2021/2> (accessed 11.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
10. Shirina M.S. Educational Potential of International Academic Mobility. *Economic and Humanitarian Studies of the Regions*. 2019;(6):96–99. Available at: http://cegr.ru/docs/archive/journal_6_2019.pdf (дата обращения: 11.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
11. Shen W., Xu X., Wang X. Reconceptualising International Academic Mobility in the Global Knowledge System: Towards a New Research Agenda. *Higher Education*. 2022;84:1317–1342. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00931-8>
12. Snegurenko A.P., Zaydullin S.S., Novikova S.V., Valitova N.L., Kremleva E.S. Technology of Multilevel Interuniversity Indicators as a Factor for Increasing Academic Mobility. Experience Based on Russian Federal Educational Standards. *Integration of Education*. 2022;26(1):55–71. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.055-071>
13. Sorokina Ju.V., Khanina A.V. Research of Trends of Academic Mobility of Student Universities during COVID-19 Pandemic. *Noospheric Studies*. 2021;(2):13–21. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.46724/NOOS.2021.2.13-21>
14. Snegurenko A.P., Zaydullin S.S., Novikova S.V., Valitova N.L., Kremleva E.Sh. Multilevel Interuniversity Indicators Technology of Creation for Checking the Professional Competencies Achievement in Order to Increase Students' Academic Mobility. *Modern Information Technologies and IT-Education*. 2021;17(1):165–178. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.25559/SITITO.17.202101.737>
15. Emelyanova I.N., Teplyakova O.A., Teplyakov D.O. Mobility of Russian University Students as a Phenomenon and a Management Problem. *University Management: Practice and Analysis*. 2020;24(2):131–144. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15826/umpa.2020.02.019>
16. Selya A.S., Engel-Rebitzer E., Dierker L., Stephen E., Rose J., Coffman D.L., Otis M. The Causal Effect of Student Mobility on Standardized Test Performance: A Case Study with Possible Implications for Accountability Mandates within the Elementary and Secondary Education Act. *Frontiers in Psychology*. 2016;7:1096. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01096>
17. Wright D. Student Mobility: A Negligible and Confounded Influence on Student Achievement. *Journal of Educational Research*. 1999;92(6):347–353.
18. Naumkina V. Student's Mobility in the Conditions of Realization of the Federal State Educational Standard. *Higher Education in Russia*. 2012;(7):152–154. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnost-studentov-v-usloviyah-realizatsii-fgos/viewer> (accessed 11.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
19. Habibullina G.Z., Maklecov S.V. The Main Problems of Development of Academic Mobility of Students. *Kazan Pedagogical Journal*. 2015;(3):96–100. Available at: https://kp-journal.ru/wp-content/uploads/2017/02/3_2015.pdf (accessed 11.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

20. López-Duarte C., Maley J., Vidal-Suárez M. Main Challenges to International Student Mobility in the European Arena. *Scientometrics*. 2021;126:8957–8980. doi: <https://doi.org/10.1007/s11192-021-04155-y>
21. Juškevičienė A., Samašonok K., Rakšnys A.V., Žirnelė L., Gegužienė V. Development Trends and Challenges of Students' Academic Mobility in Higher Education. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*. 2022;9(4):304–319. doi: [https://doi.org/10.9770/jesi.2022.9.4\(16\)](https://doi.org/10.9770/jesi.2022.9.4(16))
22. McHenry R., Krishnan S. A Conceptual Professional Practice Framework for Embedding Employability Skills Development in Engineering Education Programmes. *European Journal of Engineering Education*. 2023. doi: <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2164255> (in press)
23. Zakharova I.V., Kuzenkov O.A. Experience in Implementing the Requirements of the Educational and Professional Standards in the Field of ICT in Russian Education. *Modern Information Technologies and IT-Education*. 2016;12(3-1):17–31. Available at: <http://sitito.cs.msu.ru/index.php/SITITO/article/view/36> (accessed 11.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
24. Gilmetdinova A.M., Veselova E.V. German-Russian Institute of Advanced Technologies: A Platform for Education, Research and Innovation. *Higher Education in Russia*. 2017;(1):140–146. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/935/856> (accessed 11.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
25. Podgornyy A.Ye. Questioning as a Method of Collecting Information in Marketing Research. *Issues of Sustainable Development of Society*. 2020;(7):216–222. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.34755/IROK.2020.62.75.186>
26. Pepin B., Biehler R., Gueudet G. Mathematics in Engineering Education: A Review of the Recent Literature with a View towards Innovative Practices. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*. 2021;7:163–188. doi: <https://doi.org/10.1007/s40753-021-00139-8>
27. Abramova M.O., Filkina A.V., Sukhushina E.V. Challenges to Internationalization in Russian Higher Education: The Impact of the COVID-19 Pandemic on the International Student Experience. *Educational Studies Moscow*. 2021;(4):117–146. doi: <https://doi.org/10.17323/18149545-2021-4-117-146>
28. Mosleh S.M., Kasasbeha M.A., Aljawarneh Y.M., et al. The Impact of Online Teaching on Stress and Burnout of Academics during the Transition to Remote Teaching from Home. *BMC Medical Education*. 2022;22:475. doi: <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03496-3>
29. Ali S., Haider Z., Munir F., Khan H., Ahmed A. Factors Contributing to the Students Academic Performance: A Case Study of Islamia University Sub-Campus. *American Journal of Educational Research*. 2013;1(8):283–289. doi: <https://doi.org/10.12691/education-1-8-3>
30. Elmer T., Mephram K., Stadtfeld C. Students under Lockdown: Comparisons of Students' Social Networks and Mental Health before and during the COVID-19 Crisis in Switzerland. *PLoS ONE*. 2020;15(7):e0236337. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>
31. Titarenko L. Higher Education Systems in Russia and Belarus: A Comparative Approach. *Mir Rossii*. 2019;28(4):112–127. doi: <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2019-28-4-112-127>
32. Galeev I., Novikova S., Medvedeva S. Chapter 7. Case Studies of Math Education for STEM in Russia. Analysis of Mathematical Courses in KNRTU-KAI. In: Pohjolainen S., Myllykoski T., Mercat C., Sosnovsky S. eds. *Modern Mathematics Education for Engineering Curricula in Europe*. Birkhäuser: Springer Open; 2018. p. 91–111. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-71416-5>
33. Pohjolainen S., Myllykoski T., Mercat C., Sosnovsky S. Introduction. In: Pohjolainen S., Myllykoski T., Mercat C., Sosnovsky S. (eds.) *Modern Mathematics Education for Engineering Curricula in Europe*. Birkhäuser, Cham; 2018. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-71416-5_1
34. Freundl V., Lergetporer P., Zierow L. Germany's Education Policy during the COVID-19 Crisis. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*. 2021;31:109–116. doi: <https://doi.org/10.1007/s41358-021-00262-7>
35. Hoss T., Ancina A., Kaspar K. Forced Remote Learning during the COVID-19 Pandemic in Germany: A Mixed-Methods Study on Students' Positive and Negative Expectations. *Frontiers in Psychology*. 2021;12:642616. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642616>
36. Russell A.W., Dolnicar S., Ayoub M. Double Degrees: Double the Trouble or Twice the Return? *Higher Education*. 2008;55:575–591. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9076-2>
37. Strielkowski W., Kiseleva L.S., Sinyova A.Yu. Trends in International Educational Migration: A Case of Finland. *Integration of Education*. 2020;24(1):32–49. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.032-049>
38. Kreimeier D., Prinz C., Morlock F. Lernfabriken in Deutschland: Praktisches Lernen in einer Fertigungs-umgebung zur Schulung von Ganzheitlichen Produktionssystemen. *Zeitschrift für wirtschaftlichen Fabrikbetrieb*. 2013;108(10):724–727. (In Germ.) doi: <https://doi.org/10.1515/zwf-2013-0724>



39. Kruse O. The Origins of Writing in the Disciplines: Traditions of Seminar Writing and the Humboldtian Ideal of the Research University. *Written Communication*. 2006;23(3):331–352. doi: <https://doi.org/10.1177/0741088306289259>

40. Tyumentseva E.V., Kharlamova N.V., Godenko A.E. Problems of Teaching Foreign Students under Conditions of the Pandemic. *Higher Education in Russia*. 2021;30(7):149–158. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-7-158-167>

41. Provalinsky D.I. [Grants – Ways of Development: Domestic and Foreign Experience]. *Vestnik of Kostroma State University*. 2017;23(2):191–194. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/granty-puti-razvitiya-otechestvennyy-i-zarubezhnyy-opyt/viewer> (accessed 11.12.2022). (In Russ.)

42. Fife J.D., Leslie L.L. The College Student Grant Study: The Effectiveness of Student Grant and Scholarship Programs in Promoting Equal Educational Opportunity. *Research in Higher Education*. 1976;4:317–333. doi: <https://doi.org/10.1007/BF00991625>

43. Chang F., Janciauskas M., Fitz H. Language Adaptation and Learning: Getting Explicit about Implicit Learning. *Language and Linguistics Compass*. 2012;6(5):259–278. doi: <https://doi.org/10.1002/lnc3.337>

Submitted 09.02.2022; revised 20.06.2022; accepted 27.06.2022.

About the authors:

Svetlana V. Novikova, Dr.Sci. (Eng.), Professor of the Chair of Applied Mathematics and Informatics, Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev-KAI (10 Karl Marx St., Kazan 420111, Russian Federation), Professor of the Chair of Applied Mathematics, Differential Equations and Theoretical Mechanics, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8207-1010>, **Scopus ID:** 57203542635, **Researcher ID:** B-6505-2017, SVNovikova@kai.ru

Sergey S. Zaydullin, Cand.Sci. (Eng.), Associate Professor, Head of the Chair of Applied Mathematics and Informatics, Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev-KAI (10 Karl Marx St., Kazan 420111, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8285-9817>, **Scopus ID:** 57563500700, SSZaydullin@kai.ru

Natalia L. Valitova, Cand.Sci. (Eng.), Associate Professor of the Chair of Applied Mathematics and Informatics, Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev-KAI (10 Karl Marx St., Kazan 420111, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8408-1885>, **Scopus ID:** 23013218200, NLValitova@kai.ru

Elmira S. Kremleva, Cand.Sci. (Eng.), Associate Professor of the Chair of Applied Mathematics and Informatics, Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev-KAI (10 Karl Marx St., Kazan 420111, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0858-0575>, **Scopus ID:** 57194618280, EShKremleva@kai.ru

Author contribution:

S. V. Novikova – expert from the GRIAT, who directly observed the process of studying Russian students in Germany, an analyst.

S. S. Zaydullin – developer of questionnaire materials and analysis tools; director of the IDP program from KNRTU-KAI; Head of Chair of Applied Mathematics and Informatics of KNRTU-KAI, on the basis of which the experiment was carried out.

N. L. Valitova – developer of technical implementation, analyst, lecturer of GRIAT from KNRTU-KAI.

E. S. Kremleva – developer of technical implementation, direct organizer of the survey.


All authors have read and approved the final manuscript.



Психологические факторы отношения студентов к цифровой образовательной среде (на примере российских и белорусских вузов)

Н. П. Радчикова¹ , М. А. Одинцова¹, М. Г. Сорокова¹,
Н. В. Козырева², А. П. Лобанов²

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет,
г. Москва, Российская Федерация

² Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь
 nataly.radchikova@gmail.com

Аннотация

Введение. Углублению интеграционных процессов между Россией и Республикой Беларусь способствует общность целей и принципов сотрудничества в сфере высшего образования. Однако многие аспекты, в том числе предпосылки и факторы принятия студентами цифровых технологий в высшем образовании, являются недостаточно исследованными. В данной работе рассматриваются личностные характеристики и внутренние ресурсы студентов России и Беларуси, которые могут стать факторами принятия цифровой образовательной среды. Цель статьи – представить результаты исследования психологических факторов принятия цифровой образовательной среды студентами российских и белорусских университетов.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 1 582 студента из вузов России и Беларуси в возрасте $21,3 \pm 6,3$ года. Для выявления личностных черт использовался пятифакторный опросник личности (Big Five Inventory-2). Ресурсы саморегуляции определялись с помощью методик самоактивации личности и стиля саморегуляции поведения. С целью установления отношения к обучению в цифровой образовательной среде применялась методика «Шкала оценки цифровой образовательной среды университета» (AUDEE Scale), а для определения отношения к учебной деятельности – методика диагностики переживаний в деятельности.

Результаты исследования. По итогам проведенного исследования выделены важнейшие факторы принятия цифровой образовательной среды для обеих выборок – переживания в учебной деятельности: переживание удовольствия при отсутствии переживаний усилия и пустоты приводит к принятию цифровой образовательной среды. В качестве важных элементов принятия цифровой образовательной среды отмечены моделирование значимых условий достижения целей, оценивание результатов и программирование действий, а для белорусской выборки еще и настойчивость. Таким образом, основными факторами являются не личностные черты обучающегося, а те переживания, которые он испытывает во время учебной деятельности и некоторые структурные компоненты саморегуляции. Сходные по качеству и структуре модели для двух разных стран позволяют подтвердить надежность полученных результатов.

Обсуждение и заключение. Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие проблематики отношения студентов к цифровой образовательной среде вуза. Материалы статьи могут быть полезны администрации и преподавателям университетов для совершенствования цифровой образовательной среды и способов преподавания с использованием цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда университета, студенты российских и белорусских вузов, личностные черты, самоактивация, стиль саморегуляции поведения, переживания в деятельности, психологические факторы





Благодарности: авторы выражают благодарность российским коллегам за помощь в сборе данных для исследования: Е. Н. Полянской и Д. Н. Чернову (РНИМУ им. Н. И. Пирогова, Москва), Н. Н. Васягиной (УрГПУ, Екатеринбург), Н. В. Ходяковой (Академия управления МВД России, Москва).

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Психологические факторы отношения студентов к цифровой образовательной среде (на примере российских и белорусских вузов) / Н. П. Радчикова [и др.] // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 1. С. 33–49. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.033-049>

Original article

Psychological Factors in Students' Attitudes towards the Digital Educational Environment (Case of Russian and Belarusian Universities)

N. P. Radchikova^a✉, M. A. Odintsova^a, M. G. Sorokova^a,
N. V. Kozyreva^b, A. P. Lobanov^b

^a Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russian Federation,

^b Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus

✉ nataly.radchikova@gmail.com

Abstract

Introduction. The common educational space of Russia and Belarus is a condition for deepening integration processes underpinned by common historical roots, long experience of common development, goals and principles of cooperation. However, many aspects, including the prerequisites and factors of students' acceptance of digital technologies in higher education, are not sufficiently studied. The aim of the article is to present the results of research into the psychological factors of digital educational environment acceptance by students of Russian and Belarusian universities.

Materials and Methods. The study involved 1 582 students from universities in Russia and Belarus aged $21,3 \pm 6,3$ years. To identify personality traits, Big Five Inventory-2 was used. The resources of self-regulation were determined using Personal Self-Activation Inventory and Self-Regulation Style Questionnaire. To determine the attitude to learning in the digital educational environment, AUDEE Scale was used, and to determine the attitude to learning activities – Activity-Related Experiences Assessment Technique.

Results. The most important factors of digital educational environment acceptance for both samplings (Russia and Belarus) are not personality traits but activity-related experiences: the experience of pleasure in the absence of experiences of effort and void leads to acceptance of the digital educational environment. Modeling of significant conditions for achieving goals, evaluation of results and programming of actions, and insistency for the Belarusian sampling were also noted as important elements of digital educational environment acceptance. Therefore, the main factors are not the personality traits of the student, but the experiences that s/he experiences during the learning activity and some structural components of self-regulation. Similarity in models' quality and structure for two different countries supports the reliability of the results and serves a basis for practical recommendations for digital educational environment development and preparing students for work in it.

Discussion and Conclusion. The conclusions made by the authors contribute to the problem of students' attitude to the university's digital educational environment. The materials of the article can be useful for university administration and teaching staff to improve both the university's digital educational environment and the methods of teaching using digital educational environment.

Keywords: digital educational environment, students of Russian and Belarusian universities, personality traits, self-activation, self-regulation style, activity-related experiences, psychological factors

Acknowledgements: The authors are grateful to Russian colleagues who helped to collect data for the study: E.N. Polyanskaya and D.N. Chernov (Russian National Research Medical University named after N.I. Pirogov, Moscow), N.N. Vasyagina (Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg), N.V. Khodyakova (Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Moscow).

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

For citation: Radchikova N.P., Odintsova M.A., Sorokova M.G., Kozyreva N.V., Lobanov A.P. Psychological Factors in Students' Attitudes towards the Digital Educational Environment (Case of Russian and Belarusian Universities). *Integration of Education*. 2023;27(1):33–49. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.033-049>

Введение

Цифровизация высшего образования во всем мире в связи с пандемией COVID-19 и широким распространением новых технологий в образовании до пандемического кризиса связана как со сложностями, так и со многими возможностями. Пандемический кризис, с одной стороны, ускорил процессы внедрения интернет-технологий в образование, с другой – обострил проблемы. Так, О. Б. Адедоин и Э. Сойкан [1] описали ряд проблем ускоренной цифровизации: использование устаревших технологических устройств, сложности доступа в сеть Интернет, материальные трудности, отвлекающие факторы среды, несовершенство цифровой компетентности педагогов и обучающихся, недостатки в оценивании знаний студентов, увеличение рабочей нагрузки преподавателей, несовместимость с некоторыми профессиональными направлениями деятельности, требующими непосредственного контакта для приобретения практических навыков студентов. Важной проблемой является внутреннее сопротивление новым технологиям, а именно их внедрению, заключающееся в попытках вернуться к привычному процессу обучения в силу непринятия, непонимания, недостатка цифровой грамотности педагогов, недоверия, страха перемен, технофобии и цифрового отрицания [2]. Наряду с этим авторы отмечают и возможности: гибкость, интерактивность, выбор своего темпа обучения; новые разработки моделей онлайн-обучения, а также технологических инноваций в образовании [1]. В эмпирических исследованиях выявляется положительное отношение студентов разных возрастных категорий к обучению в цифровой образовательной среде на разных уровнях высшего образования [3] и отсутствие у них существенных трудностей при изучении электронных курсов в системе Moodle [4].

Ученые считают, что проблемы и недостатки цифровых технологий в образовании

по большей части носят внешний характер и являются отражением неспособности, нежелания или незаинтересованности студентов адаптироваться и принимать нововведения [5]. Вместе с тем вызовы современности, связанные с технологическими трансформациями и цифровизацией всех сфер жизни и профессиональной деятельности, требуют от образования опережающих шагов при подготовке будущих специалистов. В новых исторических условиях цифровизации от студентов, которые станут специалистами, требуется высокий уровень овладения цифровыми компетенциями; и это требование исторической эпохи и тех стремительных изменений, которые происходят во всем мире. Наряду с тем, что образование интегрировано не только в соответствующую историческую эпоху, но и страну [6], важнейшим является анализ принятия цифровой образовательной среды (ЦОС) в контексте культуры.

Общее образовательное пространство России и Беларуси становится условием эффективности интеграционных процессов, обусловленных единими историческими корнями, длительным опытом совместного развития, общностью целей и принципов сотрудничества. Однако многие аспекты, в том числе проблема принятия студентами двух стран цифровых технологий в высшем образовании, являются малоизученными. Во-первых, несмотря на то, что современные студенты признаны «цифровыми аборигенами» [7], существует недостаточно эмпирических подтверждений принятия ими цифровых технологий в учебной деятельности. Во-вторых, личное принятие цифровых технологий студентами может быть связано с психологическими особенностями обучающихся, что требует дополнительных исследований и их учета в педагогической практике, направленной на совершенствование и активный поиск эффективных способов повышения качества образования. В-третьих,



отношения между родственными культурами и принятием/непринятием технологий очень сложны, поэтому будет полезно проанализировать факторы принятия ЦОС российскими и белорусскими студентами.

В связи с тем, что границы цифрового образовательного пространства российских и белорусских университетов сегодня активно расширяются, становятся более гибкими и открытыми, а родственность культур создает условия для доступности ЦОС, существуют психологические барьеры, препятствующие принятию ЦОС и требующие изучения.

Таким образом, целью исследования стал анализ психологических факторов принятия цифровой образовательной среды студентами российских и белорусских университетов. Исследование расширяет существующую литературу по проблематике внутренних барьеров в принятии цифровой образовательной среды студентами на примере двух стран, имеющих общее прошлое, что позволяет наметить пути для устранения существующих препятствий.

Обзор литературы

Цифровая трансформация вузов может рассматриваться как сумма всех цифровых процессов, необходимых для высших учебных заведений с целью оптимального применения цифровых технологий [1]. Предпринимаются значимые шаги в направлении цифровой трансформации образования в Республике Беларусь и Российской Федерации. В Беларуси намечен курс на построение IT-страны, разработана концепция цифровой трансформации образования, широко внедрены инновации в практику высшего образования, проводится масса мероприятий, посвященных информационным технологиям в образовании [8]. В России растет число инновационных площадок для совершенствования организации учебного процесса, разработаны IT-инфраструктуры, внедрены массовые открытые онлайн-курсы [9], принят ряд законов о проведении экспериментов по внедрению ЦОС, разработаны федеральные проекты «Цифровая образовательная среда», «Стратегия цифровой трансформации науки и высшего образования», направленные на

развитие «цифровой зрелости» будущих специалистов и т. д. Немногочисленные исследования показывают, что распространение информационных технологий выше в странах с более высоким уровнем индивидуализма, меньшей дистанцией власти, женственностью и низким уровнем избегания неопределенности [10]. Россия и Беларусь попадают в группу стран с промежуточной ментальностью между Востоком и Западом. Это способствует проведению многих интеграционных преобразований [8], в том числе и в сфере образования – создание специальных информационных ресурсов, на которых размещена и постоянно актуализируется информация о нормативных актах, регламентирующих организацию образовательного процесса обеих стран; проработка вопроса интеграции цифровых образовательных платформ двух стран с 2020 г.; увеличение белорусских пользователей платформы «Российская электронная школа»; открытие в Беларуси пунктов для сдачи единого государственного экзамена; формирование системы межрегиональных российско-белорусских школьных обменов и др.

Несмотря на опережающие темпы развития онлайн-обучения в России [11] и Беларуси [12] выделяется ряд рисков при чрезмерном использовании такого вида обучения: недостаточный уровень подготовки преподавателей, падение качества общения и образования и др. Вместе с тем уже ближайшее будущее требует развития цифровых компетенций и навыков специалистов, что призывает высшее образование двух стран к существенной трансформации с учетом рисков и возможностей цифровизации, а также развития внутренних, психологических характеристик, которые способствуют принятию ЦОС студентами [13]. Результаты исследований показывают, что положительное и принимающее отношение к онлайн- и смешанному обучению постепенно растет [14].

Использование цифровых инструментов в повседневной жизни, являющееся для молодых людей обычным явлением, где они чувствуют себя достаточно компетентными, отличается от их способности применять технологии для обучения, которые развиты не столь хорошо [15]. Безусловно, это связано

как с внешними условиями цифровизации образования (усовершенствованием цифровых технологий, улучшением педагогических практик и др.), так и с особенностями самих обучаемых. В исследованиях показано, что особую роль в онлайн-среде играют ресурсы саморегуляции [16]. Д. А. Леонтьев считает, что именно данные ресурсы могут компенсировать дефицит других ресурсов, служат основой переструктурирования системных связей во взаимодействии с миром и способны превращать даже очевидные минусы в достоинства [17].

В зарубежных исследованиях введено понятие «саморегулируемое обучение», определяемое как степень метакогнитивного (познание и использование соответствующих когнитивных стратегий), мотивационного (постановка целей и постоянные усилия для их достижения) и поведенческого (корректировка своего поведения в процессе обучения, включая управление своим временем, управление и контроль социальной и физической среды) участия обучающегося в учебном процессе [18]. Осознанная саморегуляция произвольной активности, по мнению В. И. Моросановой, «позволяет осознанно выдвигать цели жизнедеятельности и управлять их достижением на основе самоорганизации различных ресурсов когнитивно-операционного и личностно-регуляторного уровней» [19, с. 155]. В основе данного определения лежит ресурсный подход, в рамках которого саморегуляция является способом координации и накопления психологических ресурсов, т. е. метаресурсом для успешного достижения поставленных целей, отличным от других внутренних и внешних ресурсов.

Установлено, что обучающиеся со сходными чертами личности используют похожие стратегии обучения и стратегии распределения времени, имеют сходные

стили межличностного взаимодействия в процессе обучения и участия в учебной деятельности [20: 21], причем взаимосвязи между личностными чертами и стилями обучения и академической успешностью сохраняется и при обучении в ЦОС [22]. Личностные черты во многом определяют склонность к пересдаче тестов и улучшению академической успеваемости [23]. Эти и другие исследования, выявляющие связи между чертами личности обучающегося, показателями обучения, говорят о том, что и отношение к ЦОС может определяться некоторыми чертами личности. При этом важную роль могут играть и переживания, испытываемые во время учебной деятельности, так как они связаны с мотивацией и психологическим благополучием [24; 25].

Таким образом, анализ научной литературы позволил выделить и обобщить группы значимых факторов, являющихся факторами успешности цифровой трансформации высшего образования.

1. Совершенствование педагогических практик [26–28].

2. Улучшение электронных платформ и электронных образовательных сред¹.

3. Совершенствование методов управления учебной деятельностью студентов², индивидуализация обучения³.

4. Цифровой потенциал студентов – и это не только цифровые компетенции, но и психологические характеристики и личностные черты: самоорганизация, усилия, настойчивость [1], мотивация и активность [29], учебная самоорганизация [30]; открытость новому опыту [21], добросовестность [31]; исполнительность, самоконтроль, ответственность, честность [32].

5. Переживания, испытываемые во время учебной деятельности [24; 25].

Мы предположили, что некоторые факторы: личностные черты (особенно

¹ Экспресс-анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ в дистанционной форме / И. А. Карлов [и др.]; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 56 с. URL: [https://ioe.hse.ru/data/2020/03/23/1566597445/CAO%204\(34\)_ЭЛЕКТРОННЫЙ.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2020/03/23/1566597445/CAO%204(34)_ЭЛЕКТРОННЫЙ.pdf) (дата обращения: 06.03.2022).

² Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. О Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М.: Изд-во «Перо», 2019. 24 с. URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/spo/osn_idei_did_poo.pdf (дата обращения: 06.03.2022).

³ Колыхматов В. И. Образование будущего: технологии цифровизации // Современное образование: содержание, технологии, качество. Материалы XXV междунар. науч.-метод. конф. СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2019. С. 12–15. URL: <http://www.faito.ru/news/1558293520> (дата обращения: 06.03.2022).



открытость новому опыту и добросовестность), психологические характеристики (самоконтроль, самоорганизация, ответственность и исполнительность) и переживания в учебной деятельности – могут определять позитивное или негативное отношение к ЦОС.

Материалы и методы

Выборка исследования. Всего в исследовании приняли участие 1 582 студента из разных вузов Российской Федерации ($N = 1\ 059$) и Республики Беларусь ($N = 523$). Возраст респондентов в среднем составил $21,3 \pm 6,3$ года (медиана = 19 лет, межквартильный размах = 3 года). Во всей выборке респондентов 1 325 чел. (84 %) были женского пола и 257 (16 %) – мужского.

Процедура исследования. Опрос проводился с помощью google-форм. Исследование было анонимным и добровольным и занимало от 15 до 20 мин.

Методики исследования. Для выявления личностных черт использовался пятифакторный опросник личности (Big Five Inventory-2) [33], включающий экстраверсию/интроверсию, доброжелательность, добросовестность, нейротизм и открытость опыту. Ресурсы саморегуляции устанавливались с помощью методик самоактивации личности М. А. Одинцовой и Н. П. Радчиковой [34; 35] и стиля саморегуляции поведения В. И. Моросановой [19]. Методика самоактивации личности включает самостоятельность, физическую, психологическую активности и общий уровень самоактивации. Методика определения стиля саморегуляции поведения содержит планирование целей, моделирование значимых условий их достижения, программирование действий, оценивание результатов, гибкость, настойчивость и общий балл. Для определения отношения к обучению в ЦОС использовалась методика «Шкала оценки ЦОС университета» М. Г. Сороковой, М. А. Одинцовой и Н. П. Радчиковой [36], а для определения отношения к учебной деятельности – методика диагностики переживаний в деятельности (ДПД) [24].

Для того чтобы респонденты поняли, что именно имеется в виду под цифровой

образовательной средой, им давалось пояснение и были перечислены компоненты, которые могут входить в ЦОС в разных сочетаниях. Задача респондентов – отметить компоненты, используемые ими в учебном процессе.

Кроме вышеперечисленных психодиагностических методик, участникам исследования предлагалась анкета с вопросами об их социодемографических характеристиках и отношении к обучению с использованием ЦОС. Полный перечень вопросов анкеты и все данные представлены во Всероссийском репозитории научных данных по психологии Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ) RusPsyData [37].

Результаты исследования

Описательная статистика по всем измеренным показателям для респондентов из каждой страны, а также результаты сравнения двух групп респондентов с помощью t -критерия Стьюдента представлены в таблице 1.

Было установлено, что статистически значимых различий оказалось достаточно много, но величины эффектов крайне малы: часто гораздо меньше, чем имеющие интерпретацию значения показателей. Например, при округлении до десятых, различия по шкалам теста Большой пятерки составляют лишь 0,1 балла в единственном случае, а в случае статистически значимых различий величина эффекта меньше, чем 0,1 балла. Практически одинаковые профили для студентов двух стран получены и по методике «Стиль саморегуляции поведения»: статистически значимо группы различаются лишь по одной шкале – «Планирование целей», и этот показатель выше в выборке россиян. О небольшом эффекте говорит и показатель d Коэна, который во всех случаях не превосходит 0,2. Статистическую значимость небольших по величине эффекта различий можно объяснить довольно большой выборкой респондентов.

Наибольшие различия обнаружены по методике самоактивации личности (табл. 1): в российской выборке практически все показатели (за исключением физической активации) выше.



Таблица 1. Сравнение респондентов из России и Беларуси по всем измеренным показателям
Table 1. Comparison of respondents from Russia and Belarus across all measured indicators

Показатель / Variable	Среднее ± стандартное отклонение / Mean ± standard deviation		t, эмпирическое значение критерия Стьюдента / empirical value of Student's t-test	Р. уровень статистической значимости / p, significance level	d Козна / Cohen's d
	Беларусь / Belarus	Россия / Russia			
1	2	3	4	5	6
Пятифакторный опросник личности / Big Five Inventory-2					
Экстраверсия / Extraversion	3,3 ± 0,6	3,3 ± 0,7	1,2	0,2298	0,1
Доброжелательность / Agreeableness	3,7 ± 0,5	3,8 ± 0,6	-1,3	0,1778	0,1
Добросовестность / Conscientiousness	3,7 ± 0,6	3,7 ± 0,7	1,7	0,0815	0,1
Нейротизм / Neuroticism	3,0 ± 0,7	3,0 ± 0,8	-0,6	0,5614	0,0
Открытость опыту (O) / Openness	3,7 ± 0,5	3,7 ± 0,9	-3,2	0,0016	0,2
Методика самоактивации личности / Personal Self-Activation Inventory					
Самостоятельность / Independence	15,9 ± 3,6	16,3 ± 4,1	-2,1	0,0379	0,1
Физическая активация / Physical activation	15,1 ± 4,4	15,3 ± 4,7	-1,1	0,2806	0,1
Психологическая активация / Psychological activation	14,1 ± 4,0	14,5 ± 4,3	-2,0	0,0432	0,1
Самоактивация (итог) / Self-activation	45,0 ± 9,8	46,1 ± 11,0	-2,0	0,0421	0,1
Стиль саморегуляции поведения / Self-regulation style					
Планирование целей / Goal planning	12,8 ± 3,6	13,5 ± 3,8	-3,5	0,0005	0,2
Моделирование значимых условий достижения целей / Modelling of significant conditions	13,0 ± 2,7	13,2 ± 3,0	-1,6	0,1174	0,1
Программирование действий / Programming of actions	14,4 ± 3,0	14,6 ± 3,1	-0,9	0,3931	0,0
Оценивание результатов / Results evaluation	12,2 ± 3,5	12,5 ± 3,9	-1,4	0,1758	0,1
Гибкость / Flexibility	14,0 ± 3,3	13,7 ± 3,3	1,4	0,1638	0,1
Надежность / Reliability	10,6 ± 3,4	10,5 ± 3,6	0,7	0,5087	0,0
Настойчивость / Insistency	14,5 ± 3,1	14,6 ± 3,2	-0,7	0,4944	0,0
Общий уровень саморегуляции / General level of self-regulation	91,5 ± 13,4	92,6 ± 15,0	-1,4	0,1583	0,1



Окончание табл. 1 / End of table 1

1	2	3	4	5	6
	Шкала оценки ЦОС университета / AUDEE Scale				
Удовлетворенность учебным процессом и практическая польза / DEE Learning Process Satisfaction	46,1 ± 9,5	45,2 ± 9,6	1,8	0,0803	0,1
Удовлетворенность коммуникативным взаимодействием и мотивация к обучению / DEE Communication satisfaction and Learning Motivation	21,7 ± 6,6	20,4 ± 6,2	4,0	0,0001	0,2
Стрессонапряженность / DEE Stress Tension	21,4 ± 6,6	21,0 ± 6,6	1,3	0,2050	0,1
Необходимость поддержки в учебной деятельности / Need for support in DEE learning activity	14,9 ± 5,2	14,6 ± 4,8	1,3	0,2062	0,1
Нечестные стратегии / DEE Dishonest Strategies Prevalence	17,2 ± 4,5	17,7 ± 4,6	-2,1	0,0330	0,1
Доступность / DEE Accessibility	20,1 ± 3,5	20,6 ± 3,6	-2,5	0,0110	0,1
Шкала оценки ЦОС / AUDEE Scale total score	133,4 ± 25,6	131,7 ± 24,2	1,3	0,2004	0,1
	Методика диагностики переживаний в деятельности (ДПД) / Activity-Related Experiences Assessment technique (AREA)				
Усилие / Effort	12,1 ± 3,0	11,9 ± 3,6	0,9	0,3614	0,1
Удовольствие / Pleasure	12,1 ± 3,9	11,5 ± 4,0	3,0	0,0028	0,2
Смысл / Meaning	13,3 ± 3,5	13,5 ± 3,7	-0,9	0,3608	0,0
Пустота / Void	8,4 ± 3,4	8,2 ± 3,5	1,2	0,2130	0,1

Примечание: жирным шрифтом выделены статистически значимые различия.

Note: bold type indicates statistically significant differences.

Источник: здесь и далее в статье все таблицы и рисунки составлены авторами.

Source: Hereinafter in this article all tables and figure were made by the authors.

Полученные результаты по самоактивации для обеих выборок немного ниже, чем в исследованиях 2016–2017 гг. [34; 35], но общая тенденция сохраняется: все показатели у российских студентов выше, а наименьшие различия наблюдаются по шкале физической активации.

Белорусские студенты выше оценивают удовлетворенность коммуникативным взаимодействием и мотивацию к учению, но ниже – доступность цифровой образовательной среды (табл. 1). Баллы по шкале «нечестные стратегии» выше у российских студентов, что говорит о том, что они (различия в полбалла) более склонны считать «жульничество» возможным при использовании ЦОС. По методике переживаний в учебной деятельности различий практически нет: российские и белорусские студенты набрали высокие баллы по шкале «Смысл», затем идут переживания усилия и удовольствия, на последнем месте – значения шкалы «Пустота».

Поскольку главной задачей данного исследования было определение психологических факторов отношения студентов к цифровой образовательной среде и эффективность работы в ней, то большее внимание должно быть уделено не различиям между выборками, а соотношению между измеренными переменными. Для этого использовался следующий подход. В процессе кластерного анализа по методу *k*-средних на основании всех субшкал «Шкалы оценки ЦОС» были выделены контрастные группы студентов (принимающих и не принимающих ЦОС). Затем с помощью дискриминантного анализа (прямой пошаговый метод) определены личностные характеристики, которые вносят наибольший вклад в возможность прогнозирования принятия ЦОС. С целью повышения обобщенности результатов статистический анализ проводился для каждой выборки отдельно.

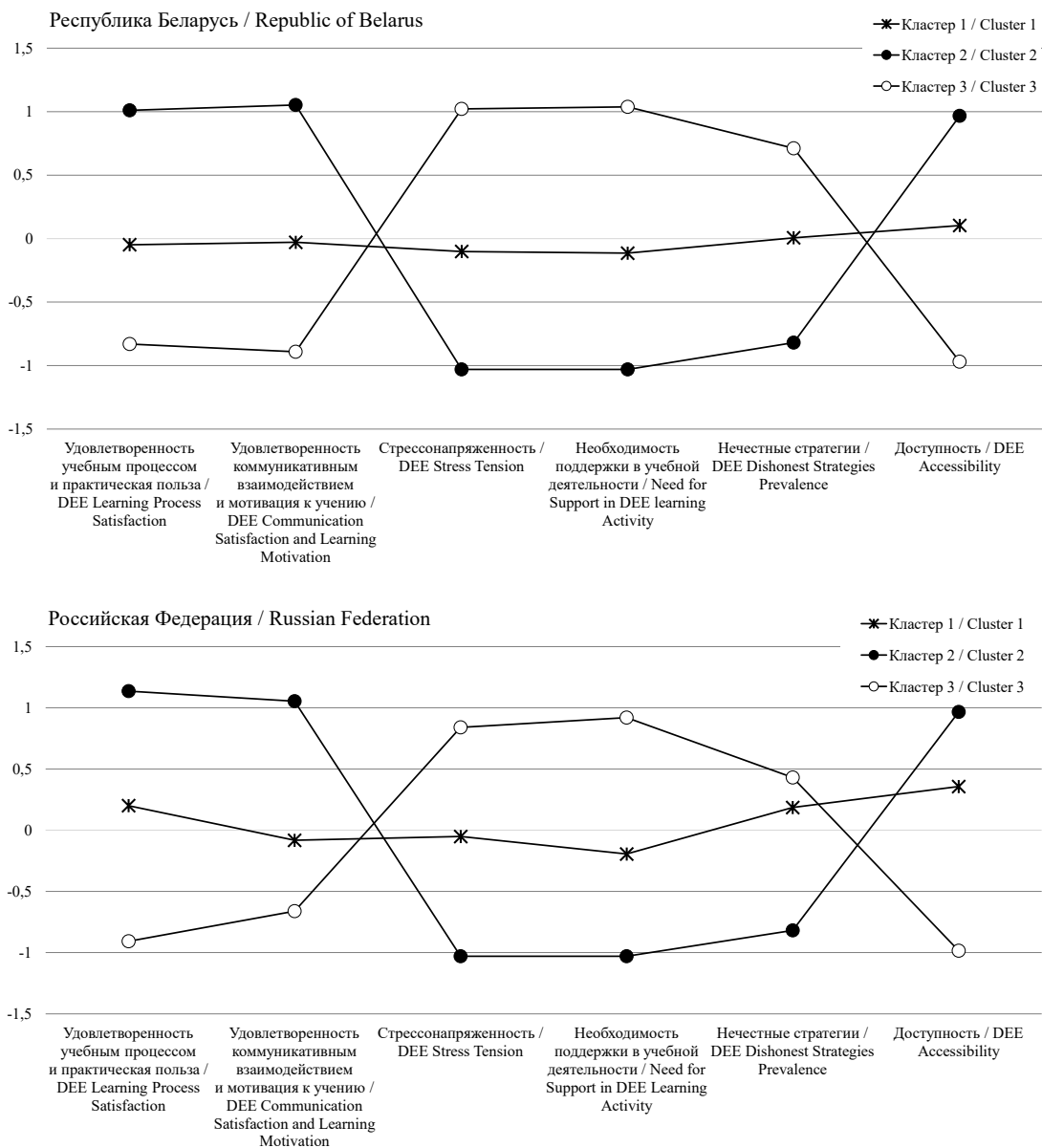
Кластерный анализ показал, что все участники исследования могут быть поделены на три группы (метод *k*-средних; данные нормированы, так как шкалы различаются по диапазону). Результаты деления для российской и белорусской выборок представлены на рисунке. Очевидно, что результаты деления оказались схожими:

в обеих выборках выделилась группа респондентов ($N = 253$ (24 %) – Российская Федерация, $N = 151$ (29 %) – Республика Беларусь), которые удовлетворены учебным и коммуникативным процессами в ЦОС, оценивают цифровую образовательную среду как доступную, не нуждаются в интенсивной поддержке во время учебной деятельности и имеют низкий уровень стрессонапряженности.

Согласно классификации, представленной в работе [13], эту группу можно назвать «принимающими ЦОС». В обеих выборках выделилась группа респондентов ($N = 382$ (36 %) – Российская Федерация, $N = 172$ (33 %) – Республика Беларусь), у которых обозначилась низкая удовлетворенность учебным и коммуникативным процессами в ЦОС; они оценивают цифровую образовательную среду как малодоступную, нуждаются в интенсивной поддержке во время своей учебной деятельности и имеют высокий уровень стрессонапряженности. Эту группу можно назвать «сопротивляющиеся ЦОС».

В третью группу вошли респонденты, которые по всем субшкалам методики «Шкала оценки ЦОС университета» набрали средние баллы ($N = 424$ (40 %) – Российская Федерация, $N = 200$ (38 %) – Республика Беларусь). Различий по странам в преобладании той или иной группы студентов не обнаружено ($\chi^2 = 4,70$; $p = 0,10$).

Чтобы выяснить, какие именно характеристики могут служить психологическими барьерами принятия ЦОС, был проведен дискриминантный анализ, в котором в качестве зависимой переменной использовались контрастные группы респондентов (принимающие ЦОС и сопротивляющиеся ЦОС), а группа респондентов со средними оценками исключалась из сравнений. В качестве независимых переменных использовались все остальные показатели, представленные в таблице 1: личностные черты, ресурсы саморегуляции (самоактивация личности и стиль саморегуляции поведения) и отношение к учебной деятельности. Для выявления наиболее важных психологических барьеров использован прямой пошаговый метод дискриминантного анализа. Результаты анализа (оценки качества модели и ключевые показатели) представлены в таблице 2.



Р и с у н о к. Результаты кластерного анализа: нормированные средние значения по всем субшкалам «Шкалы оценки ЦОС университета» для групп (кластеров) для белорусских и российских респондентов

Figure. Cluster analysis results: standardized means for all subscales of "AUDEE Scale" for groups (clusters) for respondents from Belarus and Russia

Результаты показывают, что для представленных выборок модели оказались достаточно хорошие: лямбды Уилкса для дискриминантных функций в обоих случаях статистически значимы; более 80 % правильных предсказаний также говорят о высоком качестве моделей. Канонические коэффициенты корреляции достаточно вы-

соки, хотя для российской выборки существенно ниже, чем для белорусской.

Таким образом, было установлено, что в обеих выборках совпадает не только качество полученных моделей, но и ключевые характеристики, отражающие психологические барьеры принятия ЦОС, их факторные нагрузки также практически аналогичны.

Таблица 2. Результаты дискриминантного анализа
Table 2. Discriminant analysis results

Результаты дискриминантного анализа / Discriminant analysis results	Беларусь / Belarus (N = 323)	Россия / Russia (N = 635)
Показатели качества модели / Model fit		
Процент правильных предсказаний / Total percent correct	87	82
Канонический коэффициент корреляции / Canonical R	0,73	0,63
Лямбда Уилкса / Wilks' Lambda ($p < 0,001$)	0,47	0,59
Личностная характеристика / Personal Characteristics		
Моделирование значимых условий достижения целей / Modelling of significant conditions	-0,26	-0,21
Настойчивость / Insistency	-0,03	-
Оценивание результатов / Results assessment	-0,02	-0,10
Программирование действий / Programming of actions	-0,10	-0,18
Пустота / Void	0,57	0,72
Удовольствие / Pleasure	-0,80	-0,76
Усилие / Effort	0,17	0,16

Обсуждение и заключение

В результате исследования внутренних ресурсов студентов России и Беларуси, которые могут стать психологическими факторами принятия цифровой образовательной среды, выяснилось, что студенческие выборки двух стран практически не различаются. Студенты обеих стран обладают сходными личностными профилями, профилями стиля саморегуляции и профилями переживаний в учебной деятельности. Самоактивация несколько выше проявилась у российских студентов.

Практически одинаковые качественные результаты об отношении к ЦОС, полученные на двух разных выборках – самыми важными факторами принятия ЦОС оказались переживания, ощущаемые студентами во время учебной деятельности: переживание удовольствия при отсутствии переживаний усилия и пустоты приводит к принятию цифровой среды. На первый взгляд, полученные результаты можно проинтерпретировать как нежелание прилагать усилия и погоня за удовольствием, но действительность может быть сложнее. Исследования показывают, что переживание удовольствия, усилия и пустоты связаны с внешней и внутренней мотивацией зеркальными паттернами: переживание удовольствия положительно коррелирует

с внутренней мотивацией и отрицательно – с внешней, переживания усилия и пустоты отрицательно коррелируют с внутренней мотивацией и положительно – с внешней [25]. В таком случае преобладание той или иной мотивации может оказывать влияние и на переживания в учебной деятельности, и на принятие ЦОС. Следующим ключевым элементом является моделирование значимых условий достижения целей: чем более развиты представления студента о системе значимых внешних и внутренних условий достижения конкретной учебной цели, степени их осознанности, детализированности и адекватности, тем позитивнее отношение к ЦОС. В качестве важных элементов принятия ЦОС в обеих выборках отмечены также оценивание результатов и программирование действий, что входит в структуру саморегуляции. Таким образом, основными факторами являются не личностные черты обучающегося, а те переживания, которые он испытывает во время учебной деятельности и некоторые структурные компоненты саморегуляции. Сходство в профилях отношения к ЦОС студентов России и Беларуси свидетельствует о близости культур и важности продолжения интеграционных процессов в сфере образования, а также позволяет дать практические рекомендации при разработке



ЦОС и подготовке студентов к работе в ней. Среди практических рекомендаций можно выделить необходимость в дальнейшем российско-белорусском взаимодействии в области образования и совершенствования ЦОС, обмен лучшими педагогическими практиками как российских, так и белорусских высших учебных заведений.

Интерпретировать различия по всем показателям между представленными выборками следует осторожно, поскольку они не были сбалансированы по специальности обучения. Несмотря на то, что в обоих случаях в исследовании участвовали только студенты социально ориентированных профессий (психологи, педагоги, специальные педагоги и др.) и не принимали участие студенты технических специальностей, в российской выборке были задействованы

студенты медицинских вузов. Результаты методики «Шкала оценки ЦОС» зависят и от ресурсов конкретной ЦОС, используемой в университете, поэтому полученные различия могут быть обусловлены низкими или, наоборот, высокими оценками конкретного вуза.

Проведенное исследование позволяет внести вклад в научное осмысление проблематики отношения студентов разных стран к внедрению цифровой образовательной среды в высшие учебные заведения. Статья будет полезна для руководства высших учебных заведений, психологов и преподавателей, сталкивающихся с необходимостью внедрения ЦОС в образование с учетом выявленных факторов, которые могут стать серьезными препятствиями для принятия ЦОС студентами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Adedoyin O. B., Soykan E. Covid-19 Pandemic and Online Learning: The Challenges and Opportunities // *Interactive Learning Environments*. 2020. doi: <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180> (in press.)
2. Watermeyer R., Crick T., Knight C. Digital Disruption in the Time of COVID-19: Learning Technologists' Accounts of Institutional Barriers to Online Learning, Teaching and Assessment in UK Universities // *International Journal for Academic Development*. 2022. Vol. 27, issue 2. P. 148–162. doi: <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1990064>
3. Sorokova M. G. Skepticism and Learning Difficulties in a Digital Environment at the Bachelor's and Master's Levels: Are Preconceptions Valid? // *Heliyon*. 2020. Vol. 6, issue 11. doi: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05335>
4. Сорокова М. Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? // *Психологическая наука и образование*. 2020. Т. 25, № 2. С. 44–58. doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250204>
5. Selwyn N. Digital Downsides: Exploring University Students' Negative Engagements with Digital Technology // *Teaching in Higher Education*. 2016. Vol. 21, issue 8. P. 1006–1021. doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1213229>
6. Комлева В. Единое образовательное пространство – важнейший фактор интеграции России и Белоруссии // *Обозреватель – Observer*. 2019. № 1. С. 21–33. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/edinoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-vazhneyshiy-faktor-integratsii-rossii-i-belorussii/viewer> (дата обращения: 06.03.2022).
7. Lacka E., Wong T. C. Examining the Impact of Digital Technologies on Students' Higher Education Outcomes: The Case of the Virtual Learning Environment and Social Media // *Studies in Higher Education*. 2021. Vol. 46, issue 8. P. 1621–1634. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1698533>
8. Сидорова А. М. Влияние экономической ментальности на становление интеграционных процессов // *Журнал институциональных исследований*. 2015. Т. 7, № 2. С. 68–83. doi: <https://doi.org/10.17835/2076-6297.2015.7.2.068-083>
9. Козлова Н. Ш., Козлов Р. С. Тенденции цифровой трансформации образования в современных условиях // *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2020. Вып. 3 (46). С. 51–59. doi: <https://doi.org/10.24411/2078-1024-2020-13005>
10. Jung I., Lee Y. YouTube Acceptance by University Educators and Students: A Cross-Cultural Perspective // *Innovations in Education and Teaching International*. 2015. Vol. 52, issue 3. P. 243–253. doi: <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.805986>
11. Ивановский Б. Г. Цифровизация высшего образования в Европе и России: преимущества и риски // *Социальные новации и социальные науки*. 2021. № 1. С. 80–95. doi: <https://doi.org/10.31249/snsn/2021.01.07>

12. Ильющенко Н. С. Digital learning: Перспективы и риски цифрового поворота в образовании // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности : труды 2-й Междунар. конф. (7–8 февраля 2019 г., Москва). М. : ИПМ им. М. В. Келдыша, 2019. С. 215–225. doi: <https://doi.org/10.20948/future-2019-20>
13. Radchikova N. P., Odintsova M. A., Sorokova M. G. Prerequisites for Accepting the Digital Educational Environment in New Cultural and Historical Conditions // Культурно-историческая психология. 2021. Т. 17, № 3. С. 115–124. doi: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170315>
14. Агарков Г. А., Сандлер Д. Г., Сущенко А. Д. Год после вспышки COVID-19: восприятие потенциальными студентами качества высшего образования в контексте цифровизации и смешанного обучения // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 4. С. 646–660. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.646-660>
15. Morgan A., Sibson R., Jackson D. Digital Demand and Digital Deficit: Conceptualising Digital Literacy and Gauging Proficiency among Higher Education Students // Journal of Higher Education Policy and Management. 2022. Vol. 44, issue 3. P. 258–275. doi: <https://doi.org/10.1080/1360080X.2022.2030275>
16. Лызь Н. А., Истратова О. Н. Образовательная деятельность студентов в интернет-пространстве: готовность и самоэффективность // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 4. С. 661–680. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.661-680>
17. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37. doi: <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>
18. Hromalik C. D., Koszalka T. A. Self-Regulation of the Use of Digital Resources in an Online Language Learning Course Improves Learning Outcomes // Distance Education. 2018. Vol. 39, issue 4. P. 528–547. doi: <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1520044>
19. Моросанова В. И., Кондратьев Н. Г. Опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ2020» // Вопросы психологии. 2020. № 4. С. 155–167. EDN: **XLPKCR**
20. The Big Five Personality Traits, Learning Styles, and Academic Achievement / М. Komarraju [et al.] // Personality and Individual Differences. 2011. Vol. 51, issue 4. P. 472–477. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.04.019>
21. Wu F., Lai S. Linking Prediction with Personality Traits: A Learning Analytics Approach // Distance Education. 2019. Vol. 40, issue 3. P. 330–349. doi: <https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1632170>
22. Siddiquei N. L., Khalid R. The Relationship between Personality Traits, Learning Styles and Academic Performance of E-Learners // Open Praxis. 2018. Vol. 10, issue 3. P. 249–263. doi: <http://doi.org/10.5944/openpraxis.10.3.870>
23. Big Five Traits: Predictors of Retesting Propensity and Score Improvement / L. G. Barron [et al.] // International Journal of Selection and Assessment. 2017. Vol. 25, issue 2. P. 138–148. doi: <https://doi.org/10.1111/ijasa.12166>
24. Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием / Д. А. Леонтьев [и др.] // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 6. С. 55–66. doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2018230605>
25. Леонтьев Д. А., Клейн К. Г. Качество мотивации и качество переживаний как характеристики учебной деятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2018. № 4. С. 106–119. doi: <https://doi.org/10.11621/vsp.2018.04.106>
26. How Do Learning Technologies Impact on Undergraduates' Emotional and Cognitive Engagement with Their Learning? / E. Venn [et al.] // Teaching in Higher Education. 2020. doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863349> (in press.)
27. Teachers' Online Teaching Expectations and Experiences during the COVID19-Pandemic in the Netherlands / I. van der Spoel [et al.] // European Journal of Teacher Education. 2020. Vol. 43, issue 4. P. 623–638. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>
28. Anderson V. A Digital Pedagogy Pivot: Re-Thinking Higher Education Practice from an HRD Perspective // Human Resource Development International. 2020. Vol. 23, issue 4. P. 452–467. doi: <https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1778999>
29. Garris C. P., Fleck B. Student Evaluations of Transitioned-Online Courses during the COVID-19 Pandemic // Scholarship of Teaching and Learning in Psychology. 2022. Vol. 8, issue 2. P. 119–139. doi: <https://doi.org/10.1037/stl0000229>
30. Бобылев А. В. Развитие учебной самоорганизации студентов в условиях цифровизации высшего образования // Казанский педагогический журнал. 2020. № 4. С. 80–85. doi: <https://doi.org/10.34772/KPJ.2020.141.4.011>



31. Saman A., Wirawan H. Examining the Impact of Psychological Capital on Academic Achievement and Work Performance: The Roles of Procrastination and Conscientiousness // Cogent Psychology. 2021. Vol. 8, issue 1. doi: <https://doi.org/10.1080/23311908.2021.1938853>
32. Rezer T. M. Social Values of Students in Conditions of Digitalization of Education and COVID-19 // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 2. С. 226–243. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.226-243>
33. Психометрика русскоязычной версии Big Five Inventory-2 / А. Ю. Калугин [и др.] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18, № 1. С. 7–33. doi: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-7-33>
34. Одинцова М. А., Радчикова Н. П. Разработка методики самоактивации личности // Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 58. doi: <https://doi.org/10.54359/ps.v11i58.316>
35. Радчикова Н. П., Одинцова М. А., Козырева Н. В. Методика самоактивации личности: адаптация на белорусской выборке // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. Е. Педагогические науки. 2017. № 15. С. 77–82. URL: <https://journals.psu.by/pedagogical/article/view/3094> (дата обращения: 06.03.2022).
36. Сорокова М. Г., Одинцова М. А., Радчикова Н. П. Шкала оценки цифровой образовательной среды (ЦОС) университета // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 2. С. 52–65. doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260205>
37. Evaluation of DEE by University Students' Depending on Their Personal Characteristics / N. Radchikova [et al.] // Psychological Research Data & Tools Repository. Dataset. 2022. doi: <https://doi.org/10.25449/ruspsydata.19107995.v1>

Поступила 30.06.2022; одобрена после рецензирования 10.10.2022; принята к публикации 18.10.2022.

Об авторах:

Радчикова Наталия Павловна, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA Московского государственного психолого-педагогического университета (127051, Российская Федерация, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, **Scopus ID:** [6507691146](https://orcid.org/0000-0002-5139-8288), **Researcher ID:** [G-2054-2016](https://orcid.org/0000-0002-5139-8288), nataly.radchikova@gmail.com

Одинцова Мария Антоновна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики дистанционного обучения Московского государственного психолого-педагогического университета (127051, Российская Федерация, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, **Scopus ID:** [55364810300](https://orcid.org/0000-0003-3106-4616), **Researcher ID:** [H-1134-2013](https://orcid.org/0000-0003-3106-4616), mari505@mail.ru

Сорокова Марина Геннадьевна, кандидат физико-математических наук, доктор педагогических наук, доцент, руководитель Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, профессор кафедры прикладной математики Московского государственного психолого-педагогического университета (127051, Российская Федерация, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, **Scopus ID:** [57216433940](https://orcid.org/0000-0002-1000-6487), **Researcher ID:** [I-7129-2013](https://orcid.org/0000-0002-1000-6487), sorokovamg@mgppu.ru

Козырева Нина Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития личности Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (220030, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Советская, д. 18), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6635-0925>, **Scopus ID:** [57224727064](https://orcid.org/0000-0001-6635-0925), kozyreva_nina@tut.by

Лобанов Александр Павлович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (220030, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Советская, д. 18), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7262-0055>, lobanov.ap@outlook.com

Заявленный вклад авторов:

Н. П. Радчикова – проведение опроса (сбор данных) в МПГУ; статистический анализ данных; обобщение информации; визуализация данных в тексте; написание эмпирической части статьи.

М. А. Одинцова – концепция исследования; теоретическое обоснование исследования; формулировка и описание методологических и теоретических проблем; проведение опроса (сбор данных) в МГППУ (факультет дистанционного обучения); написание теоретической части статьи.

М. Г. Сорокова – концепция исследования; проведение опроса (МГППУ, пять психологических факультетов); организация сбора данных в вузах Российской Федерации (РНИМУ, УрГПУ, Академия управления МВД России); критическая доработка статьи.

Н. В. Козырева – проведение опроса (сбор данных) в Республике Беларусь (БГПУ, Институт психологии; БГУ).

А. П. Лобанов – проведение опроса (сбор данных) в Республике Беларусь (БГПУ, факультет социально-педагогических технологий); критическая доработка статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Adedoyin O.B., Soykan E. Covid-19 Pandemic and Online Learning: The Challenges and Opportunities. *Interactive Learning Environments*. 2020. doi: <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180> (in press)
2. Watermeyer R., Crick T., Knight C. Digital Disruption in the Time of COVID-19: Learning Technologists' Accounts of Institutional Barriers to Online Learning, Teaching and Assessment in UK Universities. *International Journal for Academic Development*. 2022;27(2):148–162. doi: <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1990064>
3. Sorokova M.G. Skepticism and Learning Difficulties in a Digital Environment at the Bachelor's and Master's Levels: Are Preconceptions Valid? *Heliyon*. 2020;6(11):e05335. doi: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05335>
4. Sorokova M.G. Digital Educational Environment in University: Who is More Comfortable Studying in It? *Psychological Science and Education*. 2020;25(2):44–58. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250204>
5. Selwyn N. Digital Downsides: Exploring University Students' Negative Engagements with Digital Technology. *Teaching in Higher Education*. 2016;21(8):1006–1021. doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1213229>
6. Komleva V. [A Single Educational Space as the Most Important Factor in the Integration of Russia and Belarus]. *Obozrevatel – Observer*. 2019;(1):21–33. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/edinoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-vazhneyshiy-faktor-integratsii-rossii-i-belorussii/viewer> (accessed 06.03.2022). (In Russ.)
7. Lacka E., Wong T.C. Examining the Impact of Digital Technologies on Students' Higher Education Outcomes: The Case of the Virtual Learning Environment and Social Media. *Studies in Higher Education*. 2021;46(8):1621–1634. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1698533>
8. Sidorova A.M. Impact of Informal Institutions on the Development Integration Processes. *Journal of Institutional Studies*. 2015;7(2):68–83. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17835/2076-6297.2015.7.2.068-083>
9. Kozlova N.Sh., Kozlov R.S. Trends in Digital Transformation of Education in Modern Conditions. *Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*. 2020;(3):51–59. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.24411/2078-1024-2020-13005>
10. Jung I., Lee Y. YouTube Acceptance by University Educators and Students: A Cross-Cultural Perspective. *Innovations in Education and Teaching International*. 2015;52(3):243–253. doi: <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.805986>
11. Ivanovskiy B.G. Digitalization of Higher Education in Europe and Russia: Benefits and Risks. *Social Novelty and Social Sciences*. 2021;(1):80–95. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.31249/snsn/2021.01.07>
12. Ilyushenka N.S. Digital Learning: Prospects and Risks of Digital Turn in Education. In: *Designing the Future. Problems of Digital Reality: Proceedings of the 2nd International Conference (February 7–8, 2019, Moscow)*. Moscow: KIAM RAS Publ.; 2019. p. 215–225. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.20948/future-2019-20>
13. Radchikova N.P., Odintsova M.A., Sorokova M.G. Prerequisites for Accepting the Digital Educational Environment in New Cultural and Historical Conditions. *Cultural-Historical Psychology*. 2021;17(3):115–124. doi: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170315>
14. Agarkov G.A., Sandler D.G., Sushchenko A.D. A Year after the Outbreak of COVID-19: Applicants' Perception of Higher Education Quality in the Context of Digitalization and Blended Learning. *Integration of Education*. 2021;25(4):646–660. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.646-660>
15. Morgan A., Sibson R., Jackson D. Digital Demand and Digital Deficit: Conceptualising Digital Literacy and Gauging Proficiency among Higher Education Students. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2022;44(3):258–275. doi: <https://doi.org/10.1080/1360080X.2022.2030275>



16. Lyz N.A., Istratova O.N. Online Educational Activities of Students: Readiness and Self-Efficacy. *Integration of Education*. 2021;25(4):661–680. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.661-680>
17. Leontiev D. Autoregulation, Resources, and Personality Potential. *Siberian Journal of Psychology*. 2016; (62):18–37. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>
18. Hromalik C.D., Koszalka T.A. Self-Regulation of the Use of Digital Resources in an Online Language Learning Course Improves Learning Outcomes. *Distance Education*. 2018;39(4):528–547. doi: <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1520044>
19. Morosanova V.I., Kondratyuk N.G. V.I. Morosanova's "Self-Regulation Profile Questionnaire – SRPQM 2020". *Voprosy psikhologii*. 2020;(4):155–167. EDN: **XLPKCR**
20. Komaraju M., Karau S.J., Schmeck R.R., Avdic A. The Big Five Personality Traits, Learning Styles, and Academic Achievement. *Personality and Individual Differences*. 2011;51(4):472–477. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.04.019>
21. Wu F., Lai S. Linking Prediction with Personality Traits: A Learning Analytics Approach. *Distance Education*. 2019;40(3):330–349. doi: <https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1632170>
22. Siddiquei N.L., Khalid R. The Relationship between Personality Traits, Learning Styles and Academic Performance of E-Learners. *Open Praxis*. 2018;10(3):249–263. doi: <http://doi.org/10.5944/openpraxis.10.3.870>
23. Barron L.G., Randall J.G., Trent J.D., Johnson J.F., Villado A.J. Big Five Traits: Predictors of Retesting Propensity and Score Improvement. *International Journal of Selection and Assessment*. 2017;25(2):138–148. doi: <https://doi.org/10.1111/ijsa.12166>
24. Leontiev D.A., Osin E.N., Dosumova S.S., Rzaeva F.R., Bobrov V.V. Study-Related Experiences and Their Association with Psychological Well-Being. *Psychological Science and Education*. 2018;23(6):55–66. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2018230605>
25. Leontiev D.A., Klein K.G. The Quality of Motivation and the Quality of Experiences as Characteristics of Learning Activity. *Moscow University Psychology Bulletin*. Series 14. Psychology. 2018;(4):106–119. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.11621/vsp.2018.04.106>
26. Venn E., Park J., Andersen L.P., Hejmadi M. How Do Learning Technologies Impact on Undergraduates' Emotional and Cognitive Engagement with Their Learning? *Teaching in Higher Education*. 2020. doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863349> (in press)
27. Spoel I., Noroozi O., Schuurink E., Ginkel S. Teachers' Online Teaching Expectations and Experiences during the COVID19-Pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*. 2020;43(4):623–638. doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>
28. Anderson V. A Digital Pedagogy Pivot: Re-Thinking Higher Education Practice from an HRD Perspective. *Human Resource Development International*. 2020;23(4):452–467. doi: <https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1778999>
29. Garris C.P., Fleck B. Student Evaluations of Transitioned-Online Courses during the COVID-19 Pandemic. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. 2022;8(2):119–139. doi: <https://doi.org/10.1037/stl0000229>
30. Bobylev A. Development of Students' Educational Self-Organization in the Conditions of Digitalization of Higher Education. *Kazan Pedagogical Journal*. 2020;(4):80–85. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.34772/KPJ.2020.141.4.011>
31. Saman A., Wirawan H. Examining the Impact of Psychological Capital on Academic Achievement and Work Performance: The Roles of Procrastination and Conscientiousness. *Cogent Psychology*. 2021;8(1):1938853. doi: <https://doi.org/10.1080/23311908.2021.1938853>
32. Rezer T.M. Social Values of Students in Conditions of Digitalization of Education and Covid-19. *Integration of Education*. 2021;25(2):226–243. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.103.025.202102.226-243>
33. Kalugin A.Yu., Shchebetenko S.A., Mishkevich A.M., Soto C.J., John O.P. Psychometric Properties of the Russian Version of the Big Five Inventory-2. *Psychology Journal of the Higher School of Economics*. 2021;18(1):7–33. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-7-33>
34. Odintsova M., Radchikova H. The Development of Personal Self-Activation Inventory. *Psychological Studies*. 2018;11(58). (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.54359/ps.v11i58.316>
35. Radchikova N.P., Odintsova M.A., Kozyreva N.V. Personal Self-Activation Inventory: Standardization on Belarusian Sample. *Vestnik of Polotsk State University. Part E. Pedagogic Sciences*. 2017;(15):77–82. Available at: <https://journals.psu.by/pedagogical/article/view/3094> (accessed 06.03.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
36. Sorokova M.G., Odintsova M.A., Radchikova N.P. Scale for Assessing University Digital Educational Environment (AUDEE Scale). *Psychological Science and Education*. 2021;26(2):52–65. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260205>

37. Radchikova N., Polyanskaya E., Kozyreva N., Lobanov A., Odintsova M., Sorokova M, et al. Evaluation of DEE by University Students' Depending on Their Personal Characteristics. *Psychological Research Data & Tools Repository. Dataset*. 2022. doi: <https://doi.org/10.25449/ruspsydata.19107995.v1>

Submitted 30.06.2022; revised 10.10.2022; accepted 18.10.2022.

About the authors:

Nataly P. Radchikova, Cand.Sci. (Psychol.), Associate Professor, Leading Researcher of the Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research “PsyDATA”, Moscow State University of Psychology & Education (29 Sretenka St., Moscow 127051, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, **Scopus ID:** 6507691146, **Researcher ID:** G-2054-2016, nataly.radchikova@gmail.com

Maria A. Odintsova, Cand.Sci. (Psychol.), Associate Professor, Head of the Chair of Psychology and Pedagogy of Distance Learning, Moscow State University of Psychology & Education (29 Sretenka St., Moscow 127051, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, **Scopus ID:** 55364810300, **Researcher ID:** H-1134-2013, mari505@mail.ru

Marina G. Sorokova, Cand.Sci. (Physics and Mathematics), Dr.Sci. (Ped.), Associate Professor, Head of the Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research PsyDATA, Professor of the Chair of Applied Mathematics, Moscow State University of Psychology & Education (29 Sretenka St., Moscow 127051, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, **Scopus ID:** 57216433940, **Researcher ID:** I-7129-2013, sorokovamg@mgppu.ru

Nina V. Kozyreva, Cand.Sci. (Psychol.), Associate Professor of the Chair of Psychology of Education and Personal Development, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (18 Sovetskaya St., Minsk 220030, Republic of Belarus), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6635-0925>, **Scopus ID:** 57224727064, kozyreva_nina@tut.by

Alexander P. Lobanov, Dr.Sci. (Psychol.), Professor, Professor of the Chair of Age and Educational Psychology, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank (18 Sovetskaya St., Minsk 220030, Republic of Belarus), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7262-0055>, lobanov.ap@outlook.com

Author contribution:

N. P. Radchikova – conducting a survey (data collection) in MPGU; statistical data analysis; generalization of information; data visualization in text; drafting the empirical part of the article.

M. A. Odintsova – research conception; theoretical background of the study; formulation and description of methodological and theoretical problems; conducting a survey (data collection) in MSUPE, Faculty of Distance Learning; drafting the theoretical part of the article.

M. G. Sorokova – research conception; conducting a survey (data collection) in MSUPE (five psychological faculties; organization of data collection in Russian Federation (RNRMU, USPU, Academy of Management of the MIA of Russia); critical revision of the article.

N. V. Kozyreva – conducting a survey (data collection) in the Republic of Belarus (BSPU, Institute of Psychology, BSU).

A. P. Lobanov – conducting a survey (data collection) in the Republic of Belarus (BSPU, Social-Pedagogical Technologies Department); critical revision of the article.

All authors have read and approved the final manuscript.



Катастрофические последствия языковой политики Испании на фоне языковой политики России

Р. Гусман Тирадо

*Гранадский университет, г. Гранада, Испания
rguztan@ugr.es*

Аннотация

Введение. Сохранение и защита родного языка сегодня – одна из основных проблем, стоящих перед любым народом, думающем о своем будущем, в условиях глобализации, европейской экономической интеграции и современного многонационального и многоконфессионального государства. Цель статьи – рассмотреть внутренние процессы разрушения статуса единого официального языка как связующего звена страны, проанализировать дискриминационный статус испанского языка в современной Испании и спрогнозировать последствия подобной языковой политики, а также осуществить сравнительный анализ языковой ситуации в Испании и России.

Материалы и методы. В качестве объекта исследования выступает испанский язык как государственный язык Королевства Испания, его роль и изменения в регионах в процессе политических процессов в течение последних десятилетий. Применялись сравнительно-исторический и типологический методы исследования, а также методики наблюдения, анализа, моделирования.

Результаты исследования. Проанализированы причины дисбалансного состояния языковой ситуации в Испании, а также негативные последствия проводимой правительством языковой политики. Разработаны практические рекомендации для преодоления сложившихся критических проблем в области языковой политики страны, основываясь на российском примере.

Обсуждение и заключение. Представленные в статье результаты вносят вклад в научное осмысление проблемы состояния государственного языка в современной Испании. Материалы статьи могут быть полезны исследователям в гуманитарных областях знания и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития испанского языка как языка, обеспечивающего государственную целостность Испании.

Ключевые слова: языковая политика, языковая ситуация, современная Испания, дискриминация, испанский язык, государственный язык, официальный язык, русский язык, языковая политика России

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Гусман Тирадо Р. Катастрофические последствия языковой политики Испании на фоне языковой политики России // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 1. С. 50–63. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.050-063>

© Гусман Тирадо Р., 2023



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

Original article

Catastrophic Consequences of Spain's Language Policy against the Background of Russia's Language Policy

R. Guzmán Tirado

University of Granada, Granada, Spain

rguzman@ugr.es

Abstract

Introduction. The problem of preserving and protecting the native language today is one of the main ones facing any people thinking about their future in the conditions of globalization, European economic integration and a modern multinational and multi-confessional state. The purpose of this article is to examine the internal processes of the destruction of the status of a single official language as a link between the country and the analysis of the discriminatory status of the Spanish language in modern Spain and the prediction of the consequences of such discrimination of language policy, as well as a comparative analysis of the language situation in Spain and Russia.

Materials and Methods. This section specifies what has served as material for the analysis and describes the research techniques used. The object of the study is the Spanish language as the official language of the Kingdom of Spain, its role and its changes in the regions in the process of political processes over the past decades. Comparative-historical and typological research methods are used, as well as methods of observation, analysis, modeling.

Results. This is the main section, which aims to confirm or reject a working hypothesis (or hypotheses) by means of analysis, synthesis and elucidation of data. The reasons for the unbalanced state of the language situation in Spain, as well as the negative consequences of the language policy pursued by the government, are analyzed. Practical recommendations have been developed to overcome the existing critical problems in the field of the country's language policy, based on the Russian example.

Discussion and Conclusion. In this part, the results are to be briefly summarized and the main directions for further research indicated. The results presented in the article contribute to the scientific understanding of the problem of the status of the state official language in modern Spain. They contribute to the development of awareness of the seriousness and danger of the problem. If we Spaniards do not realize the seriousness of what is happening and do not force the government, the opposition and all legitimate parties to respond to this critical situation, then the future of the Spanish language and the Spaniards themselves in Spain seems pessimistic, since we will be foreigners in our beautiful country.

Keywords: language policy, language situation, modern Spain, discrimination, Spanish language, state language, official language, Russian language, language policy Russia

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

For citation: Guzmán Tirado R. Catastrophic Consequences of Spain's Language Policy against the Background of Russia's Language Policy. *Integration of Education*. 2023;27(1):50–63. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.050-063>

Введение

Испанский язык – один из самых распространенных языков в мире. Примерно 470 млн. чел. считают его родным. Эта тенденция роста усиливается, количество людей в мире, говорящих по-испански, постоянно увеличивается и превышает число носителей английского языка. Речь идет не только о росте популярности испанского языка в Латинской Америке; даже в Соединенных Штатах Америки значительная часть американцев, особенно в южных штатах, хорошо говорит по-испански. Согласно современным прогнозам, к 2030 г.

ожидается рост испаноговорящих до 7,5 %. В настоящее время отмечается активное использование испанского языка в сети Интернет.

Важным является то обстоятельство, что испанский язык – официальный язык в двадцати странах мира: Испании, странах Северной, Центральной и Южной Америки и Карибского региона. Так, испаноязычное население США уже превышает 50 млн чел. Владение испанским языком в этой стране стало обязательным требованием к претендентам на получение рабочих мест, особенно в южных штатах.



Согласно проведенному исследованию Я. Мариана в 2018 г., большинство молодых европейцев в возрасте от 15 до 30 лет хотели бы владеть испанским языком, далее по популярности следуют французский, немецкий, итальянский и русский языки. В любом случае это свидетельствует о том, что молодежь Европы отдает предпочтение Испании и стремится посетить ее по программе Erasmus. В скандинавских странах (Финляндия, Швеция или Дания) треть респондентов выбирает испанский язык в качестве второго языка, который они хотели бы выучить. По мнению опрошенных, Испания остается идеальным местом как для туризма, так и для жизни благодаря своей гастрономии, климату, истории, культуре и людям. Именно по этой причине большинство молодых людей в возрасте до 20 лет хотят изучать испанский язык, чтобы максимально использовать свой опыт в стране¹.

По результатам полученных ответов на вопрос: «Какие языки молодые люди континента хотели бы изучать независимо от их степени близости или уже существующего владения?», было выявлено, что популярность испанского языка очень велика. Ему отдают предпочтение 42 % голландцев, 34 – итальянцев, 34 – англичан, 32 – немцев и 26 % французов. Что касается ответа на вопрос: «Какой язык они хотели бы улучшить?», необходимо отметить, что в данном случае английский лидирует по всей Европе, однако в англоязычных странах, например на Мальте, молодежь предпочитает итальянский, а в Словении – немецкий².

Сложившаяся языковая политика в самой Испании очень далека от ситуации за рубежом [1]. Пока испанский язык динамичными темпами продолжает развиваться во всем мире, политические интересы миноритарных секторов Испании с конъюнктурной и недальновидной политикой правящих партий могут превратить его в миноритарный и резидуальный язык в своей собственной стране, на одной трети территорий которой дети уже не могут учиться на своем

родном языке. В определенных регионах Испании испанский язык уже исключен из школ и университетов, также его пытаются исключить и из повседневной жизни. Более 40 % граждан живут на территориях, на которых, наряду с испанским, функционируют другие официальные языки.

Каковы же причины этой критической языковой ситуации в одной из самых старинных стран Европы – в развитой, культурной и цивилизованной Испании? В статье мы проанализировали причины дисбалансного состояния языковой ситуации в современной Испании, а также негативные последствия проводимой правящими партиями языковой политики.

Говоря о современной языковой ситуации и языковой политике, необходимо отметить, что, несмотря на то, что тема эта не новая [2–5], ей посвящено недостаточно научных работ. Причем исследования по данной проблематике ведутся в основном за рубежом и зарубежными учеными [6–10]. Исследования испанских ученых носят описательный характер, авторы уделяют недостаточно внимания анализу причин сложившейся языковой ситуации: почему в современной Испании – члена Европейского Союза, экономически и политически развитой стране мира, не соблюдаются самые основные права человека и в первую очередь право детей на получение образования на своем родном языке – официальном языке страны.

Материалы и методы

В качестве объекта исследования выступает испанский язык как государственный язык Испании, его роль во всех областях повседневной жизни. С помощью открытых данных, находящихся в сети Интернет, опубликованных на порталах различных научно-исследовательских организаций, в экспертных и консалтинговых работах специалистов, анализируется языковая ситуация в тех регионах, где в настоящее время существуют два языка, и прослеживается ее изменение под влиянием политических

¹ El Español, El Idioma Que Quieren Aprender La Mayoría De Jóvenes Europeos [Electronic resource]. URL: <https://www.salminter.com/blog/el-espanol-el-idioma-que-quieren-aprender-la-mayoria-de-jovenes-europeos> (дата обращения: 04.07.2022).

² Там же.

процессов в течение последних десятилетий. В нашей работе использовался метод наблюдения ситуации с помощью прессы и интернета, осуществлялся анализ общественного мнения (данные социологических опросов). Используя сравнительно-исторический и типологический методы исследования, доказана неприемлемость такой ситуации в Испании XXI в., где не только не соблюдаются основные права детей учиться на своем родном языке, но и больше половины населения – граждан данного региона лишаются возможности получать информацию из внешних источников: например, были запрещены вывески на испанском языке.

Результаты исследования

Языковое богатство и языковое разнообразие Испании, в которой наряду с испанским языком традиционным средством общения населения определенных областей являются и другие языки, – результат исторического развития на протяжении многих веков. С введением в силу Конституции (1978 г.) испанский (или кастильский) язык получил статус официального языка всей страны:

«1. Из языков Испании испанский (или кастильский) является официальным государственным языком. Все испанцы обязаны его знать и имеют право пользоваться им.

2. Другие языки Испании являются также официальными в соответствующих автономных сообществах согласно их статусу.

3. Богатое языковое и диалектное разнообразие Испании является частью ее культурного наследия и пользуется особым уважением и защитой»³. Если какой-либо язык имеет пометку *cooficial* (второй официальный язык) и является одним из государственных языков, его статус приравнивается к испанскому языку. Это относится к Галисии, Стране Басков, Наварре, Каталонии, Валенсии и Балеарским островам, где наряду с испанским функционирует еще и другой язык. Официальные языки являются обязательными к изучению в образовательных центрах этих регионов.

Именно таким путем региональные конституции автономных сообществ Каталонии и Балеарских островов установили официальный статус каталонского языка в своих автономных областях, а в валенсийском сообществе ситуация в последние годы существенно обострилась и развивается в направлении ситуации в Каталонии, причем быстрыми темпами. Региональная конституция Галисии предоставила галисийскому языку статус официального языка в Галисии. Устав автономии Страны Басков установил официальность баскского языка. В Наварре сначала использовали «принцип зон языкового преобладания», как в Валенсии (объявили валенсийский язык официальным только там, где говорили на валенсийском языке, хотя на самом деле это каталонский язык), но новые законы признали его официальным на всей территории области, т. е. сейчас каталонский и баскский стали официальными языками даже в тех областях своих автономных сообществ, где никогда не говорили на них.

Исторически основной целью поддержки региональных языков (галисийского, баскского и каталонского) было их функционирование и развитие, поэтому никто не мог подумать, что их статус и недальновидная языковая политика некоторых партий доведут языковую ситуацию в стране до того, что в некоторых областях (например, в Каталонии, Стране Басков и на Балеарских островах) государственный испанский будет исключаться из школ и университетов, и единственным официальным языком станет местный язык. В Галисии, Валенсии и Наварре, по мнению автора, эта опасная тенденция также набрала обороты. Однако на этом процесс не остановится: в других регионах с упорством ищут «следы существования» какого-то местного, древнего языка, за который они будут держаться и который позволил бы им, как и в ранее упомянутых регионах, создать языковой барьер, защищающий эту область от приезда испаноговорящих из других регионов.

Таким образом, в настоящее время в Испании существуют различные

³ Constitución Española num. 311 de 29.12.1978 [Electronic resource]. URL: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229> (дата обращения: 10.07.2022).



лингвистические формы и языки, которые, несмотря на то, что различные законы автономии не признают их официальными, позиционируются в качестве собственных, исторических или традиционных языков и в силу этого имеют определенный режим культурной и правовой защиты со стороны учреждений (астурийский язык – в Астурии, леонский – в Кастилии и Леоне, баскский – в смешанной зоне Наварры, фала – в Эстремадуре, арагонский и каталонский – в Арагоне).

Рассмотрим причины сложившейся современной языковой ситуации в Испании.

На наш взгляд, основная причина – политическое давление националистических и сепаратистских политических сил некоторых регионов страны, оказываемое ими на бывшие у власти правые и левые правительства в Мадриде. Прежде всего оно направлено на ослабление и практическое исчезновение испанского языка в некоторых областях страны. Политическая борьба между партиями (в последние годы и в том числе между конституционными) сделала предметом политического торга государственный язык – главную составляющую единства любой страны. Очевидно, что для всех регионов лишение их общего языка – это один из первых шагов в направлении отрицания существования самой страны. Идет сильная тенденция превращения испанского языка в маргинальный язык, в остаточный язык, на котором бы говорили только те, кто не владеет другими языками, при этом не имея права на образование на этом языке в самой Испании. Премьер-министр П. Санчес даже подписал договор с сепаратистскими партиями Каталонии, где он обязуется не предпринимать никакие правовые меры против каталонских законов, которые идут вразрез испанскому законодательству.

Согласно п. 3 ст. 3 Конституции Испании, испанский язык «пользуется особым уважением и защитой», однако на практике он уже исключен из школ и университетов – пока только в Каталонии, но этот процесс уже активно идет в Стране Басков, Валенсии, Галисии и на Балеарских островах. Местные языки указанных регионов, которые считаются языками национальных

меньшинств и для популяризации которых веками применялись различные программы и стратегии развития, сейчас заняли место испанского языка и полностью исключили его из школ и университетов.

Недалековидная языковая политика правящих партий времени утверждения Конституции совместно с интересами современных партий оказала деструктивное влияние на функционирование испанского языка и пошатнула отношение к нему в самой Испании. Устойчивые региональные тенденции, которые позже в большинстве случаев переросли в открытый сепаратизм, стали угрозой территориальной целостности государства и привели к неравенству граждан регионов одной и той же страны [11]. Языковой барьер установил шлагбаумы между регионами: пока граждане одних регионов могут работать во всей стране, гражданам других это право не дано, так как незнание второго регионального языка в тех областях, где говорят на этих языках, стало препятствием для устройства на работу.

Неравномерное развитие так называемого государства автономных областей, созданного в соответствии с действующей Конституцией как ответ на централизованное государство эпохи диктатуры Франко, фактически превратило Испанию в федерацию особого типа – «ассиметричную федерацию» (может быть, это единственный пример в мире, хотя сам этот термин в законодательстве отсутствует), где несколько регионов – членов данной федерации имеют исключительные привилегии, и в которых есть автономные сообщества первого, второго и третьего классов – в зависимости от силы воздействия, чтобы влиять на правительство в Мадриде.

Процесс устранения испанского языка практически завершен в Каталонии, где 30 мая 2022 г. с помощью правительства Мадрида он перестал функционировать в образовании. В настоящее время каталонский язык – это единственный язык, на котором преподают в школах и университетах Каталонии. Когда все это случилось, центральное правительство не отреагировало определенным иском на публикации каталонским правительством указа, который

отторгал у испанского языка право быть «*lengua vehicular*» в Каталонии⁴. Теперь только каталонский язык будет иметь такое право и статус, лишая испаноговорящих детей (среди которых 60 % имеют испанский как родной) одного из самых основных прав детей – права обучаться на своем родном языке. Испанский язык на территории Каталонии оказался на таком же уровне, как английский или французский, т. е. имеет статус иностранного языка.

Процесс причинения ущерба национальному испанскому языку быстро набирает свои обороты в Валенсии, Галисии и Наварре. Для того чтобы в стране языковая ситуация дошла до такой критической и опасной точки, к политическому процессу шантажа добавились и другие факторы: отсутствие левых партий, которые верили бы в национальное единство страны и у которых была бы идея государства, и появление странного явления, когда левые партии, созданные для «универсалистов и защитников слабейших» граждан, вступили в союз с националистическими партиями более экономически привилегированных регионов, забыв, например, об опустошенной Испании, оставленной демократическими правительствами других регионов.

Также отметим решение Социалистической партии Каталонии (PSC) сохранить приверженность многонациональности страны, причем большинство «партнеров» не заинтересованы в федеральной модели страны, так как это означало бы, что все ее области должны быть равноправными. Включение данной концепции в предвыборную программу предполагает, что социалисты считают Испанию «нацией наций». Эта новая уступка сепаратистам углубляет отказ Социалистической партии Испании от защиты страны как «нации свободных и равных граждан», основополагающей ценности нашей демократии.

Такой же подход использует Социалистическая партия и в других регионах, где создает альянс с националистическими

и сепаратистскими партиями, или, например в Стране Басков, где прямо идет на поводу у последователей террористов. Между конституционализмом и национализмом социалисты предпочитают второе. Благодаря этому подходу Социалистическая партия правит в таких городах, как Валенсия, Ла-Корунья, Сан-Себастьян, Пальма-де-Майорка или Бадалона, а также в регионах Наварры, Валенсии, Балеарских островов и Арагона. Таким образом эта партия перестала быть опорой конституционализма в стране.

В Испании существование двух официальных языков на одной территории не означает сбалансированное двуязычие. Из-за отсутствия солидарности националистических и сепаратистских партий она не стала ни «страной, богатой языковым и диалектным разнообразием», ни образцом мирного сосуществования разнообразного языкового наследия, а превратилась в арену борьбы региональных языков против испанского. Причем произошло это при активном участии самого центрального правительства Испании, которое не только не прикладывает никаких усилий, чтобы избежать этой критической ситуации, но и, наоборот, ускоряет данный разрушительный процесс, готовя и поддерживая законы, нацеленные на устранение испанского языка из этих регионов, в обмен на политическую поддержку сепаратистских партий в Мадриде.

В регионах, где вместе с испанским сосуществуют и другие языки, уже много лет идет так называемый процесс языкового погружения, увеличивающий в системе образования количество учебных занятий на региональном языке (каталонском, галисийском, баскском). Это та ситуация, когда местный региональный язык заменяет функционирование испанского языка в системе образования и в официальном употреблении, но пока еще не на улице, несмотря на все усилия региональных правительств.

⁴ Decreto Ley 6/2022, de 30 de mayo, por el que se fijan los criterios aplicables a la elaboración, la aprobación, la validación y la revisión de los proyectos lingüísticos de los centros educativos núm. 179 de 27 de Julio de 2022 // DOGC núm. 8678A de 30 de Mayo de 2022 y BOE [Electronic resource]. URL: https://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/729477-dl-6-2022-de-30-may-ca-cataluna-criterios-aplicables-a-la-elaboracion-la.html (дата обращения: 12.07.2022).



Этот процесс, начавшийся сорок лет назад, ранее не приобретал такой критической направленности, как сейчас, во время правительства П. Санчеса. За день до выборов П. Санчес обещал не договариваться о коалиции ни с партией «Подemos» (Коммунистической партией), ни с каталонскими сепаратистами, но изменил свое мнение сразу после выборов. Он договорился и с Коммунистической партией, и с крайней левой, и с каталонскими сепаратистами, с наследниками террористической банды ЕТА, об ускорении процесса устранения испанского языка в школах, что может послужить толчком к деиспанизации других регионов.

Позиция Социалистической партии не только подтверждает и закрепляет языковое погружение в указанных регионах, но и активно способствует устранению испанского языка в школах и вузах. Процесс дискриминации испанского языка находит свое отражение и в государственных средствах массовой информации региона, где испанский является языком, на котором, например, в сериалах общаются с маргинальными слоями населения и иммигрантами.

Если мы проанализируем политику договоров Социалистической партии, то увидим, что по всей стране Социалистическая партия заключила около 100 пактов с группами сторонников независимости и националистов в различных муниципалитетах Испании:

– на Балеарских островах – соглашения с «Объединенными силами Подemos», националистическими силами и местными партиями в 13 муниципалитетах;

– в Наварре, на севере страны, рядом со Страной Басков, – договор с Героа Бай и Бильду (обе партии – наследники террористической группировки ЕТА, которая уничтожила около 1 000 невинных людей в течение 40 лет);

– в Валенсии – предпочла править с коммунистами и сепаратистской партией «Компромисс», а не с Конституционной партией;

– в Арагоне – с националистической партией Арагона, которая добилась самоопределения автономной сообщества, чтобы Арагон мог провозгласить независимость.

Эти соглашения с националистами П. Санчесом были подписаны добровольно; в большинстве случаев есть и конституционный вариант. Стремление к власти и избирательный оппортунизм создают в социалистическом руководстве ложную аксиому о связи идеи нации с правыми, которая приведет к неприятным последствиями для настоящего и будущего страны. Независимо от результатов выборов распад конституционного блока Социалистической партии в настоящее время является самым большим препятствием для государства в борьбе с сепаратистским шантажом. Заключенные договоры могут еще больше принизить испанский язык, покончить с образованием на двух языках, лишит права испаноговорящих детей учиться на родном языке в своей собственной стране.

Не трудно понять, почему в стране сложилась такая критическая языковая ситуация, которая ускоряется и будет ускоряться, по крайней мере до конца срока П. Санчеса. Его политика активно развивается в направлении «асимметричной федерации с разностатусными субъектами».

Сложившаяся ситуация усугубляет специфику социальной жизни этого европейского государства. Испания – одна из самых политизированных стран в мире, которая еще не смогла освободиться от уже давнего периода диктатуры, и наследие этого периода не дает ей определить, каким типом страны она хочет быть. В стране, после диктатуры Франко, националистические партии получили неоправданную поддержку в системе выборов. Отсюда идут истоки современной ситуации. С тех пор националистические партии определенных регионов ведут постоянную борьбу с целью отделения от Испании.

Данный процесс далеко не новый в истории мировой цивилизации. Однако центральное правительство Испании вместо того, чтобы бороться против этого деструктивного процесса поддерживает его новыми законами. Причем большинство СМИ страны не только игнорируют данный процесс, но и скрывают его. Например, в любой демократичной стране создаются документальные сюжеты, фильмы, в которых акцентируется внимание на важных

социальных проблемах общества, но в Испании в эфир не выходит ни одной передачи, где освещаются ежедневные проблемы испаноговорящих жителей, например, в Каталонии: как выживают они в этом регионе, где не только запрещено образование на их родном языке, но и трудно найти магазин, торговый центр, вокзал или улицу, где указатели были бы на испанском языке – официальном языке страны.

В связи с подобной языковой ситуацией в сфере образования испаноговорящие дети (а в этих регионах их как раз большинство) вынуждены получать школьное образование не на своем родном, а на местном втором языке. Это полностью противоречит их праву на получение образования на своем родном языке, – праву, признанному более полувека назад документом, подготовленным UNESCO в 1953 г. [11]. В продолжение этой линии 15 сентября 2001 г. Правительство Испании ратифицировало I Европейскую хартию региональных языков или языков меньшинств Совета Европы, в которой заявило, что для целей, предусмотренных вышеупомянутыми статьями, под которыми понимаются языки, признанные официальными в Уставе автономных сообществ Страны Басков, Каталонии, Балеарских островов, Галисии, Валенсии и Наварры (только в отношении баскской зоны). Под региональными языками или языками меньшинств понимаются языки, в соответствии с Уставом автономии защищающие территории, на которых традиционно говорят на данных языках. Существует реальная «балканизация» с продвижением местных языков или диалектов, таких как *bable*, *cantabric* или *leonese*.

Обсуждение и заключение

Ни одна страна мира не запрещает преподавать на официальном языке [8; 12]. В этом отношении Испания – это уникальный случай, и исправить эту ситуацию нелегко.

Если обратиться к сущности языковой политики в Российской Федерации [13–15],

на территории которой проживают более 190 народов, в число которых входят коренные малые и автохтонные народы, то можно сделать следующие выводы. Наш взгляд, несмотря на существующие проблемы, российская языковая политика имеет положительный опыт регулирования языковых процессов в обществе. Напомним, что в истории российского государства расцвет языковой политики приходится на первую половину XX в., когда была проделана масштабная плодотворная работа по созданию алфавитов и письменности для бесписьменных языков народов СССР. В это же время большое внимание уделялось ликвидации безграмотности, шел процесс популяризации русского языка как языка межнационального общения, языка образования и государственного делопроизводства на территории всего Советского государства. Сходный вектор языковой политики первой половины XX в. сохраняется сейчас и в современной России, что приводит к совершенствованию экстралингвистических и геополитических факторов и развитию языковой ситуации в целом [16].

Фундаментальной базой языковой политики Российской Федерации являются три ключевых закона, которые регулируют функционирование языков в российском обществе: Конституция Российской Федерации, закон «О языках народов Российской Федерации» и ФЗ «О государственном языке Российской Федерации»⁵.

Основные направления языковой политики по сохранению, развитию и функционированию языков народов России отражены в законе «О языках народов Российской Федерации», а также в законах республик – субъектов Российской Федерации. В вышеупомянутом законе зафиксированы правовые гарантии беспрепятственного функционирования и развития национальных языков коренных и некоренных народов России. Важным представляется и то, что в указанном законе говорится о том, что паритетное развитие языков народов России не зависит от численности носителей этих

⁵ О языках народов Российской Федерации (с изменениями и дополнениями) : закон РФ от 25 октября 1991 г. № 1807-1 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/10148970> (дата обращения: 31.08.2022); О государственном языке Российской Федерации : федер. закон РФ от 1 июня 2005 г. № 53-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/12140387> (дата обращения: 31.08.2022).



языков [16]. Таким образом, в соответствии с реализуемой государственной политикой языки народов России приобретают статус национального достояния государства.

Отметим, что в России права на изучение национальных языков регламентируются Законом «Об образовании в Российской Федерации»⁶. Во-первых, ученики обладают правом выбирать язык из числа языков народов России в соответствии с образовательной программой и в порядке, который установлен местными нормативными документами.

Во-вторых, языки народов Российской Федерации могут изучаться за пределами национально-территориальных образований. Любая школа имеет право принять решение о включении в образовательную программу любого национального языка с учетом запросов от родителей. Так, например, школа в месте компактного проживания башкир и татар может включить в образовательную программу татарский и башкирский языки, если значительная доля родителей заявит о желании, чтобы их дети изучали этот язык. При принятии решения администрация школы может учитывать число желающих, возможность комплектования классов или групп для изучения родного языка, наличие необходимых ресурсов, преподавателей, программ, учебников и др. [17].

В-третьих, Конституция Российской Федерации (ст. 26) гарантирует право на свободное пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества. Кроме того, республикам в составе Российской Федерации гарантировано право на установление собственных государственных языков наряду с государственным языком Российской Федерации (ст. 68).

Ст. 14 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает право преподавания и изучения государственных языков республик Российской Федерации в соответствии с их законодательством; право на получение дошкольного, начального общего и основного общего образования на родном языке из числа языков

народов Российской Федерации; право на изучение родного языка из числа языков народов Российской Федерации в пределах возможностей, предоставляемых системой образования в порядке, установленном законодательством об образовании⁷.

В соответствии с ч. 3 ст. 44 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют право выбирать до завершения получения ребенком основного общего образования с учетом мнения ребенка язык, языки образования, факультативные и элективные предметы, курсы, дисциплины (модули) из перечня, предлагаемого организацией, осуществляющей образовательную деятельность.

Россия – многонациональная страна. Однако преподавание и изучение государственных языков республик Российской Федерации осуществляется на добровольной основе и не в ущерб преподаванию и изучению государственного языка Российской Федерации.

В Российской Федерации языки, отличные от русского, используются, как правило, на школьном этапе обучения. Среднеспециальное и высшее образование осуществляется на русском языке. При этом федеральное правительство считает предоставление образования исключительно на отличном от русского языке нарушением принципа равенства возможностей, так как, по мнению российских властей, дети, получившие такое образование, окажутся в дальнейшем в неравном положении относительно других (в частности, при поиске работы), т. е. будут подвергнуты сегрегации [18]. Изучение национальных языков не может осуществляться в ущерб изучению русского языка как государственного языка на всей территории Российской Федерации, поскольку это имело бы отрицательные последствия относительно неразрывности обучения в единой федеральной образовательной среде и могло бы стать нарушением принципа равенства возможностей [19; 20].

Какие права на изучение русского языка дает действующий в России закон

⁶ Об образовании в Российской Федерации : федер. закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (с изм. 2020 г.) [Электронный ресурс]. URL: <https://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 31.08.2022).

⁷ Там же.

об образовании? Правительство Российской Федерации на законодательном уровне обязано обеспечить функционирование русского языка как государственного языка, а также принимать меры по сохранению и развитию языков народов России. В связи с этим следует отметить государственные целевые программы «Русский язык», реализуемые с 2002 г. по настоящее время, и отдельные пункты государственной программы «Развитие образования». За небольшой промежуток времени была усовершенствована учебно-методическая база, разработаны новые комплексы учебников русского языка и литературы для общеобразовательных школ, проведена трансформация системы контроля знаний, что свидетельствует об интересе государства к вопросу сохранения русского языка и русской культуры [16].

Языковая политика страны, направленная на повышение грамотности населения, не только реализуется традиционно в сфере государственного образования, но и находит современные формы пропаганды грамотности. Одной из первых государственных созидательных инициатив по популяризации русского языка стало создание интернет-портала «Грамота.ру». Один из эффективных инструментов современной языковой политики – справочные службы, словарное дело, лингвистические интернет-сервисы – направлен на сохранение чистоты языка. Необходимость в этом усугубилась с появлением интернета и его прочным входом в жизнь каждого человека. Специфика интернет-общения не способствует чистоте и изысканности форм выражения, однако и тут можно заметить тенденцию «орфографических войн», что свидетельствует о том, что грамотность продолжает оставаться фактором, формирующим престиж личности и представление о ее компетентности [21].

Анализ научных исследований показал, что основными задачами, которые призвана решать языковая политика Российской

Федерации, сегодня являются: 1) сохранение и поддержание балансного состояния языковой ситуации: обеспечение равных условий функционирования и развития языков народов России, с одной стороны, а с другой – повсеместное и полноценное функционирование русского языка как государственного на всей территории Российской Федерации; 2) повышение общей грамотности населения и уровня владения русским языком как в центральной России, так и в национальных республиках Российской Федерации; 3) регулирование миграционных потоков, обеспечение безопасности иностранных граждан в России, пребывающих в стране длительное время, путем обязательного требования владения русским языком на определенном уровне для осуществления бесконфликтной конструктивной коммуникации в трудовой деятельности и в основных сферах жизни; 4) реализация геополитических интересов государства: расширение зоны влияния, поддержание русскоязычной диаспоры за рубежом⁸.

Стоит отметить, что проблема сохранения и поддержания балансного состояния языковой ситуации является одной из основных в языковой политике России. Федеративный характер государства, а также исторически сложившаяся многонациональная мозаика российского общества требуют реализации двух разнонаправленных, но не противоречащих друг другу векторов: с одной стороны, во что бы то ни стало сохранить свой родной (хоть и миноритарный) язык и, соответственно, свою «малую» этнокультурную идентичность, а с другой – влиться в общий поток существующих реалий и быть полноправным и полноценным участником широкой коммуникации в рамках как своего многонационального государства, так и мирового сообщества. Таким образом, государственная стратегия, направленная на установление сбалансированной языковой ситуации в государстве, свидетельствует о положительной динамике языковой политики в целом⁹.

⁸ Вербицкая Л. А. Задачи РОПРЯЛ и проблемы языкового и литературного образования в школе и вузе. Российская академия образования. 2015. URL: <http://rusacademedu.ru/presscentre/doklad-lyudmily-verbickoj-zadachiropryal-i-problemy-yazykovogo-i-literaturnogoobrazovaniya-v-shkole-i-vuze> (дата обращения: 10.08.2022).

⁹ Там же.



На основе вышеизложенного анализа языковой ситуации в Испании мы можем прийти к выводу, что для преодоления критической языковой ситуации в Испании необходимо разработать ряд мер.

Во-первых, следует осознать, что все происшедшее – это не просто промах языковой политики страны, не просто языковой вопрос и не проблема функционирования языков. Это проблема прав человека, начиная с детей, которые имеют право, как признает ЮНЕСКО и все международные организации, на образование на родном языке. Государство должно гарантировать использование нашего общего языка на всех этапах обучения, на всей территории Испании, так как педагогические последствия для ребенка, который не может обучаться на своем родном языке, влияют на его дальнейшую жизнь.

Во-вторых, исполнительная и судебная власть должна обеспечить соблюдение Конституции и другого законодательства, и этот государственный контроль не должен зависеть от политической борьбы партий. Образование на родном языке является основополагающим и необходимым для формирования свободных, равноправных и уверенных в себе граждан. Официальные документы должны «всегда составляться на испанском языке в дополнение к другому официальному языку».

В-третьих, программы погружения, применяемые для изучения второго языка, должны исходить из одной предпосылки – добровольного изучения второго языка. Недопустимо, как это происходит сейчас,

заставлять молодое поколение обучаться на одном языке, отличающемся от его родного языка.

В-четвертых, организации, созданные для поддержки испанского языка за рубежом (например, Институт Сервантеса, который, к слову, никак не реагирует на критическую ситуацию с испанским языком внутри страны), должны помогать и в другом направлении, так как под угрозой не испанский язык за рубежом, который развивается и без поддержки, а испанский язык внутри самой Испании. Необходимо создать крупные цифровые ресурсы на разных языках (в том числе и на других официальных языках страны) и программы по поддержке испанского языка.

В-пятых, необходимо придерживаться одного постоянного направления в образовании, которое должно оставаться неизменным в зависимости от партии, которая находится у власти. Законы об образовании должны быть согласованы между партиями страны, которые не имеют права их менять, если происходит смена власти.

Сравнительный анализ языковых ситуаций в Испании и России показал, что, хотя правовые рамки имеются в обеих странах, разница состоит в том, что в России языковая политика реализуется в соответствии с принятыми законами, а в Испании их выполнение зависит от политических интриг. Сделанные авторами выводы вносят вклад в научное осмысление проблемы состояния государственного языка в современной Испании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Селиверстова О. А. К вопросу о дефиниционных различиях понятий «Языковая политика» и «Языковое планирование» в отечественной и зарубежной лингвистике // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 10. С. 8–12. URL: <http://izvestia.vspu.ru/files/publics/95/8-12.pdf> (дата обращения: 20.07.2022).
2. Castillo Lluch M., Kabatek J. Las lenguas de España. Política lingüística, sociología del lenguaje e ideología desde la Transición hasta la actualidad. Iberoamericana Editorial Vervuert, S.L., 2008. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=305604> (дата обращения: 20.07.2022).
3. Chen D. Políticas lingüísticas implícitas de España: logros y desafíos // Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación. 2019. Vol. 78. P. 91–110. doi: <https://doi.org/10.5209/clac.64373>
4. Шулятева Э. В. Языковая политика Испании: прошлое и настоящее // Грани познания. 2022. № 2 (79). С. 16–20. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1649425210.pdf> (дата обращения: 20.07.2022).

5. Bianculli A. C., Jordana J., Ferrín Pereira M. Demandas lingüísticas y conflicto político en España. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. Madrid : M de la Presidencia, 2021. 184 p. URL: <https://www.cepc.gob.es/publicaciones/monografias/demandas-linguisticas-y-conflicto-politico-en-espana> (дата обращения: 20.07.2022).
6. Алорс и Фонт Э. Языковая политика в Каталонии и националистический конфликт в Испании // Языковая политика, конфликты и согласие ; под ред. Е. И. Филипповой, С. В. Соколовского. ИЭА РАН, 2017. С. 162–199. URL: https://www.researchgate.net/publication/321864342_Azykovaa_politika_v_Katalonii_i_nacionalisticskij_konflikt_v_Ispanii (дата обращения: 20.07.2022).
7. Алпатов В. М. Языковая политика в современном мире // Научный диалог. 2013. № 5 (17). С. 8–28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-politika-v-sovremennom-mire/viewer> (дата обращения: 10.08.2022).
8. Алпатов В. М. Языковая политика в современном мире: «одноязычная» и «двухязычная» практики и проблема языковой ассимиляции // Сравнительная политика. 2013. Т. 4, № 2. С. 11–22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-politika-v-sovremennom-mire-odnoyazychnaya-i-dvuyazychnaya-praktiki-i-problema-yazykovoy-assimilyatsii/viewer> (дата обращения: 20.07.2022).
9. Евдокимова А. А. Отражение проблем национализма в языковой политике Испании // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2009. № 564. С. 176–182. EDN: XIIDFD
10. Собченко Т. А. Языковая политика в современной Испании // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 5 (47), ч. 2. С. 53–54. doi: <https://doi.org/10.18454/IRJ.2016.47.031>
11. Гусман Тирадо Р. Кризис языковой политики в современной Испании // История современности: информационные ресурсы, методы и исследовательские практики в России и за рубежом. Доклады Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 28–29 ноября). М. : Изд-во Российского государственного гуманитарного ун-та, 2019. р. 105–112. EDN: OVIEUJ
12. Дербишева З. Языковая политика и языковая ситуация в Кыргызстане // Russian Language Journal. 2009. Vol. 59. P. 49–58. URL: <http://www.jstor.org/stable/43669160> (дата обращения: 10.08.2022).
13. Дятленко П. Языковая политика и языковые реформы в государственном и национальном строительстве (аналитический обзор) // Социологическое обозрение. 2007. Т. 6, № 3. P. 49–59. URL: <https://sociologica.hse.ru/2007-6-3/28069970.html> (дата обращения: 10.08.2022).
14. Мустафина Д. Н. Поддержка и развитие языкового многообразия в современной России // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 11. С. 256–263. URL: http://vestnik-cspu.ru/upload/pdf/issues/2010/2010_11.pdf (дата обращения: 10.08.2022).
15. Тишков В. А. Языковая ситуация и языковая политика в России (ревизия категорий и практик) // Полис. Политические исследования. 2019. № 3. С. 127–144. doi: <https://doi.org/10.17976/jpps/2019.03.08>
16. Петрулевич И. А., Месропян Л. М. Современная языковая политика Российской Федерации: основные векторы и тенденции развития // Гуманитарий Юга России. 2015. № 4. С. 66–76. URL: <https://www.jour.fnisc.ru/index.php/hsr/article/view/3320> (дата обращения: 10.08.2022).
17. Куманяева А. Е. V Международный педагогический форум «Языковая норма. Виды и проблемы» // Русский язык в школе. 2019. Т. 80, № 1. С. 94. URL: <https://www.riash.ru/jour/article/view/1032/908> (дата обращения: 10.08.2022).
18. Ватлецов С. Г. Языковые ограничения в праве // Юридическая техника. 2018. № 12. С. 111–119. URL: <http://jurtech.org/wp-content/uploads/2015/03/ЮТ-12-измен.-2.pdf> (дата обращения: 10.08.2022).
19. Чистяков А. В. Языковое образование как средство формирования российской гражданской идентичности // Вестник Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова. Вступление. Путь в науку. 2016. № 2. С. 152–157. EDN: VYWJZX
20. Лалетина А. О. Глобализация и языковая политика в сфере образования: опыт России и США // Политическая лингвистика. 2013. № 1 (43). С. 158–163. URL: <https://politlingvistika.ru/images/1-2013/17.pdf> (дата обращения: 10.08.2022).
21. Сафонова Ю. А., Свинцов В. В. Языковая политика и политика «граммоты». Интернетпортал «Грамота.ру» как инструмент языковой политики // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: История, филология. 2014. Т. 13, вып. 9. С. 23–28. URL: <https://vestnik.nsu.ru/historyphilology/13-9-safonova-svintsov> (дата обращения: 10.08.2022).

Поступила 22.08.2022; одобрена после рецензирования 14.11.2022; принята к публикации 21.11.2022.



Об авторе:

Гусман Тирадо Рафаэль, доктор филологических наук, профессор кафедры греческой и славянской филологии Гранадского университета (18010, Испания, г. Гранада, пр-т дель Хоспис, s/n С.Р.), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4615-6436>, **Scopus ID:** 57192396442, **Researcher ID:** L-3601-2017, rguzman@ugr.es

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Seliverstova O.A. Considering the Issue of Definition Differences of the Notion “Language Policy” and “Language Planning” in the Domestic and Foreign Linguistics. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014;(10):8–12. Available at: <http://izvestia.vspu.ru/files/publics/95/8-12.pdf> (accessed 20.07.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
2. Castillo Lluch M., Kabatek J. Las lenguas de España. Política lingüística, sociología del lenguaje e ideología desde la Transición hasta la actualidad. Iberoamericana Editorial Vervuert, S.L.; 2008. Available at: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=305604> (дата обращения: 20.07.2022). (In Spain)
3. Chen D. Implicit Languagepolicies of Spain: Achievements and Challenges. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. 2019;78:91–110. (In Spain, abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.5209/clac.64373>
4. Shulyateva E. Language Policy of Spain: The Past and the Present. *Grani poznaniya*. 2022;(2):16–20. Available at: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1649425210.pdf> (accessed 20.07.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
5. Bianculli A.C., Jordana J., Ferrín Pereira M. Demandas lingüísticas y conflicto político en España. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. Madrid: M de la Presidencia; 2021. Available at: <https://www.cepc.gob.es/publicaciones/monografias/demandas-linguisticas-y-conflicto-politico-en-espana> (accessed 20.07.2022). (In Spain)
6. Alòs i Font H. [Language Policy in Catalonia and the Nationalist Conflict in Spain]. In: Language Policy, Conflict, and Harmony. Filippova Ye.I., Sokolovskiy S.V. (Eds.). Moscow: Institute of Ethnology and Anthropology RAS; 2017. p. 162–199. Available at: https://www.researchgate.net/publication/321864342_Azykovaa_politika_v_Katalonii_i_nacionalisticskij_konflikt_v_Ispanii (accessed 20.07.2022). (In Russ.)
7. Alpatov V. Language Policy in Modern World. *Nauchnyi dialog*. 2013;(5):8–28. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-politika-v-sovremennom-mire/viewer> (accessed 10.08.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
8. Alpatov V.M. [Language Policy in the Contemporary World: Monolingualism and Bilingualism Practice and Language Assimilation]. *Comparative Politics Russia*. 2013;4(2):11–22. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-politika-v-sovremennom-mire-odnoyazychnaya-i-dvuyazychnaya-praktiki-i-problema-yazykovoy-assimilyatsii/viewer> (accessed 20.07.2022). (In Russ.)
9. Yevdokimova A.A. [Reflections of Nationalism in Spanish Language Policy. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2009;(564):176–182. (In Russ.) EDN: XIIDFD
10. Sobchenko T.A. Language Policy in Modern Spain. *International Research Journal*. 2016;(5-2):53–54. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.18454/IRJ.2016.47.031>
11. Guzmán Tirado R. [The Crisis of Language Policy in Modern Spain]. In: History of Modernity: Information Resources, Methods and Research Practices in Russia and Abroad. Reports of the International Scientific-Practical Conference (Moscow, November 28–29, 2019). Moscow: Russian State University for the Humanities; 2019. p. 105–112. (In Russ.) EDN: OVIEUJ
12. Derbisheva Z. [Language Policy and the Language Situation in Kyrgyzstan]. *Russian Language Journal*. 2009;59:49–58. Available at: <http://www.jstor.org/stable/43669160> (accessed 10.08.2022). (In Russ.)
13. Dyatlenko P. [Language Policy and Language Reforms in State and Nation Building (Analytical Review)]. *Russian Sociological Review*. 2007;6(3):49–59. Available at: <https://sociologica.hse.ru/2007-6-3/28069970.html> (accessed 10.08.2022). (In Russ.)
14. Moustafina J.N. Support and Development of Language Diversity in Contemporary Russia. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2010;(11):256–263. Available at: http://vestnik-cspu.ru/upload/pdf/issues/2010/2010_11.pdf (accessed 10.08.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
15. Tishkov V.A. Language Situation and Language Policy in Russia (Revising Categories and Practices). *Polis. Political Studies*. 2019;(3):127–144. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17976/jpps/2019.03.08>

16. Petrulevich I.A., Mesropyan L.M. [The Present-Day Politics of the Russian Federation: Basic Trajectories and Tendencies of Development]. *Humanities of the South of Russia*. 2015;(4):66–76. Available at: <https://www.jour.fnisc.ru/index.php/hsr/article/view/3320> (accessed 10.08.2022). (In Russ.)
17. Kumanyaeva A.Ye. [5th International Pedagogical Forum “Language Norm. Types and Problems”]. *Russkii yazyk v shkole*. 2019;80(1):94. Available at: <https://www.riash.ru/jour/article/view/1032/908> (accessed 10.08.2022). (In Russ.)
18. Vatletsov S.G. [Linguistic Restrictions in the Law]. *Yuridicheskaya tekhnika*. 2018;(12):111–119. Available at: <http://jurtech.org/wp-content/uploads/2015/03/ЮТ-12-измен.-2.pdf> (accessed 10.08.2022). (In Russ.)
19. Chitiakov A.V. Language Education as a Way to Shape Russian Civil Identity. *Vestnik of the Plekhanov Russian University of Economics. Introduction. The Road to Science*. 2016;(2):152–157. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: VYWJZX
20. Laletina A.O. Globalization and Language Acquisition Policy: Russian and American Practices. *Politicheskaya lingvistika*. 2013;(1):158–163. Available at: <https://politlingvistika.ru/images/1-2013/17.pdf> (accessed 10.08.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
21. Safonova Yu.A., Svintsov V.V. Language Politics and «Gramota» Politics: Internet Portal «Gramota.Ru» as a Tool of Language Politics. *Vestnik NSU. Series: History and Philology*. 2014;13(9):23–29. Available at: <https://vestnik.nsu.ru/historyphilology/13-9-safonova-svintsov> (accessed 10.08.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 22.08.2022; approved 14.11.2022; accepted 21.11.2022.

About the author:

Rafael Guzman Tirado, Ph.D. (Philol.), Full Professor of the Department of Greek and Slavic Philology, University of Granada (s/n C.P. Hospice Ave, Granada 18010, Spain), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4615-6436>, **Scopus ID:** 57192396442, **Researcher ID:** L-3601-2017, rguzman@ugr.es

The author has read and approved the final manuscript.



МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ / MODERNIZATION OF EDUCATION

УДК 378.1

doi: 10.15507/1991-9468.110.027.202301.064-081



Оригинальная статья

Критерии оценки эффективности смешанных образовательных технологий, применяемых в вузе

*Н. В. Бордовская¹✉, Е. А. Кошкина², Л. А. Мелкая¹, М. А. Тихомирова¹*¹ Санкт-Петербургский государственный университет,

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

² Северный (Арктический) федеральный университет

имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Российская Федерация

✉ bordovskaia.nina@yandex.ru

Аннотация

Введение. Активное применение смешанных образовательных технологий в вузах обострило проблему их эффективности. Научное решение этой проблемы предусматривает уточнение отличительных признаков смешанной образовательной технологии и отбор индикаторов ее эффективности, выбор подхода к оценке и определению критериев и показателей их проявления в образовательной практике. Цель статьи – обосновать отбор и определить критерии для оценки эффективности смешанной образовательной технологии, а также представить разработанную многоуровневую систему показателей их проявления в вузовской образовательной практике как теоретическую основу создания соответствующей методики.

Материалы и методы. В исследовании применялись методы системного анализа литературы по обозначенной проблеме, группировки научной информации и моделирования, балльно-рейтингового шкалирования, сравнения и математической статистики. Эмпирическая база исследования включает результаты онлайн-опроса, проведенного среди студентов и преподавателей российских вузов, а также результаты контент-анализа открытого вопроса «Смешанная образовательная технология эффективна, если ...» методики «Незаконченное предложение».

Результаты исследования. В рамках комплексного подхода обоснован отбор результативного, дидактического и ресурсного критериев для оценки эффективности смешанной образовательной технологии и разработана многоуровневая система их показателей в вузовском образовательном процессе независимо от предметно-научного содержания и модели смешанного обучения. Определены позиции преподавателей и студентов Санкт-Петербургского государственного университета и Северного (Арктического) федерального университета им. М. В. Ломоносова о критериях категоризации смешанной образовательной технологии как эффективной и выявлена их иерархия. Установлено, что студенты отдают предпочтение дидактическому и ресурсному критериям в оценке эффективности смешанной образовательной технологии, а преподаватели считают приоритетными ресурсный и дидактический.

Обсуждение и заключение. Результаты исследования вносят вклад в развитие научных представлений о системе критериев для оценки эффективности смешанной образовательной технологии и повышения уровня обоснованности управленческих решений об их применении в системе высшего образования. Материалы статьи будут полезны вузовским преподавателям и руководителям, а также исследователям в области проблем изучения и оценки эффективности смешанного обучения и современных образовательных технологий.

© Бордовская Н. В., Кошкина Е. А., Мелкая Л. А., Тихомирова М. А., 2023

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

Ключевые слова: традиционные и цифровые образовательные технологии, эффективность смешанных образовательных технологий, результативный критерий, дидактический критерий, ресурсный критерий

Финансирование: статья подготовлена при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 22-28-00013.

Благодарности: авторы выражают благодарность редакции и рецензентам за тщательное прочтение рукописи и указанные замечания, которые позволили повысить ее качество.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Критерии оценки эффективности смешанных образовательных технологий, применяемых в вузе / Н. В. Бордовская [и др.] // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 1. С. 64–81. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.064-081>

Original article

Criteria for Assessing the Effectiveness of Blended Learning Technologies Used at the University

N. V. Bordovskaia^a✉, E. A. Koshkina^b, L. A. Melkaya^a, M. A. Tikhomirova^a

^a Saint-Petersburg University, Saint Petersburg, Russian Federation

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

✉ bordovskaia.nina@yandex.ru

Abstract

Introduction. The active use of blended learning technologies in universities has highlighted the problem of their effectiveness. The solution to this problem envisages further clarification of the distinctive features of blended learning technology and selection of performance indicators. The purpose of research paper is to justify the selection and define assessment criteria for effectiveness of blended learning technology, and to develop a multi-level system of indicators of their manifestation in university educational practice.

Materials and Methods. Methods of systematic analysis of scholarly literature, grouping scientific information, modeling, point-rating scaling, comparison and methods of mathematical statistics. It also includes the results of an online survey conducted among students and teachers at Russian universities and the results of a content analysis of the open-ended question “Blended learning technology is effective if ...” of the “Unfinished sentences” methodology.

Results. Within the framework of the complex approach, the selection of effective, didactic and resource criteria for assessing the effectiveness of blended learning technology have been substantiated. It was revealed that students prefer the didactic, and then the resource criterion in assessing the effectiveness of blended learning technologies, and teachers consider the resource criterion to be a priority, followed by the didactic one.

Discussion and Conclusion. The research results contribute to the development of scientific ideas about the system of criteria for assessing the effectiveness of blended learning technology and increasing the level of reasonability of managerial decisions on their application in the higher education system. The article materials will be useful for university teaching staff and managers, as well as researchers concerned with analysis and assessment of blended learning and modern educational technologies’ effectiveness.

Keywords: traditional and digital education technologies, effectiveness of blended educational technologies, effective criteria, didactic criteria, resource criteria

Funding: The work was supported by the Russian Science Foundation, contract No. 22-28-00013.

Acknowledgments: The authors express their gratitude to the editors and reviewers for a thoughtful and deep reading of the work and for these comments, which made it possible to improve its quality.

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

For citation: Bordovskaia N.V., Koshkina E.A., Melkaya L.A., Tikhomirova M.A. Criteria for Assessing the Effectiveness of Blended Learning Technologies Used at the University. *Integration of Education*. 2023;27(1):64–81. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.064-081>



Введение

Среди богатого многообразия применяемых образовательных технологий сегодня «генеральной линией развития всех уровней образования все больше видится смешанное обучение, соединяющее в себе достоинства традиционного и дистанционного образовательного процесса» [1, с. 5]. Массовый переход современных вузов от традиционного обучения в формат смешанного обучения связан с новыми возможностями смешанных образовательных технологий, востребованными в условиях пандемии и цифровой трансформации образования:

– на уровне реализации образовательных программ они обновляют технологическое обеспечение образовательного процесса и повышают его гибкость в отношении места и времени обучения, расширяют технические возможности для управления образовательным процессом и учета образовательных потребностей студентов, способствуют сохранению исторически оправдавших себя вузовских образовательных традиций, внедрению самых современных информационных технологий для гуманизации информационно-образовательной среды вуза и вхождению в глобальное информационно-образовательное пространство;

– на уровне реализации программ конкретных учебных дисциплин:

а) для преподавателя – обеспечивают качественное обновление их функций и ролевых позиций в образовательном процессе, способов и средств представления учебного содержания и взаимодействия со студентами, методов контроля и оценки образовательных результатов с опорой на интеграцию традиционных методов и средств цифровых технологий;

б) для студентов – расширяют возможности для самостоятельного определения траектории своего образовательного маршрута, выбора места, времени и темпа обучения, а также повышают уровень коммуникативности и степень ответственности за результаты своего образования.

Современным мировым и российским педагогическим сообществом признается целесообразность проектирования новых и внедрения оправдавших свою эффективность смешанных образовательных технологий

в вузовскую образовательную практику. Однако до сих пор дискуссионным остается вопрос о критериях их эффективности. Поиск и научное обоснование критериев для объективной оценки эффективности смешанных образовательных технологий актуальны вследствие отсутствия их полноценной критической оценки в рамках реализации смешанных моделей обучения, включая недостаточность объективности в выделении негативных аспектов указанных технологий [2–4].

В рамках нашего исследования проблема изучения эффективности смешанной образовательной технологии (СОТ) рассматривается через уточнение отличительных признаков и отбор индикаторов ее эффективности, выбор подхода к оценке и определению критериев и показателей их проявления в вузовской образовательной практике.

Обзор литературы

Какие подходы и методы применяют для оценки эффективности смешанного обучения и его технологий? Анализ зарубежной и отечественной литературы по заявленной проблеме позволил выделить три подхода к решению поставленной задачи: процессуальный, деятельностный и средовой [5]. Каждый из них предполагает свою систему оценки эффективности смешанного обучения. Так, например, с позиции процессуального подхода эффективность смешанного обучения и его технологий определяется через степень соотнесенности полученных образовательных результатов с образовательными целями; с позиции деятельностного – через соответствие друг другу всех составляющих учебной или педагогической деятельности (целей, объектов, средств и результатов); с позиции средового – через оценку состояния компонентов образовательной среды и определения меры их оптимальности.

Отсутствие единого подхода к определению эффективности смешанного обучения приводит к разногласиям в выборе ее критериев. Сегодня указанная проблема рассматривается главным образом на эмпирическом уровне. В ряде публикаций отражены особенности опыта применения смешанных образовательных технологий

в процессе реализации отдельных учебных дисциплин и общие аспекты организации смешанного обучения в вузе [6–8]. Обоснование критериев эффективности смешанного обучения производится при этом с совершенно разных позиций:

– с позиции педагога оцениваются, с одной стороны, степень и качество оптимизации преподавания, с другой – уровень подготовленности студентов к управлению смешанным обучением;

– с позиции обучающегося рассматриваются повышение самостоятельности к решению разного рода проблем, развитие ответственности и стимулирование мотивации к учебной деятельности;

– с позиции организации и администрирования образовательного процесса в вузе определяются эффективность ресурсного обеспечения, устойчивость обратной связи с субъектами образовательного процесса, доступность учебной информации [9; 10].

Так как сущность смешанного обучения «составляет интерактивное дистанционное взаимодействие субъектов образовательного процесса в условиях информационно-образовательной среды» [11, с. 55], то «в каком бы процентном соотношении не производилось “смешивание”, внедрение такой формы обучения соотносится с существенным инновационным преобразованием образовательного взаимодействия, а значит, с влиянием на качество образовательных результатов» [12, с. 445]. В этой связи исследователями ставится вопрос о необходимости внедрения изменений в построение структуры и определение содержания учебных дисциплин, организацию и сопровождение учебной деятельности студентов [2], поскольку эффективность СОР выступает сложным феноменом, результативность которого нельзя оценить исключительно исходя из сочетания традиционного и электронного обучения [13]. По этой причине изучение эффективности СОР смещается с оценки результата на оценку процесса ее достижения. Как отмечают Д. Р. Гаррисон, Х. Канука, процесс разработки смешанных курсов должен включать в себя тщательное планирование [14]. А. Аламари, Дж. Шерд, А. Карбоне утверждают, что весь процесс

обучения должен быть переработан и трансформирован под задачи и возможности смешанного обучения [15].

С нашей точки зрения, к проблеме выбора критериев и их показателей для оценки эффективности СОР следует подходить с позиций комплексного подхода, опираясь на возможности всех перечисленных подходов, в рамках которого СОР является элементом образовательного процесса и выступает как средство достижения поставленной цели в единстве с содержанием и учетом конкретных условий информационно-образовательной среды.

Несмотря на многочисленность публикаций по данной проблематике, практически отсутствуют исследования о системе критериев и их показателей в оценке эффективного применения смешанной образовательной технологии в вузе. Авторы впервые обосновали целесообразность результативного, дидактического и ресурсного критериев для оценки эффективности смешанной образовательной технологии и разработали многоуровневую систему их показателей в вузовском образовательном процессе независимо от предметно-научного содержания и модели смешанного обучения, а также выявили позиции преподавателей и студентов российских университетов об этих критериях.

Материалы и методы

Дизайн исследования построен для реализации следующих исследовательских задач:

– теоретическое обоснование критериев и соответствующих показателей оценки эффективности СОР, применяемых в высшем образовании;

– определение значимости критериев и показателей для субъектов образовательного процесса.

В качестве основных методов использовались:

– системный анализ научно-педагогической литературы по проблеме исследования – для выявления и обобщения теоретических подходов к решению заявленной проблемы;

– моделирование – с целью обоснования объектов оценивания и выявления их признаков для разработки системы критериев



и показателей, позволяющих комплексно определить эффективность СОТ;

– контент-анализ результатов, полученных с помощью методики «Незаконченное предложение» – для определения признаков эффективности СОТ, значимых для преподавателей и студентов;

– ранжирование – с целью выявления значимости системы критериев и показателей эффективности СОТ для преподавателей и студентов;

– метод аналитической группировки – для систематизации теоретической информации и эмпирических результатов.

Эмпирический этап исследования проводился на базе Санкт-Петербургского государственного университета и Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова. В нем приняли участие 80 преподавателей и 120 студентов бакалавриата, магистратуры, специалитета 2–4 курсов. Все респонденты на момент участия в исследовании имели необходимый профессиональный и академический опыт участия в образовательном процессе с применением СОТ, а также были проинформированы о цели исследования и выразили готовность к сотрудничеству.

Исследование проводилось поэтапно. На первом этапе уточнены концептуальные позиции в изучении эффективности СОТ, научно обоснованы и описаны критерии для оценки эффективности применения с опорой на главные функции в образовательном процессе, а также система их показателей. Применялись методы системного анализа литературы по обозначенной проблеме, методы аналитической группировки научной информации и моделирования. На втором этапе производился онлайн-опрос, в котором респондентам предлагалось оценить показатели эффективности смешанных образовательных технологий в современном вузе, определяя ранг от 10 (наиболее важный) и до 1 (наименее важный). Анкета содержала открытый вопрос «Продолжите предложение “Смешанная образовательная технология эффективна, если она...”». Третий этап включал количественную и качественную обработку результатов с применением методов аналитической группировки, контент-анализа, балльно-рейтингового

шкалирования и математической статистики с использованием компьютерной программы SPSS Statistics 17.0, их систематизацию и интерпретацию.

Результаты исследования

При отборе критериев мы руководствовались пониманием смешанной образовательной технологии как системы действий субъектов учебного процесса, обеспечивающих реализацию его содержательно-целевого, процессуально-коммуникативного и результативно-оценочного аспектов в организации образовательного процесса на основе интеграции средств традиционных и цифровых образовательных технологий.

Проектирование смешанных технологий может осуществляться с применением двух стратегий, отличающихся по доминированию функций традиционной или цифровой технологии: интеграция на основе традиционных или цифровых технологий. Основными механизмами такой интеграции выступают:

– синхронизация – одновременное применение цифровых и традиционных образовательных технологий;

– дополнение – включение в учебный процесс, осуществляемый в традиционном формате, цифровых образовательных технологий, а в цифровом формате – традиционных;

– замещение – замена элементов традиционных образовательных технологий цифровыми и наоборот.

Данные механизмы могут применяться при проектировании как образовательного процесса в целом, так и отдельных его этапов при решении общих и частных дидактических целей и задач.

На основе предложенной дефиниции эффективность смешанной образовательной технологии определяется полнотой проявления основных ее функций в образовательном процессе, т. е. если она обеспечит:

– успех в достижении поставленной образовательной цели и положительное к ней отношение субъектов (преподавателей и студентов), а также повышение ответственности, коммуникативности, мотивации учения и самостоятельности у обучающихся (результативный критерий);



– предъявление учебного содержания оптимальным сочетанием традиционных и цифровых технологий на всех этапах достижения поставленной цели и вариативность способов коммуникации (прямой и с помощью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)) субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов), что расширит объем и доступ к содержанию через электронные образовательные ресурсы, дополнит или заменит традиционные средства для самостоятельной и совместной работы с учебной информацией и коммуникации субъектов средствами ИКТ (дидактический критерий);

– повышение вариативности организации образовательного процесса и гибкости управления его обеспечением через согласованность и сбалансированность затрачиваемых внешних и внутренних ресурсов (ресурсный критерий).

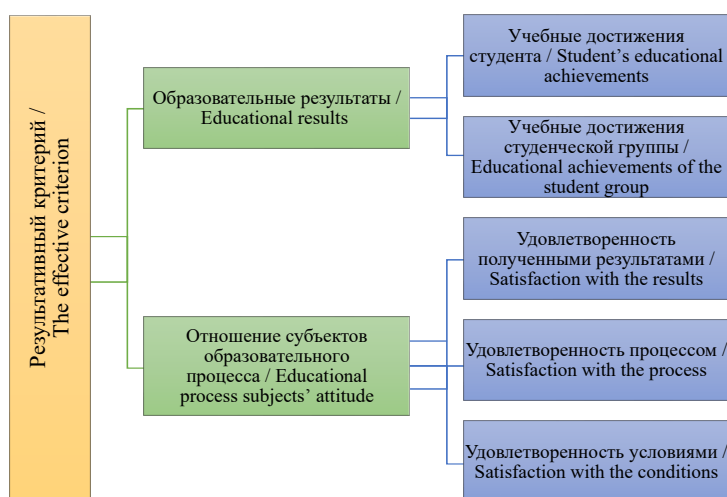
В связи с этим определена роль и отличительная особенность каждого критерия в оценке эффективности СОТ: результативный критерий позволяет оценить СОТ как средство достижения максимально требуемого результата независимо от места, времени и способов взаимодействия субъектов образовательного процесса; дидактический – как средство цифровой трансформации традиционной структурной организации

образовательного процесса и процесса взаимодействия субъектов с учебным содержанием и друг с другом независимо от специфики предметно-научного содержания и количества участников образовательной коммуникации; ресурсный – как средство согласования внешних и внутренних ресурсов для кадрового, технического, методического и финансового обеспечения эффективного применения такой технологии.

Отбор и обоснование показателей проявления всех критериев проводились в логике процесса реализации/усвоения программы учебной дисциплины с опорой на интеграцию традиционных и цифровых технологий в условиях информационно-образовательной среды.

Перейдем к анализу характеристик каждого критерия, который мы использовали для оценки того, в какой мере он выполняет соответствующую функцию.

При рассмотрении СОТ как целостного средства достижения образовательной цели в ходе реализации учебной программы мы ориентировались на самое широкое понимание его эффективности, которое определяется степенью достижения поставленной цели и реализации ожиданий субъектов, а, значит, соответствует первому функциональному признаку. По этой причине первый критерий назван результативным (рис. 1).



Р и с. 1. Показатели результативного критерия оценки эффективности смешанных образовательных технологий

Fig. 1. The effective criterion indicators for assessing the blended learning technologies effectiveness

Источник: здесь и далее в статье все рисунки составлены авторами.
Source: Hereinafter in this article all figures were made by the authors.



Первый параметр данного критерия позволяет не только установить, насколько полученный результат совпадает с поставленной целью (программы учебной дисциплины), но и определить индивидуальные учебные достижения каждого студента или группы студентов как результат освоения учебной программы. Причем это можно сделать как в количественном (академическая успеваемость), так и качественном (сформированность универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций) отношении.

Следующим параметром, позволяющим определить успешность применения СОТ, выступает отношение к ней субъектов (преподавателя и студентов) независимо от особенностей интеграции ее традиционных и цифровых составляющих в образовательный процесс. Данная характеристика раскрывает два аспекта: отношение преподавателя как средству реализации учебной программы и отношение студентов как средству ее освоения. В процессе диагностики такого отношения при положительной оценке этот параметр изучается дополнительно и определяется через их удовлетворенность от ожиданий, которая проявляется в трех аспектах – полученными результатами, процессом и условиями его реализации/освоения.

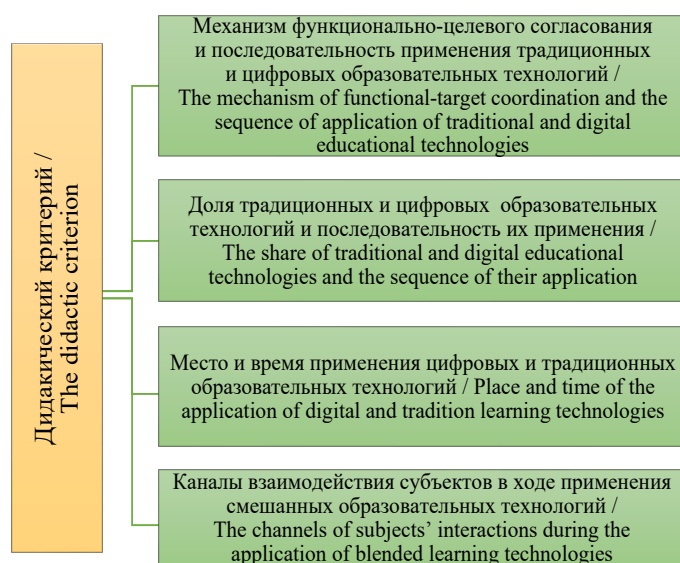
Социальный запрос на расширение пространственно-временных границ вузовского процесса обучения и переход от прямого обучения традиционными методами в жестко заданных пространственно-временных границах или дистанционно только с помощью электронного образовательного курса к смешанному обучению определил выбор следующего критерия для оценки эффективного применения СОТ. Дидактический критерий отражает цифровую трансформацию образовательного процесса в ходе применения СОТ, поэтому показатели его проявления смогут отразить специфику дизайна образовательного процесса и структурной его организации при реализации проекта через обеспечение функционально-целевого единства традиционных и цифровых технологий на всех этапах достижения поставленной цели.

Так как алгоритм действий преподавателя в рамках СОТ, с нашей точки зрения,

представляет собой последовательность таких операций, как определение механизмов интеграции традиционных и цифровых технологий для достижения поставленной цели на каждом этапе реализации/освоения учебной программы (усвоения, применения, контроля), места и времени их применения, то оценивать степень интеграции средств традиционных и цифровых технологий предлагаем по следующим группам показателей (рис. 2). Мы разделяем мнение авторов, которые сводят ключевую идею концепции смешанного обучения к актуализации аспектов взаимодополнения, оптимального сочетания и консолидации традиционного и электронного форматов поиска, трансляции, приобретения и применения на практике полученных знаний [16].

Поэтому в качестве первого показателя в оценке соотношения традиционных и цифровых технологий, используемых на всех этапах процесса реализации/усвоения учебной программы, нами принят механизм их функционально-целевого согласования, к которым отнесены синхронизация, дополнение, замещение. Это значит, что при отборе и применении модели СОТ для выполнения поставленных задач преподавателю важно знать и учитывать механизм согласования традиционных и цифровых технологий на основе четкого понимания и определения их различной роли (функций) в достижении общей цели, конкретных задач на каждом этапе реализации учебной программы и последовательности их применения. Целенаправленное проектирование интеграционных связей между традиционными и цифровыми технологиями на научной основе может снять противоречие между разрозненным, а порой и неосозанным, интуитивным их применением; будет способствовать согласованному и системному их применению на всех этапах реализации учебной программы.

В качестве второго показателя в оценке соотношения традиционных и цифровых технологий принята выбранная преподавателем их доля в общей совокупности. Этот параметр позволяет определить предпочтения преподавателя и студентов при выборе цифровых и традиционных технологий для достижения поставленной цели и их процентное соотношение.



Р и с. 2. Показатели дидактического критерия оценки эффективности смешанных образовательных технологий

Fig. 2. The didactic criterion indicators for assessing the blended learning technologies effectiveness

Третий показатель проявления выbranного и реализованного на практике соотношения традиционных и цифровых технологий – это место и время их применения. Он позволяет определить степень свободы и ограничения работы студентов по времени и месту в процессе освоения учебной программы с учетом целесообразности и возможностей как традиционных, так и цифровых технологий. При таком подходе к проектированию и применению СОТ возможны разные образовательные маршруты освоения учебной программы среди студентов, но это не должно повлиять на процедуру оценивания их эффективности.

«Ключевой задачей высшей школы для успешного перехода к модели смешанного обучения выступает поиск баланса между сохранением ценности общения с преподавателем и цифровыми технологиями» [17], «общение между преподавателями и студентами по-прежнему остается фундаментальным фактором успеха» [18]. В связи с этим рассмотрим четвертый параметр для оценки того, в какой мере применение СОТ трансформирует особенности построения коммуникации субъектов учебного процесса в системах складывающихся при этом отношений «преподаватель – студент», «преподаватель – группа студентов»,

«студент – преподаватель», «студент – студент», «студент – группа студентов».

В качестве основных показателей эффективного использования каналов интерактивного взаимодействия субъектов в ходе применения СОТ приняты:

а) частота выбора традиционных и цифровых каналов коммуникаций преподавателем и студентами в системах дидактических отношений «студент – преподаватель», «студент – студент», «студент – группа», позволяющая выявить доминирующий канал и предпочитаемые способы коммуникации на разных этапах организации учебного процесса;

б) доля традиционных и цифровых каналов коммуникаций у студентов и преподавателей на разных этапах реализации/освоения учебной программы, позволяющая оценить их процентное соотношение и сравнивать с другими преподавателями и студентами.

Таким образом, изменения в формах и методах подачи новой учебной информации, контроля ее усвоения и взаимодействия преподавателя и студентов приводят к изменениям в методике преподавания и переосмыслению роли преподавателя и студента [9]. Это связано с тем, что описанная согласованность традиционных и цифровых технологий на всех этапах реализации/усвоения учебной

программы интерпретируется нами как оптимальное сочетание действий преподавателя и студентов и согласованность их функционально-ролевого поведения, что связано уже с их индивидуально-психологическими качествами в конкретных условиях информационно-образовательной среды вуза. Поэтому так важно для определения эффективности СОТ учитывать индивидуальные характеристики преподавателей и студентов, а также особенности условий, в которых осуществляется смешанное обучение.

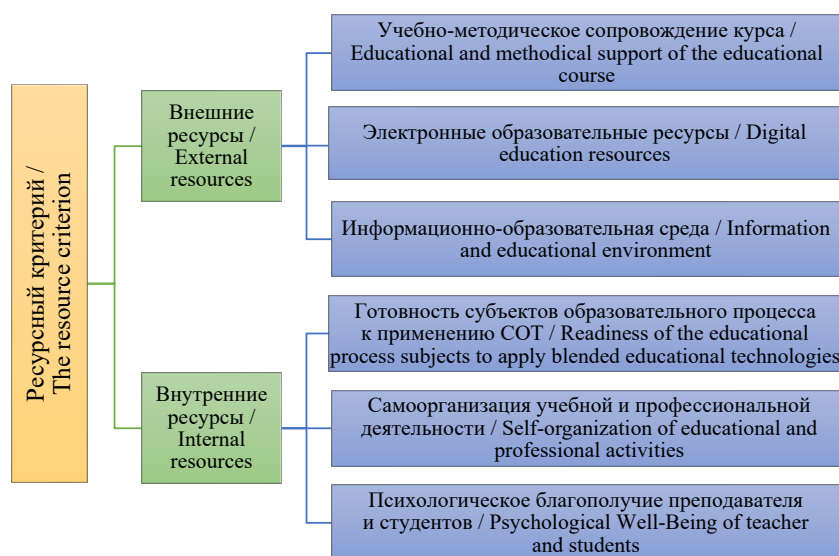
Следовательно, структурно-целевая организация конкретной модели СОТ задается не только функциями, но определяется спецификой ресурсов, необходимых для эффективного выполнения этих функций, поэтому выбор третьего, ресурсного, критерия опирается на идею оптимальной согласованности условий, в которых она применяется (внедряется) в вузе. Этот выбор обусловлен важнейшей задачей перехода к смешанному формату обучения – учету организационно-педагогических и психологических факторов, влияющих на успешность его реализации в вузовской образовательной практике.

Ресурсная составляющая, обеспечивающая успешность реализации СОТ, представлена двумя компонентами: внешними

ресурсами, обусловленными состоянием образовательной среды вуза, и внутренними ресурсами субъектов образовательного процесса (преподавателей и студентов). В связи с этим третий критерий задается требованием согласованности и оптимальности затрат данных ресурсов (рис. 3).

Выбор внешних ресурсов в качестве показателей эффективности СОТ обусловлен тем, что сбалансированное и оптимальное соотношение традиционных и цифровых технологий в решении задач смешанного обучения зависит от таких факторов, как качество информационной образовательной среды учебного заведения и учебно-методического обеспечения учебных дисциплин [11], доступность и качество вузовских и открытых образовательных ресурсов [19]. Раскроем содержательные характеристики каждого параметра.

1. Качество учебно-методического обеспечения учебной дисциплины проявляется на практике в виде регламента использования традиционных и цифровых образовательных технологий в учебной программе, методических рекомендаций для студентов по работе в традиционной и цифровой образовательной среде, перечня и качества традиционных, цифровых и оцифрованных учебников и дидактических материалов.



Р и с. 3. Показатели ресурсного критерия оценки эффективности смешанных образовательных технологий
F i g. 3. The resource criterion indicators for assessing the blended learning technologies effectiveness

2. Качество и доступность электронных образовательных ресурсов. Данный параметр позволяет определить доступность и обеспеченность учебного процесса качественными электронными образовательными ресурсами, созданными университетом и вне его (электронные библиотеки, образовательные платформы, образовательные онлайн-сервисы и сайты и др.).

3. Качество информационно-образовательной среды. Этот параметр позволяет определить качество программно-технического обеспечения учебного процесса (обеспеченность компьютерами с доступом в сеть Интернет, интеграция программно-технологических ресурсов в единый комплекс, позволяющий осуществлять неограниченную по месту и времени коммуникацию преподавателям и студентам для решения различных организационных и образовательных задач совместно и самостоятельно на основе единых технологических решений, наличие технических и программных возможностей для создания преподавателями образовательного контента и др.), обеспечивая безопасность и комфортность условий для взаимодействия преподавателя и студентов.

Обратимся к содержательным характеристикам параметров, отражающих состояние внутренних ресурсов, обеспечивающих эффективность СОТ.

1. Готовность субъектов образовательного процесса к применению СОТ нами рассматривается как единство трех компонентов: когнитивного, мотивационного и технологического. Отсутствие такой готовности приводит к снижению мотивированности педагога в использовании современных инновационных технологий, что в нынешних условиях ведет к неэффективности его деятельности [20]. В качестве первого показателя проявления когнитивного компонента общей готовности преподавателя к применению СОТ нами приняты способность и готовность педагога совместно со студентами планировать этапы достижения цели и распределить место и роль традиционных и цифровых технологий на каждом этапе реализации учебной программы (показатель дидактической готовности преподавателя

к эффективному применению СОТ). Следующий показатель проявления когнитивного компонента общей готовности преподавателя и студентов – их цифровая компетентность, так как успех применения цифровых технологий зависит прежде всего от ее сформированности в структуре профессиональной компетентности преподавателей и академической компетентности студентов. Поэтому данный параметр позволит определить уровень владения цифровой компетентностью преподавателями и студентами через определение уровня сформированности ее основных компонентов (технический, информационный и коммуникативный [21]).

Психологи и педагоги эмпирически доказывают зависимость эффективности обучения от мотивации учебной и педагогической деятельности независимо от модели и применяемых методов и средств. Так, например, Е. В. Карпова отмечает, что «эффективность и действенность практически любой новой технологии, как и ее жизнеспособность, во многом определяются тем, насколько адекватно она учитывает такую важнейшую составляющую всего учебного процесса, как ее мотивационное обеспечение» [22, с. 11]. Вот почему в качестве внутреннего ресурса обеспечения эффективного применения СОТ в вузе нами принята также мотивация (мотивационный компонент готовности), которая проявляется через:

– отбор и применение СОТ в образовательном процессе у преподавателя (этот параметр позволит определить доминирующий тип мотивации у преподавателя, регулирующий отбор модели смешанного обучения и применение СОТ в реализации учебной программы);

– учебную деятельность студентов (этот параметр позволит определить доминирующий тип мотивации учебной деятельности в условиях смешанного обучения).

«Субъективный опыт несет в себе следы всей жизни человека, он же и регулирует дальнейшую деятельность через личностный смысл, который приобретают для каждого человека объекты и явления внешнего мира, поэтому такой опыт – всегда индивидуально особенная форма выражения проявлений человека» [23].



В связи с этим академический и профессиональный опыт применения СОТ субъектами образовательного процесса (преподавателями и студентами) принят как основной показатель проявления технологического компонента их готовности. Данный параметр позволит определить наличие академического и профессионального опыта применения современных информационных технологий, его особенности и продолжительность.

2. Самоорганизация субъектов образовательного процесса. Выбор именно этого показателя обусловлен тем, что, во-первых, самоорганизация рассматривается прежде всего как система определенных умений и навыков, призванных оптимизировать труд обучающегося. Во-вторых, самоорганизация – это результат и процесс внутренней мобилизации возможностей и способностей как преподавателя, так и студента, активизация которого обязательна при осуществлении любых целенаправленных и заранее спланированных действий. Самоорганизация учебной деятельности определяется нами как непрерывный процесс, ответственность за который берет на себя студент: самостоятельно выбирает средства и методы работы с тем, чтобы, максимально используя собственные возможности, сознательно преодолевать неблагоприятные обстоятельства в учебной деятельности. В-третьих, в ряде эмпирических исследований психологами и педагогами установлена зависимость успеха будущего специалиста на этапе обучения в вузе в ходе учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности от особенностей его самоорганизации, реализуемой в структурно-функциональной упорядоченности выполняемых этих основных видов деятельности [24; 25]. Другими словами, эффективность смешанного обучения имеет тенденции к повышению при условии самостоятельной организации студентом процесса своего обучения. В учебно-познавательной деятельности самостоятельность обучающегося раскрывается в активном и сознательном управлении обозначенным процессом, а именно в умении ставить целевые ориентиры и задачи познавательной деятельности,

ее планировании и организации, контроле и оценивании результативности. Таким образом, степень дисциплинированности в выполнении взятых на себя не только педагогом, но и студентами функций в достижении поставленной цели на всех этапах реализации/освоения учебной программы – важнейший показатель самоорганизованности преподавателя и студентов.

3. Психологическое благополучие преподавателя и студентов. В современных исследованиях доказывается, что психологическое благополучие педагога, обуславливая наличие у него цели, стремления к самосовершенствованию и профессиональному развитию, умения организовывать коллектив и творческого подхода к деятельности, напрямую влияет не только на качество работы самого педагога, но и на педагогическую коммуникацию, а также психологическое состояние студентов, их ощущение комфорта и благополучия в учебном процессе и информационно-образовательной среде [26–28]. Вот почему важно определить особенности проявления психологического благополучия у преподавателей и студентов в условиях смешанного обучения, одним из показателей которого является их ориентация на повышение готовности к работе по разным моделям смешанного обучения.

В целях повышения объективности и обоснованности в отборе критериев для оценки эффективности СОТ к аналитико-моделирующему способу добавлен эмпирический через выявление позиций преподавателей и студентов в отношении критериев категоризации СОТ как эффективной. Нами была выдвинута рабочая гипотеза о существовании различий в оценке эффективности СОТ у преподавателей и студентов. При подведении итогов было получено 312 предложений, содержащих признаки эффективности СОТ. Применение методов контент-анализа и аналитической группировки позволило их распределить на группы признаков: результативность образовательного процесса, его оптимизация и условия для обеспечения эффективности СОТ.

По содержательному наполнению эти группы соответствуют выбранным



и обоснованным критериям: результативному, дидактическому и ресурсному. Дальнейшая обработка данных показала, что студенты в оценке эффективности СОТ отдают предпочтение дидактическому критерию, преподаватели – ресурсному (рис. 4).

Для определения степени значимости критериев респондентам было предложено произвести оценку всех показателей по шкале от 1 до 10. Обработка результатов осуществлялась через исчисление средних значений по каждому признаку и выделение доминирующих показателей, получивших 5 верхних рангов.

Проведенное исследование показало, что для студентов значимыми признаками эффективности СОТ выступают преимущественно показатели, относящиеся к дидактическому критерию. Для преподавателей эффективность СОТ проявляется в признаках, относящихся к показателям ресурсного и дидактического критерия, тем самым подтверждая данные, полученные при анализе ответов на открытый вопрос.

Таким образом, полученные результаты позволили сделать вывод о существовании различий в степени значимости

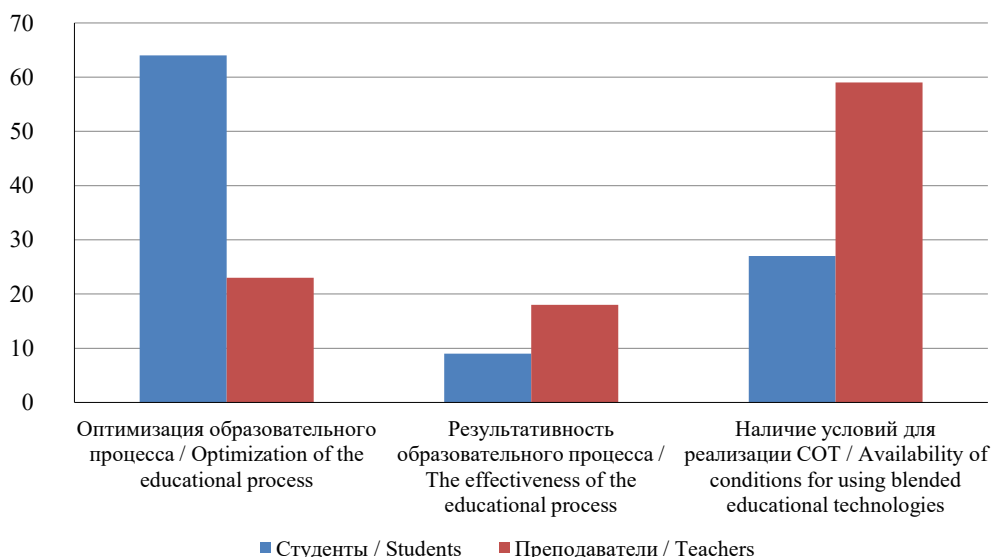
критериев у студентов и преподавателей, что должно быть учтено при разработке инструментария для оценки степени эффективности СОТ.

Обсуждение и заключение

Теоретические заключения и эмпирические данные подтверждают некоторые выводы, сделанные ранее отечественными и зарубежными учеными.

1. Применение СОТ может повысить успеваемость студентов, но «по-прежнему существуют технические и организационные проблемы, которые осложняют интеграцию новых образовательных технологий в процессе преподавания и обучения» [11, с. 90].

2. Для оценки эффективности образовательного процесса важно прежде всего определять индикаторы эффективности средств¹ [29], применяемых для достижения поставленной цели, и созданных условий (политика вуза, направленная на формирование среды, обеспечивающей внедрение СОТ [30; 31], расширение доступа к образовательным ресурсам вуза при дистанционном формате обучения [32]; повышение мотивации и самоорганизации обучающихся [33]).



Р и с. 4. Распределение признаков эффективных смешанных образовательных технологий по группам респондентов, %

F i g. 4. Distribution of indicators of efficient blended learning technologies by groups, %

¹ Sharom Y., Rossini P. Online Learning and Blended Learning: Which Is More Effective? // The 17th Annual Conference of the Pacific Rim Real Estate Society, Gold Coast, Australia, January. 2011. URL: http://www.prrs.net/Papers/YAM_Online_learning_blended_learning.pdf (дата обращения: 20.04.2022).



3. Значимость изучения эффективности применения СОТ, которая может быть выражена в количественных и качественных характеристиках через определение эффективности каждого критерия и учета степени согласованности оценок преподавателя и студентов, что увеличивает объективность оценки и понимания эффективности конкретной модели СОТ [2; 34].

Таким образом, в качестве критериев для определения основных характеристик эффективной СОТ, применяемой в условиях информационно-образовательной среды вуза, предложены результативный, дидактический и ресурсный. Определена роль и отличительная особенность каждого критерия: результативный критерий позволяет оценить СОТ как средство достижения максимально требуемого результата независимо от места, времени и способов взаимодействия субъектов образовательного процесса; дидактический – как средство цифровой трансформации в структурной организации образовательного процесса и процесса взаимодействия субъектов с содержанием и друг с другом; ресурсный – как средство повышения согласованности внешних и внутренних ресурсов для обеспечения эффективности.

По нашему мнению, разработка оценочных методик и отбора методического инструментария основывается на следующих принципах:

1. Оценочные средства должны быть разработаны в соответствии с компетентностным

подходом в понимании цели и образовательных результатов, единством содержания и процесса достижения цели в отборе средств традиционных и цифровых технологий, а также ресурсным подходом в отборе внешних и внутренних факторов, влияющих на эффективность применения СОТ.

2. Оценочные средства как неотъемлемая часть смешанной образовательной технологии должны применяться в комплексе для оценки образовательного результата, процесса его получения средствами СОТ и условий применения.

3. Оценочные средства должны быть релевантными для преподавателей, студентов и экспертов и направлены на изучение всей системы показателей проявления одних и тех же критериев, принятых для оценки эффективности СОТ.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в повышении объективности оценок в процессе изучения эффективности применяемых в вузах моделей смешанного обучения и важность их для принятия обоснованных управленческих решений в системе высшего образования.

Результаты исследования служат теоретической основой для разработки методики изучения и оценки эффективности СОТ, а значит, вносят вклад в развитие научных представлений о критериях эффективности смешанного обучения и подчеркивают ценность многоуровневой системы их показателей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блинов В. И., Сергеев И. С. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации // *Профессиональное образование и рынок труда*. 2021. № 1. С. 4–25. doi: <https://doi.org/10.24412/2307-4264-2021-01-04-25>
2. Андреева Н. В. Педагогика эффективного смешанного обучения // *Современная зарубежная психология*. 2020. Т. 9, № 3. С. 8–20. doi: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090301>
3. Роберт И. В. Дидактика периода цифровой трансформации образования // *Мир психологии*. 2020. № 3 (103). С. 184–198.
4. Марголис А. А. Что смешивает смешанное обучение? // *Психологическая наука и образование*. 2018. Т. 23, № 3. С. 5–19. doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2018230301>
5. Бордовская Н. В., Кошкина Е. А. Методология исследования эффективности смешанных образовательных технологий // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2022. № 2 (165). С. 26–31. URL: <http://newizvestia.vspu.ru/index.php/izvestia/issue/view/23/32> (дата обращения: 20.04.2022).
6. Егорова А. Ю. Формирование готовности иностранных студентов к использованию информационно-коммуникационных технологий при обучении в техническом вузе // *Современные проблемы науки и образования*. 2018. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27688> (дата обращения: 20.04.2022).

7. Томаков В. И., Томаков М. В., Лупандин В. В. Потенциал и проблемы внедрения технологии «перевернутый класс» в образовательный процесс // Известия Юго-Западного государственного университета. Сер.: Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11, № 2. С. 98–110. URL: https://swsu.ru/izvestiya/serieslingva/archiv/2_2021.pdf (дата обращения: 20.02.2022).
8. Rudneva M. A., Valeeva N. G. Implementation of LMS into Teaching ESP to Ecological Faculty Students // Вестник РУДН. Сер.: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2017. Т. 25, № 2. Р. 317–324. URL: <https://journals.rudn.ru/ecology/article/view/17192/15156> (дата обращения: 20.02.2022).
9. Боброва С. Е. Актуальные проблемы смешанного обучения в системе высшего образования // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4 (83). С. 192–193. doi: <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00726>
10. Кутепова Л. И., Тростин В. Л., Леонтьева Г. А. Опыт внедрения в образовательный процесс технологий смешанного обучения // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. 2018. № 60, ч. 3. С. 186–189. URL: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/3840/Выпуск%2060%20часть%203,%202018%20год.pdf> (дата обращения: 20.02.2022).
11. Итинсон К. С., Чиркова В. М. «Перевернутый класс»: инновационная модель обучения в высшем учебном заведении // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9, № 2 (31). С. 88–90. doi: <https://doi.org/10.26140/bgz3-2020-0902-0022>
12. Павлова Т. Б. Цифровые образовательные ресурсы в деятельности преподавателя современной высшей школы: аспект смешанного обучения // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2021. № 2. С. 442–460. doi: https://doi.org/10.35231/18186653_2021_2_442
13. Downing C., Spears J., Holtz M. Transforming a Course to Blended Learning for Student Engagement // Education Research International. 2014. Vol. 2014. doi: <https://doi.org/10.1155/2014/430732>
14. Garrison D. R., Kanuka H. Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education // The Internet and Higher Education. 2004. Vol. 7, issue 2. P. 95–105. doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
15. Alammary A., Sheard J., Carbone A. Blended Learning in Higher Education: Three Different Design Approaches // Australasian Journal of Educational Technology. 2014. Vol. 30, no. 4. P. 440–454. doi: <https://doi.org/10.14742/ajet.693>
16. Плетяго Т. Ю., Остапенко А. С., Антонова С. Н. Педагогические модели смешанного обучения в вузе: обобщение опыта российской и зарубежной практики // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 5. С. 113–130. doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-5-113-130>
17. Online Teaching Experience during the COVID-19 in Pakistan: Pedagogy – Technology Balance and Student Engagement / T. Abid [et al.] // Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences. 2021. Vol. 14. P. 367–391. doi: <https://doi.org/10.1007/s40647-021-00325-7>
18. University Students' Perception to Online Class Delivery Methods during the COVID-19 Pandemic: A Focus on Hospitality Education in Korea and Malaysia / J. J. Choi [et al.] // Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education. 2021. Vol. 29. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100336>
19. Крылова Е. А. Технология смешанного обучения в системе высшего образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. Вып. 1. С. 86–93. doi: <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2020-1-86-93>
20. 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: <https://doi.org/10.26170/po20-03-03>
21. Полунина Л. Н. Безопасность педагогического взаимодействия при переходе на удаленное обучение в чрезвычайной ситуации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 10 (163). С. 66–72. URL: <http://newizvestia.vspu.ru/index.php/izvestia/issue/view/21/30> (дата обращения: 29.04.2022).
22. Карпова Е. В. Мотивационные и антимотивационные факторы «перевернутого обучения» // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 4 (115). С. 8–15. doi: <http://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-4-115-8-15>
23. Мироненкова Н. Н. Многоуровневая структура опыта учащегося в контексте смыслообразования // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. 2015. Вып. 2 (159). С. 43–51. URL: <http://vestnik.adygnet.ru/files/2015.2/3702/43-51.pdf> (дата обращения: 20.02.2022).
24. Костромина С. Н. Структурно-функциональная модель самоорганизации деятельности // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Сер. 12.: Психология. Социология. Педагогика. 2010. Вып. 4. С. 153–160. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktumno-funktsionalnaya-model-samoorganizatsii-deyatelnosti/viewer> (дата обращения: 20.02.2022).



25. Kostromina S. N. Psychological Factors of Self-Organization Academic Activity of Students // Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives. 2012. Vol. 10, part 1. P. 187–196. URL: <https://www.scientific-publications.net/download/educational-alternatives-2012-1.pdf> (дата обращения: 20.02.2022).
26. Комарова С. В., Серегина Н. В., Савин А. В. Взаимосвязь личностных особенностей и психологического благополучия педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-5. С. 299–308. EDN: YUBQXZ
27. Кожевникова М. Н. Творческий самостоятельный рефлексивный учитель: модель подготовки педагога // Человек и образование. 2016. № 1 (46). С. 115–121. URL: https://adm.jes.su/images/companies/64/2016-1_115-121.pdf (дата обращения: 20.02.2022).
28. Roffey S. Pupil Wellbeing – Teacher Wellbeing: Two Sides of the Same Coin? // Educational and Child Psychology. 2012. Vol. 29, issue 4. P. 8–17. doi: <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.4.8>
29. Yangari M., Inga E. Educational Innovation in the Evaluation Processes within the Flipped and Blended Learning Models // Education Sciences. 2021. Vol. 11, issue 9. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11090487>
30. Blended Learning: The New Normal and Emerging Technologies / C. Dziuban [et al.] // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2018. Vol. 15. doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>
31. Marcial D. E., Habalo D. P. Success Level of a Hybrid Training in Teacher Education: Experiences in a Developing Country // Information Technologies and Learning Tools. 2017. Vol. 62, no. 6. P. 140–150. doi: <https://doi.org/10.33407/itlt.v62i6.1806>
32. Агарков Г. А., Сандлер Д. Г., Сущенко А. Д. Год после вспышки COVID-19: восприятие потенциальными студентами качества высшего образования в контексте цифровизации и смешанного обучения // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 4 (105). С. 646–660. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.646-660>
33. Ma L., Lee C. H. Evaluating the Effectiveness of Blended Learning Using the ARCS Model // Journal of Computer Assisted Learning. 2021. Vol. 37, issue 5. P. 1397–1408. doi: <https://doi.org/10.1111/jcal.12579>
34. Masadeh D. T. S. Y. Blended Learning: Issues Related to Successful Implementation // International Journal of Scientific Research and Management. 2021. Vol. 9, no. 10. P. 1897–1907. doi: <https://doi.org/10.18535/ijstrm/v9i10.e102>

Поступила 16.09.2022; одобрена после рецензирования 10.01.2023; принята к публикации 16.01.2023.

Об авторах:

Бордовская Нина Валентиновна, доктор педагогических наук, профессор, академик Российской Академии образования, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики Санкт-Петербургского государственного университета (199034, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4425-6326>, Scopus ID: 56455360300, Researcher ID: F-8504-2015, bordovskaia.nina@yandex.ru

Кошкина Елена Анатольевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии гуманитарного института Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова» (163002, Российская Федерация, г. Архангельск, наб. Северной Двины, д. 17), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1590-1752>, Scopus ID: 57194217155, Researcher ID: S-5627-2016, coschkina.el@yandex.ru

Мелкая Лия Александровна, инженер-исследователь факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета (199034, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2156-8629>, lia.melkaya@yandex.ru

Тихомирова Марина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики Санкт-Петербургского государственного университета (199034, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5940-8367>, Scopus ID: 57205217060, Researcher ID: E-4940-2018, tikhomarina@gmail.com

Заявленный вклад авторов:

Н. В. Бордовская – разработка концепции исследования; проведение критического анализа материалов; разработка дизайна; научно обоснованный отбор критериев для оценки эффективности применения СОТ в вузовской образовательной практике; написание текста; утверждение окончательного варианта статьи.

Е. А. Кошкина – поиск аналитических материалов в отечественных и зарубежных источниках; проведение критического анализа материалов; научно обоснованный отбор показателей проявления выбранных критериев для оценки эффективности СОТ; формирование выводов; написание текста.

Л. А. Мелкая – поиск аналитических материалов в отечественных и зарубежных источниках; проведение онлайн-опроса в Северном (Арктическом) федеральном университете имени М. В. Ломоносова и анализ полученных данных; подготовка рисунков; написание текста.

М. А. Тихомирова – отбор и разработка методов эмпирической части исследования; проведение онлайн-опроса в Санкт-Петербургском государственном университете; статистическая обработка полученных эмпирических материалов; анализ полученных данных и их интерпретация; написание текста и перевод текста на английский язык.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Blinov V.I., Sergeev I.S. Models of Blended Learning in Vocational Education: Typology, Pedagogical Effectiveness, Implementation Conditions. *Vocational Education and Labor Market*. 2021;(1):4–25. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.24412/2307-4264-2021-01-04-25>
2. Andreeva N.V. Pedagogy of Effective Blended Learning. *Journal of Modern Foreign Psychology*. 2020;9(3):8–20. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090301>
3. Robert I.V. [Didactics of the Digital Transformation of Education]. *Mir psikhologii*. 2020;(3):184–198. (In Russ.)
4. Margolis A.A. What Kind of Blending Makes Blended Learning? *Psychological Science and Education*. 2018;23(3):5–19. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2018230301>
5. Bordovskaya N.V., Koshkina E.A. The Methodology of the Study of the Efficiency of the Combined Educational Technologies. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2022;(2):26–31. Available at: <http://newizvestia.vspu.ru/index.php/izvestia/issue/view/23/32> (accessed 20.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
6. Egorova A.Y. Formation of Readiness in Foreign Students to Use Information and Communication Technologies in Teaching at a Technical University. *Modern Problems of Science and Education*. 2018;(4). Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27688> (accessed 20.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
7. Tomakov V.I., Tomakov M.V., Lupandin V.V. Potential and Challenges of Implementing the “Inverted Classroom” Technology in the Educational Process. *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2021;11(2):98–110. Available at: https://swsu.ru/izvestiya/serieslingva/archiv/2_2021.pdf (accessed 20.02.2022).
8. Rudneva M.A., Valeeva N.G. Implementation of LMS into Teaching ESP to Ecological Faculty Students. *RUDN Journal of Ecology and Life Safety*. 2017;25(2):317–324. Available at: <https://journals.rudn.ru/ecology/article/view/17192/15156> (accessed 20.02.2022).
9. Bobrova S.E. Current Challenges of Blended Learning in Higher Education. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2020;(4):192–193 (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00726>
10. Kutepova L.I., Trostin V.L., Leontyeva G.A. [Experience in the Educational Process of Mixed Training Technologies]. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2018;(60-3):186–189. Available at: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/3840/Выпуск%2060%20часть%203,%202018%20год.pdf> (accessed 20.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
11. Itinson K.S., Chirkova V.M. «Flipped Class»: Innovative Model of Education in Higher Educational Institution. *Baltic Humanitarian Journal*. 2020;9(2):88–90. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.26140/bgz3-2020-0902-0022>
12. Pavlova T.B. Digital Resources in Academic Teacher Activities in a Blended Learning Framework. *Pushkin Leningrad State University Journal*. 2021;(2):442–460. (In Russ., abstract in Eng.) doi: https://doi.org/10.35231/18186653_2021_2_442
13. Downing C., Spears J., Holtz M. Transforming a Course to Blended Learning for Student Engagement. *Education Research International*. 2014;2014. doi: <https://doi.org/10.1155/2014/430732>
14. Garrison D.R., Kanuka H. Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education. *The Internet and Higher Education*. 2004;7(2):95–105. (In Eng.) doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
15. Alammary A., Sheard J., Carbone A. Blended Learning in Higher Education: Three Different Design Approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2014;30(4):440–454. doi: <https://doi.org/10.14742/ajet.693>
16. Pletyago T.Yu., Ostapenko A.S., Antonova S.N. Pedagogical Models of Blended Learning: On the Experience of Russian and Foreign Practice of Design and Implementation. *The Education and Science Journal*. 2019;21(5):113–130. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-5-113-130>



17. Abid T., Zahid G., Shahid N., Bukhari M. Online Teaching Experience during the COVID-19 in Pakistan: Pedagogy – Technology Balance and Student Engagement. *Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences*. 2021;14:367–391. doi: <https://doi.org/10.1007/s40647-021-00325-7>
18. Choi J.J., Robb C.A., Miffl M., Zainuddin Z. University Students' Perception to Online Class Delivery Methods during the COVID-19 Pandemic: A Focus on Hospitality Education in Korea and Malaysia. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. 2021;29:100336. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100336>
19. Krylova E.A. Blended Learning in Higher Education. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2020;(1):86–93. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2020-1-86-93>
20. Zeer E.P., 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: <https://doi.org/10.26170/po20-03-03>
21. Polunina L.N. Safety of Pedagogic Cooperation when Transferring to Distance Education in an Extraordinary Situation. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2021;(10):66–72. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <http://newizvestia.vspu.ru/index.php/izvestia/issue/view/21/30> (accessed 29.04.2022).
22. Karpova E.V. Motivational and Anti-Motivational Factors of the «Inverted Learning» Model. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2020;(4):8–15. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-4-115-8-15>
23. Mironenkova N.N. Multilevel Structure of the Learner's Experience in the Context of Comprehension. *The Bulletin of the Adyge State University. Series «Pedagogy and Psychology»*. 2015;(2):43–51. Available at: <http://vestnik.adygnet.ru/files/2015.2/3702/43-51.pdf> (accessed 20.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
24. Kostromina S.N. [Structural and Functional Model Self-Organizing Activities]. *Vestnik of Saint Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy*. 2010;(4):153–160. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-funktsionalnaya-model-samoorganizatsii-deyatelnosti/viewer> (accessed 20.02.2022). (In Russ.)
25. Kostromina S.N. Psychological Factors of Self-Organization Academic Activity of Students. *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives*. 2012;10-1:187–196. Available at: <https://www.scientific-publications.net/download/educational-alternatives-2012-1.pdf> (accessed 20.02.2022).
26. Komarova S.V., Seregina N.V., Savin A.V. [The Relationship of Personal Characteristics and Psychological Well-Being of Teachers]. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2017;(55-5):299–308. (In Russ.) EDN: YUBQXZ
27. Kozhevnikova M.N. [Creative Independent Reflective Teacher: Model of Teacher Training]. *Man and Education*. 2016;(1):115–121. Available at: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2016-1_115-121.pdf. (accessed 20.02.2022). (In Russ.)
28. Roffey S. Pupil Wellbeing – Teacher Wellbeing: Two Sides of the Same Coin? *Educational and Child Psychology*. 2012;29(4):8–17. doi: <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.4.8>
29. Yangari M., Inga E. Educational Innovation in the Evaluation Processes within the Flipped and Blended Learning Models. *Education Sciences*. 2021;11(9):487. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11090487>
30. Dziuban C., Graham C.R., Moskal P.D., Norberg A., Sicilia N. Blended Learning: The New Normal and Emerging Technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018;15. doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>
31. Marcial D.E., Habalo D.P. Success Level of a Hybrid Training in Teacher Education: Experiences in a Developing Country. *Information Technologies and Learning Tools*. 2017;62(6):140–150. doi: <https://doi.org/10.33407/itlt.v62i6.1806>
32. Agarkov G.A., Sandler D.G., Sushchenko A.D. A Year after the Outbreak of COVID-19: Applicants' Perception of Higher Education Quality in the Context of Digitalization and Blended Learning. *Integration of Education*. 2021;25(4):646–660. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.646-660>
33. Ma L., Lee C.H. Evaluating the Effectiveness of Blended Learning Using the ARCS Model. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2021;37(5):1397–1408. doi: <https://doi.org/10.1111/jcal.12579>
34. Masadeh D.T.S.Y. Blended Learning: Issues Related to Successful Implementation. *International Journal of Scientific Research and Management*. 2021;9(10):1897–1907. doi: <https://doi.org/10.18535/ijstrm/v9i10.e102>

Submitted 16.09.2022; revised 10.01.2023; accepted 16.01.2023.

About the authors:

Nina V. Bordovskaia, Dr.Sci. (Ped.), Professor, Member of the Russian Academy of Sciences, Head of Educational Psychology and Pedagogy Department, Saint-Petersburg University (7–9 Universitetskaya Emb., Saint Petersburg 199034, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4425-6326>, Scopus ID: **56455360300**, Researcher ID: **F-8504-2015**, bordovskaia.nina@yandex.ru

Elena A. Koshkina, Dr.Sci. (Ped.), Associate Professor, Professor of Pedagogy and Psychology Department of Humanities, Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov (17 Severnoy Dviny Emb., Arkhangelsk 163002, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1590-1752>, **Scopus ID:** [57194217155](https://orcid.org/0000-0003-1590-1752), **Researcher ID:** [S-5627-2016](https://orcid.org/0000-0003-1590-1752), coschkina.el@yandex.ru

Lia A. Melkaya, Research Engineer of the Faculty of Psychology, Saint-Petersburg University (7–9 Universitetskaya Emb., Saint Petersburg 199034, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2156-8629>, lia.melkaya@yandex.ru

Marina A. Tikhomirova, Cand.Sci. (Psychol.), Associate Professor of Educational Psychology and Pedagogy Department, Saint-Petersburg University (7–9 Universitetskaya Emb., Saint Petersburg 199034, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5940-8367>, **Scopus ID:** [57205217060](https://orcid.org/0000-0001-5940-8367), **Researcher ID:** [E-4940-2018](https://orcid.org/0000-0001-5940-8367), tikhomarina@gmail.com

Contribution of the authors:

N. V. Bordovskaia – development of the research concept; conducting a critical analysis of materials; design development; scientifically based selection of criteria for evaluating the effectiveness of the use of blended learning technologies in university educational practice; writing the text; approval of the final version of the article.

E. A. Koshkina – search for analytical materials in domestic and foreign sources conducting; conducting a critical analysis of materials; scientifically based selection of indicators of the manifestation of the selected criteria for evaluating the effectiveness of blended learning technologies; drawing conclusions; writing a text.

L. A. Melkaya – search for analytical materials in domestic and foreign sources conducting an online survey at the Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov and analyzing the data obtained; preparing drawings; writing a text.

M. A. Tikhomirova – selection and development of methods of the empirical part of the study; conducting an online survey at St. Petersburg State University and Google, statistical processing of the empirical materials obtained; analysis of the data obtained and their interpretation; writing and translating the text into English.

All authors have read and approved the final manuscript.



УДК 376.1

doi: 10.15507/1991-9468.110.027.202301.082-099



Оригинальная статья

Практика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: реалии компетентностного обеспечения

В. З. Кантор[✉], Ю. Л. Проект, И. Э. Кондракова,
О. В. Литовченко, С. Е. Залаутдинова

Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
[✉] v.kantor@mail.ru

Аннотация

Введение. На фоне масштабной институционализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и обусловленного этим повышением требований к его компетентностному обеспечению требует восполнения пробел, связанный с отсутствием эмпирических данных, которые характеризовали бы уровень сформированности инклюзивной компетентности педагогов различных категорий с позиций единства компетентностного подхода к их подготовке и профессиональной деятельности. Цель статьи – представить актуальные в данном контексте результаты исследования состояния компетентностного обеспечения практики инклюзивного образования в их соотносительности с компетентностными моделями, заложенными в программы инклюзивно-ориентированной вузовской подготовки педагогических кадров.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 1 340 педагогов из инклюзивных образовательных организаций общего и дополнительного образования, не имеющих вузовской подготовки в области дефектологии. Диагностико-методической основой оценки уровня сформированности инклюзивных профессиональных компетенций педагога послужил авторский ситуационный профессиональный тест, объединявший тест-задачи на выявление готовности педагогов к реализации правильных профессиональных действий и решений в условиях инклюзии.

Результаты исследования. Полученные результаты фиксируют дисбаланс в формировании ключевых компонентов профессиональных компетенций педагога инклюзивного образования. Наиболее выраженными у педагогов оказались инклюзивные компетенции при сопровождении ребенка с ограниченными возможностями здоровья в учебно-воспитательном процессе и организации для него индивидуального образовательного маршрута; наименее выражен компонент инклюзивных профессиональных компетенций. Педагоги обнаружили более высокий уровень компетенций в работе с детьми с ментальными нарушениями, тогда как при работе с детьми, имеющими нарушения сенсорной и двигательной сферы, они чаще демонстрируют недостаточный уровень сформированности инклюзивных профессиональных компетенций.

Обсуждение и заключение. Материалы исследования расширяют и углубляют научные представления о специфике компетентностного обеспечения инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в его дифференциации в зависимости от категорий педагогических работников. Полученные результаты могут быть востребованы при проектировании программ подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов инклюзивных образовательных организаций, а также в рамках экспресс-диагностики уровня сформированности инклюзивных компетенций педагога.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога, инклюзивное образование, инклюзивная компетентность, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, уровень сформированности инклюзивных компетенций, учитель, педагог дополнительного образования

© Кантор В. З., Проект Ю. Л., Кондракова И. Э., Литовченко О. В., Залаутдинова С. Е., 2023



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



Финансирование: исследование осуществлено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по проведению фундаментальных и прикладных научных исследований (исследование «Совершенствование и оценка профессиональных компетенций педагогов инклюзивных образовательных организаций», 2021–2022 гг.).

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Практика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: реалии компетентностного обеспечения / В. З. Кантор [и др.] // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 1. С. 82–99. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.082-099>

Original article

The Practice of Inclusive Education of Children with Disabilities: The Quality of Competence Support

V. Z. Kantor , Yu. L. Proekt, I. E. Kondrakova,
O. V. Litovchenko, S. E. Zalautdinova
The Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint Petersburg, Russian Federation
 v.kantor@mail.ru

Abstract

Introduction. The aim of this paper was to look into the status of competence-based support for the inclusive education of children with disabilities from the standpoint of the unity of the competence-based approach to the preparation and professional activity of a teacher at an inclusive educational organization. Its relevance is defined by the need to determine the level of formation of inclusive competence of teachers in its direct correlation with the competence models embedded in the programs of inclusive-oriented university's training of teachers.

Materials and Methods. The study involved 1 340 teachers working in inclusive educational organizations of general and additional education. They do not have university training in the field of defectology. The diagnostic and methodological basis for assessing the level of formation of inclusive professional competencies of a teacher was the authors-developed test that combined test tasks to identify the readiness of teachers to implement the right professional actions and decisions in conditions of inclusion.

Results. The results obtained indicate the imbalance in the formation of the key components of the professional competencies of teachers for inclusive education. Teachers have the most pronounced inclusive competencies in the field of individual or joint support with other specialists of a child with disabilities in the educational process and the organization of an individual learning route for him/her. The least pronounced component of inclusive professional competencies is the knowledge about development of children with disabilities. The success of solving situational problems is mediated by the nature of teachers' activities and their inclusive practice experience.

Discussion and Conclusion. The research materials may be in demand when designing training programs, professional retraining and advanced training of teachers of inclusive educational organizations, as well as in the framework of express diagnostics of the level of formation of inclusive competencies of teachers.

Keywords: teacher professional competence, inclusive education, inclusive competence, children with disabilities, the level of formation of inclusive competencies, teacher, teacher of additional education

Funding: The study was funded by the Ministry of Education of the Russian Federation on the organization of work on fundamental and applied scientific research for 2021–2022 (study “Improvement and assessment of professional competencies of teachers of inclusive educational organizations”).

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

For citation: Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Kondrakova I.E., Litovchenko O.V., Zalautdinova S.E. The Practice of Inclusive Education of Children with Disabilities: The Quality of Competence Support. *Integration of Education*. 2023;27(1):82–99. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.082-099>



Введение

Современная парадигма профессиональной деятельности педагогов-практиков определяется компетентностным подходом, в соответствии с которым вопросы квалификации педагогических кадров рассматриваются в плоскости, задаваемой понятиями «компетенция» и «компетентность» [1], отражающими способность (умение) педагогического работника решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях этой деятельности, с опорой на знания, профессиональный и жизненный опыт, ценности и склонности¹.

Профессиональная компетентность учителя предстает как высшая составляющая его личности [2] и выступает в качестве ведущего фактора успешности профессиональной деятельности в системе образования [3]. При этом профессиональная компетентность должна обсуждаться и рассматриваться не только в индивидуальном разрезе – на уровне отдельного педагога, но и на коллективном уровне [4].

Закономерно в данном контексте, что реалии компетентностного обеспечения школьной образовательной практики находятся в фокусе исследовательского внимания: обосновываются и апробируются модели и процедуры оценки профессиональной компетентности учителя [5], разрабатываются соответствующие методы и инструменты² [6], определяется степень сформированности у учителей различных профессиональных компетенций – предметной и методической [7], диагностической [8] и др.

В последние десятилетия образовательный ландшафт претерпел значительные

изменения, связанные с институционализацией инклюзии, которая в международных масштабах выступает как ведущий тренд образовательной политики [9–11].

Инклюзивное образование предполагает не просто допуск детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к обучению в существующих общеобразовательных школах и классах, а полную трансформацию всей системы образования, обеспечивающую доступность для таких детей учебной программы, методов, материалов, ассистивных технологий и др.³ Поэтому имплементация инклюзивного образования обуславливает особые, дополнительные, требования к профессиональной компетентности учителя. Педагог инклюзивной школы воплощает собой новый тип профессионализма в сфере образования [12].

В разработке проблематики профессиональной компетентности педагога инклюзивного образования отчетливо обнаруживаются две доминирующие линии. Первая связана с компетентностным моделированием в системе инклюзивно-ориентированной подготовки учителей [13], когда по результатам теоретического анализа строятся модели инклюзивной компетентности педагога, которые затем становятся основой вузовских образовательных программ уровня бакалавриата и магистратуры⁴ [14; 15].

Вторая линия предполагает диагностику сформированности инклюзивной компетентности у педагогов-практиков в рамках скрининговых исследований фронтального [16] или локального [17–19] масштаба либо в рамках поисково-констатирующих экспериментов с использованием самооценочных процедур [19; 20].

¹ Компетентностный подход в педагогическом образовании : монография / В. А. Козырев [и др.]. СПб. : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2005. 392 с.

² Frey A. Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten // Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.] Terhart, Ewald [Hrsg.]: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim u.a.: Beltz, 2006. S. 30–46. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7369/pdf/Frey_Methoden_und_Instrumente_zur_Diagnose.pdf (дата обращения: 24.08.2021).

³ Что для нас означает инклюзивное, справедливое, качественное образование : доклад международного альянса по вопросам инвалидности. 2020. [Электронный ресурс]. URL: https://www.internationaldisabilityalliance.org/sites/default/files/russian_version_ida_ie_report_final-09.03.21.pdf (дата обращения: 13.05.2022).

⁴ Reis O., Seitz S., Berisha-Gawlowski A. (Hrsg.) Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption. Paderborn : Universität Paderborn, 2020. URL: <https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/2020-Konzeption-IP-UPB.pdf> (дата обращения: 12.07.2021).

Однако эти исследовательские линии между собой не пересекаются, вследствие чего отсутствуют эмпирические данные, которые характеризовали бы уровень сформированности инклюзивной компетентности педагогов в ее прямой соотнесенности с компетентностными моделями, заложенными в программы инклюзивно-ориентированной вузовской подготовки педагогических кадров. В итоге оказываются неправомерно отделенными друг от друга и не сведенными в одну теоретико-экспериментальную плоскость компетентностный подход к подготовке педагогов для системы инклюзивного образования и компетентностный подход к оценке их фактического профессионального статуса как субъектов инклюзивной образовательной практики.

На устранение этого противоречия и было направлено предпринятое эмпирическое исследование. Его цель заключалась в том, чтобы с позиций единства компетентностного подхода к подготовке и к профессиональной деятельности педагога инклюзивной образовательной организации изучить состояние компетентностного обеспечения практики инклюзивного образования детей с ОВЗ применительно к различным категориям педагогических работников.

Обзор литературы

Современная образовательная политика в отношении лиц с ОВЗ базируется на закрепленной в Конвенции ООН о правах инвалидов установке на обеспечение их инклюзивного образования на всех уровнях, причем особое значение в реализации данной установки придается тому, чтобы «инвалиды имели наравне с другими доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному образованию и среднему образованию в местах своего проживания» и при этом «получали внутри системы общего образования требуемую поддержку для облегчения их эффективного обучения» (ст. 24)⁵.

Имплементация инклюзивного образования детей с ОВЗ со всей очевидностью опосредуется качеством его кадрового

обеспечения в компетентностном аспекте, поскольку, как справедливо отмечают Л. Кюлькер и К. Греш, «компетентность учителей считается важным условием успеха школьной инклюзивности и, в то же время, к учителям предъявляются новые требования» [21, p. 56].

Данные компетентностные требования воплощаются в запросе практики инклюзивного образования детей с ОВЗ на комплекс соответствующих профессиональных компетенций педагога: «Развитие инклюзивных школ, – указывает Г. Рикен, – идет рука об руку с дальнейшим развитием специально-педагогических задач и необходимых компетенций» [22, p. 187].

Однако проблема состоит в том, что теоретико-экспериментальные представления о номенклатуре профессиональных компетенций, которыми должен обладать педагог, работающий в условиях инклюзии, различны. Так, по результатам исследования, проведенного Т. Майоко, ключевые компетенции, необходимые учителям для реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ, связаны со скринингом и оценкой, дифференциацией обучения, управлением классом и поведением, а также сотрудничеством [23].

Между тем, по материалам поисково-констатирующего эксперимента, осуществленного под руководством А. Б. Куйини, в качестве наиболее значимых для практики инклюзивного образования детей с ОВЗ выступают так называемые адаптивные компетенции учителя, предполагающие соответствующую постановку целей учебной программы, изменение содержания обучения и использование различных стилей обучения [24].

Особую важность компетенций учителя инклюзивного класса, требующихся для адаптации учебной программы с учетом потребностей и возможностей каждого ребенка, отмечают в контексте своего исследования Ф. Могоня и А. М. Попеску, но с ними они сопоставляют компетенции, необходимые для разработки индивидуального плана вмешательства в зависимости от типа имеющегося у ребенка дефицита [25].

В свою очередь, испанские исследователи считают, что в основе успешности

⁵ Конвенция о правах инвалидов : принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 г. [Электронный ресурс]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 13.05.2022).



деятельности учителя в условиях инклюзии лежат следующие четыре фундаментальные компетенции: ценить разнообразие учащихся, поддерживать всех учащихся, работать в команде и развивать свои профессиональные и личностные качества [26].

Однако У. М. Абба и А. М. Рашид в исследовательском контексте фокусируются на пяти иных компетенциях учителя – методологической компетентности, мотивационной компетентности, компетентности в использовании материала, компетентности в учебном процессе и оценочной компетентности, полагая именно их детерминантами эффективного внедрения инклюзивного образования [27].

Российские ученые применительно к диагностике уровня развития инклюзивной компетентности учителей строят исследовательский аппарат на представлении о том, что данная компетентность определяется в функциональном плане комплексом таких операционных компетенций, как диагностическая, прогностическая, конструктивная, организационная, коммуникативная, технологическая, коррекционная и исследовательская [28]. Тем самым отсутствует единая компетентностная парадигма, которая бы могла быть положена в основу оценки качества компетентностного обеспечения инклюзивной образовательной практики. При этом очевидно, что подобная парадигма может быть сформирована только с учетом компетентностного контекста программ профессиональной подготовки педагогов, так как, с одной стороны, инклюзивная компетентность учителя выступает в настоящее время как перспектива педагогического образования в целом [29], причем формирование данной компетентности в идеале следует начинать именно в ходе обучения будущего педагога, т. е. до осуществления реальной практики инклюзивного образования [30], а с другой – именно с дефицитом регулярной подготовки связаны трудности, с которыми сталкиваются уже действующие учителя в условиях инклюзии [31; 32].

Данный пробел в существенной степени восполняют результаты специально проведенного многоаспектного анализа корпуса программ вузовской подготовки педагогов [33], верифицированные на

основе экспертных оценок ключевых акторов инклюзивной образовательной практики – преподавателей вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров, педагогов общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ, а также родителей детей с ОВЗ [34; 35].

Согласно этим результатам интегральными инклюзивными компетенциями педагога (инклюзивными метакомпетенциями), своей совокупностью определяющими его инклюзивную компетентность, выступают:

- готовность к организации инклюзивного образовательного процесса в целом;
- готовность к организации индивидуально-ориентированного образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ;
- готовность к индивидуальной/коллективной поддержке обучающихся с ОВЗ;
- готовность к организации психолого-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ;
- содержательные/инструментальные знания, касающиеся работы с обучающимися с ОВЗ [33].

Данная система эмпирически фундаментальных представлений может служить исходной базой оценки качества компетентностного обеспечения практики инклюзивного образования детей с ОВЗ.

Материалы и методы

Выборку исследования составили 1 340 педагогических работников в возрасте от 20 до 75 лет (63 мужчины и 1 277 женщин), не имеющих вузовской подготовки в области дефектологии. Средний возраст участников исследования составил 45,84 лет \pm 11,77 лет. В число испытуемых вошли 534 учителя начальной и 688 учителей средней школы, а также 118 педагогов, занятых в сфере дополнительного образования детей с ОВЗ. Большая часть педагогов (51,79 %) имели профессиональный стаж свыше 20 лет. Доля молодых педагогов в общей выборке составила 16,64 %.

Все респонденты были проинформированы о цели исследования и выразили добровольное согласие участвовать в нем.

Диагностико-методической основой оценки уровня сформированности

инклюзивных профессиональных компетенций педагога послужил авторский ситуационный профессиональный тест, объединивший давно зарекомендовавшие себя диагностические инструменты – тест и ситуационную задачу, но не в классическом виде, когда каждый инструмент применяется отдельно, а в виде тест-задачи на выявление готовности педагогов к реализации правильных профессиональных действий и решений в условиях инклюзии. Тест включал в себя 25 ситуационных тест-задач, содержательно соотнесенных с номенклатурой интегральных инклюзивных компетенций педагога и позволявших выявить уровень сформированности каждой из пяти этих компетенций с опорой на индикаторы, отражающие особенности педагогического взаимодействия с ребенком с ОВЗ в достижении требуемых образовательных результатов, лежащих в плоскости собственно учебной деятельности, когнитивного и личностного развития, социальной интеграции, эффективного взаимодействия с высокотехнологичной жизненной средой и др. В исследовании применялись три параллельные формы теста – для учителей начальной и средней школы, а также для педагогов дополнительного образования. Результаты выполнения теста оценивались с помощью семи измерительных шкал сформированности компетенций педагога [34]:

- в организации инклюзивного образовательного процесса с участием обучающихся с ОВЗ (организация процесса);
- в организации индивидуально-ориентированного маршрута обучающегося с ОВЗ (организация ИОМ);
- в сопровождении обучающихся с ОВЗ и оказании им индивидуальной или коллективной поддержки (сопровождение);
- в организации психолого-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ (поддержка);
- в работе с обучающимися с нарушениями сенсорной и двигательной сферы;
- в работе с обучающимися с ментальными нарушениями;
- шкалы сформированности содержательных и инструментальных знаний

педагога, касающихся работы с обучающимися с ОВЗ (знания).

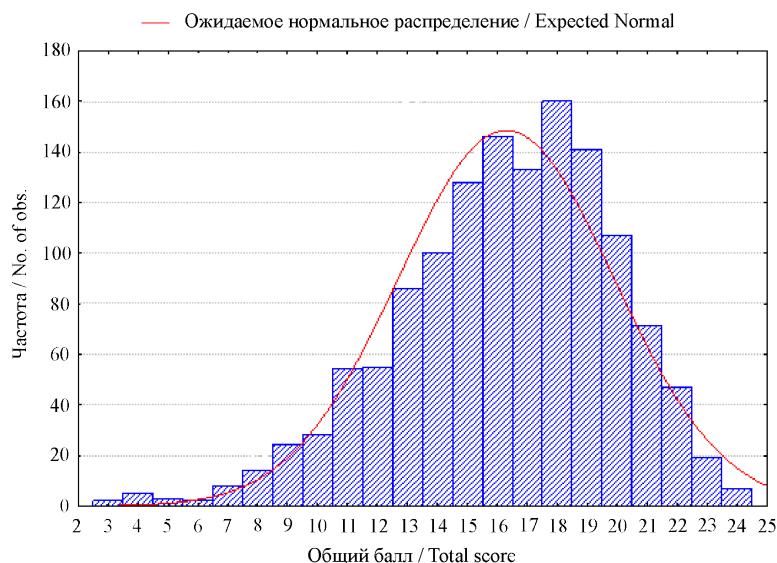
За каждое правильное решение тест-задачи (верный ответ) респонденту начислялся 1 балл.

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с использованием мер центральной тенденции, сравнительного анализа с применением критерия χ^2 Пирсона, корреляционного анализа с применением коэффициента корреляции Спирмена. Нормальность распределения оценивалась с помощью критериев Шапиро – Уилка ($W = 0,975$; $p < 0,0001$) и Колмогорова – Смирнова с коррекцией значимости Лилефорса ($D = 0,094$; $p < 0,0001$). Все статистические расчеты выполнены с помощью программы Statistica 8.0.

Результаты исследования

Статистический анализ распределения оценок по итогам выполнения теста демонстрирует наибольшую частоту результатов, балльный эквивалент которых составляет от 15 до 20. Количество правильных ответов колебалось в пределах от 3 до 24, среднее значение равно 16,29, медианное значение – 17, мода – 18 (рис. 1). В целом распределение оценок выполнения тестов носит скорее ассиметричный характер, со смещением к краю более высоких значений, что подтверждается и отвержением гипотезы о нормальном распределении результатов теста ($W = 0,975$, $p < 0,0001$; $D = 0,094$, $p < 0,0001$).

Анализ результатов свидетельствует о том, что интегральные инклюзивные компетенции сформированы у педагогов в различной степени (рис. 2). Наиболее высокий уровень сформированности компетенций педагогов обнаруживается в области организации индивидуально-ориентированного образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ (уровни: высокий – 50,82 %, средний – 34,59 %, низкий – 14,59 %). Несколько ниже, но в достаточной степени сформированы компетенции педагогов и в организации инклюзивного образовательного процесса в целом (уровни: высокий – 41,25 %; средний – 45,39 %, низкий – 13,36 %).



Р и с. 1. Гистограмма распределения количества правильных ответов на тест-задачи по выборке в целом
 F i g. 1. Histogram of the distribution of the number of correct answers for test tasks for the whole sampling

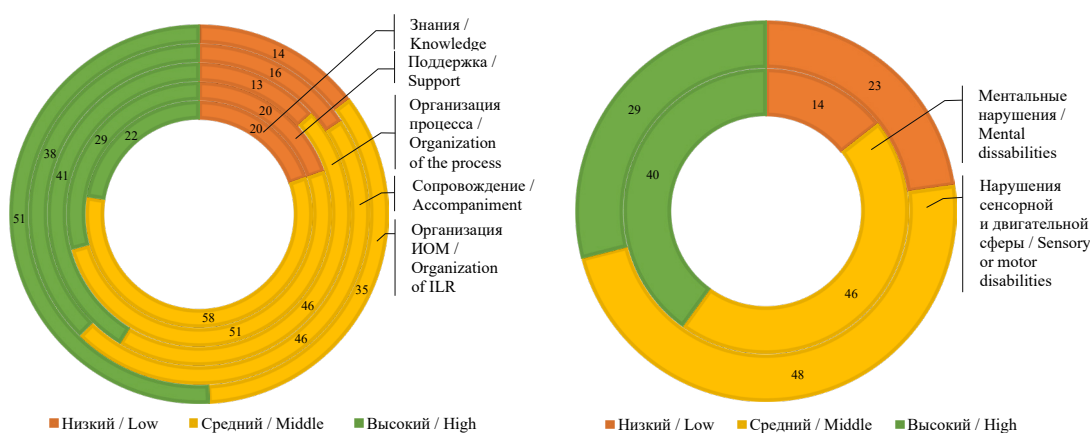
Источник: здесь и далее в статье все рисунки и таблица составлены авторами.
Source: Hereinafter in this article all figures and table were made by the authors.

У большинства из них частично или в полной мере сформированы инклюзивные компетенции, связанные с пониманием требований ФГОС образования обучающихся с ОВЗ, касающихся содержания и организации образовательного процесса, представлениями о структурно-содержательных характеристиках адаптированных основных общеобразовательных программ для детей с ОВЗ, знанием специфики реализации совместного обучения и воспитания таких детей с их нормально развивающимися сверстниками.

Более трети педагогов демонстрируют успешность в решении задач, требующих от них умений в выявлении адресной помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями и оказании такой помощи во взаимодействии с другими специалистами, семьей обучающегося (уровни: высокий – 37,66 %, средний – 46,62 %, низкий – 15,72 %). Педагоги обнаруживают средний уровень понимания ситуаций, предполагающих либо самостоятельную разработку индивидуализированных учебных материалов по предмету с учетом особенностей обучающихся, специфики их образовательных потребностей, проектирование и реализацию занятий с ними в индивидуальном и групповом форматах либо привлечение

к организации учебной деятельности детей с ОВЗ необходимых специалистов и совместную работу с ними.

В наименьшей степени сформированы инклюзивные компетенции преподавателей, связанные с психолого-педагогической поддержкой детей с ОВЗ (уровни: высокий – 29,32 %, средний – 50,99 %, низкий – 19,69 %) и комплексом содержательных и инструментальных знаний об особенностях психического и возрастного развития, характере учебной деятельности таких детей (уровни: высокий – 22,53 %, средний – 57,87 %, низкий – 19,60 %). Обнаруживается недостаточность понимания педагогами особенностей ребенка с ОВЗ, его семейного окружения, а также знаний специализированных инструментов работы с таким ребенком. При этом преподаватели проявляют более высокий уровень компетенций в работе с детьми с ментальными нарушениями (уровни: высокий – 40,04 %, средний – 45,53 %, низкий – 14,43 %), тогда как при работе с детьми, имеющими нарушения сенсорной и двигательной сферы, педагоги чаще испытывают затруднения и демонстрируют недостаточный уровень сформированности профессиональных компетенций (уровни: высокий – 28,98 %, средний – 48,21 %, низкий – 22,81 %).



Р и с. 2. Процентное соотношение уровней сформированности интегральных инклюзивных компетенций по общей выборке педагогов
 F i g. 2. The percentage ratio of the levels of formation of integral inclusive competencies in the whole sampling of teachers

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что все показатели сформированности инклюзивных компетенций педагогов образовали прочные взаимосвязи ($0,19 \leq r \leq 0,72$). Обнаруживаются и связи показателей сформированности инклюзивных компетенций учителей со стажем педагогической деятельности и опытом работы в условиях инклюзии.

Так, педагоги с большим профессиональным стажем в большей степени проявляют компетенции в области организации психолого-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ ($r = 0,05, p = 0,049$), но в то же время менее компетентны в организации инклюзивного образовательного процесса с участием обучающихся с ОВЗ ($r = -0,07, p = 0,01$). Опыт работы в условиях инклюзии образовал прямые связи практически со всеми показателями сформированности инклюзивных компетенций ($0,07 \leq r \leq 0,14$), кроме компетенций в работе с детьми с ментальными нарушениями.

Анализ результатов выполнения тестовых заданий показал, что успешность решения ситуационных задач опосредуется характером деятельности педагогов (таблица). В частности, среди учителей начальной школы обнаруживается наибольшая доля тех педагогов, у кого инклюзивные профессиональные компетенции не

сформированы в области знаний об особенностях психофизиологического и возрастного развития детей с ОВЗ, специфике их образовательных потребностей и организации инклюзивного образовательного процесса. Наиболее фундированная знаниями готовность к работе с детьми с ОВЗ проявляется у учителей средней школы. Кроме того, среди учителей средней школы наибольшим оказывается и удельный вес тех, кто обладает сформированными профессиональными компетенциями не только в сфере знаний, но и применительно ко всем другим категориям интегральных инклюзивных компетенций за исключением тех, которые связаны с организацией индивидуально-ориентированного образовательного маршрута обучающихся с ОВЗ. В разрезе этой категории интегральных инклюзивных компетенций наибольшую готовность к работе с детьми с ОВЗ демонстрируют учителя начальной школы. У педагогов же дополнительного образования интегральные инклюзивные компетенции в наибольшей степени сформированы в области организации инклюзивного образовательного процесса, а в наименьшей степени – в области сопровождения обучающихся с ОВЗ и индивидуальной или совместной с другими специалистами поддержки их учебной и досуговой деятельности.



Таблица. Частотное распределение уровней сформированности интегральных инклюзивных компетенций в исследуемых группах педагогов

Table. Frequency distribution of the levels of formation of integral inclusive competencies in the studied groups of teachers

Шкала / Scale	Уровни сформированности / Level of formedness, %			с	р
	Низкий / Low	Средний / Middle	Высокий / High		
1	2	3	4	5	6
<i>Организация процесса / Organization of the process</i>				114,40	0,0000
– учителя начальной школы / primary school teachers	22,47	55,43	22,10		
– учителя средней школы / secondary school teachers	9,16	42,59	48,26		
– педагоги дополнительного образования / additional education teachers	8,47	38,14	53,39		
<i>Организация ИОМ / Organization of the ILR</i>				31,99	0,0000
– учителя начальной школы / primary school teachers	11,42	28,09	60,49		
– учителя средней школы / secondary school teachers	10,32	39,24	50,44		
– педагоги дополнительного образования / additional education teachers	22,03	36,44	41,53		
<i>Сопровождение / Accompaniment</i>				44,91	0,0000
– учителя начальной школы / primary school teachers	19,66	47,57	32,77		
– учителя средней школы / secondary school teachers	13,08	37,21	49,71		
– педагоги дополнительного образования / additional education teachers	14,41	55,08	30,51		
<i>Поддержка / Support</i>				26,85	0,00002
– учителя начальной школы / primary school teachers	13,86	51,31	34,83		
– учителя средней школы / secondary school teachers	19,77	44,04	36,19		
– педагоги дополнительного образования / additional education teachers	25,42	57,63	16,95		
<i>Знания / Knowledge</i>				119,97	0,0000
– учителя начальной школы / primary school teachers	25,84	63,67	10,49		
– учителя средней школы / secondary school teachers	11,77	52,33	35,90		
– педагоги дополнительного образования / additional education teachers	21,19	57,63	21,19		
<i>Компетенции в работе с детьми с ментальными нарушениями / Competences in working with children with mental disabilities</i>				36,77	0,00001
– учителя начальной школы / primary school teachers	10,30	37,08	52,62		
– учителя средней школы / secondary school teachers	12,65	47,82	39,53		
– педагоги дополнительного образования / additional education teachers	20,34	51,69	27,97		



Окончание таблицы / End of table

1	2	3	4	5	6
<i>Компетенции в работе с детьми с нарушениями сенсорной и двигательной сферы / Competences in working with children with sensory or motor disabilities</i>				62,85	0,00000
– учителя начальной школы / primary school teachers	23,97	54,49	21,54		
– учителя средней школы / secondary school teachers	13,95	46,08	39,97		
– педагоги дополнительного образования / additional education teachers	30,51	44,07	25,42		

Что же касается частотного распределения уровней сформированности инклюзивных компетенций педагогов в нозологическом их измерении, то в работе с детьми с ментальными нарушениями наибольшие трудности испытывают педагоги дополнительного образования. Среди них чаще всего встречаются те, у кого не сформированы профессиональные компетенции в данной сфере, наименьшую долю составляют педагоги, которые, напротив, имеют необходимые компетенции применительно к работе с детьми с ментальными нарушениями.

Максимальный удельный вес педагогов, обладающих сформированными инклюзивными профессиональными компетенциями для работы с детьми с ментальными нарушениями, обнаруживается среди учителей начальной школы. Учителя средней школы чаще всего характеризуются частичной сформированностью соответствующих компетенций.

В частотном распределении уровней сформированности у педагогов инклюзивных профессиональных компетенций применительно к работе с детьми с нарушениями сенсорной и двигательной сферы также обнаруживаются достоверные различия. Наибольшая доля педагогов, обладающих сформированными компетенциями, обнаруживается среди учителей средней школы, тогда как учителя начальной школы чаще оказываются среди тех, у кого инклюзивные профессиональные компетенции для работы с детьми с нарушениями сенсорной и двигательной сферы либо сформированы частично, либо и вовсе не сформированы. В то же время, хотя среди педагогов дополнительного образования

и обнаруживается бóльшая (в сравнении с учителями начальной школы) доля тех, у кого сформированы инклюзивные компетенции применительно к работе с детьми с нарушениями сенсорной и двигательной сферы, общий удельный вес тех, кто готов работать с детьми данной категории, здесь ниже, чем удельный вес тех, кто готов работать с детьми с ментальными нарушениями. Вместе с тем и в плане работы с детьми с нарушениями сенсорной и двигательной сферы педагоги дополнительного образования чаще оказываются среди тех, у кого не сформированы необходимые инклюзивные компетенции.

Обсуждение и заключение

Развитие системы образования детей с ОВЗ в соответствии с принципом «от равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии» [36, с. 8] закономерно актуализировало вопросы компетентностного обеспечения инклюзивной образовательной практики.

Проведенное эмпирическое исследование предполагало оценку текущего состояния компетентностного обеспечения инклюзивного образования детей с ОВЗ в аспекте сформированности у педагогов системы общего и дополнительного образования интегральных инклюзивных компетенций. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в целом наиболее благополучной оказывается ситуация в плане сформированности у педагогов профессиональных компетенций в области организации собственно образовательного процесса в инклюзивном формате и построения индивидуально-ориентированного



образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ. Большинство педагогов успешно справляются с ситуационными тест-заданиями, в рамках которых необходимо проявлять готовность и способность к организации образовательного процесса с учетом особенностей обучающегося с ОВЗ и специфики его образовательных потребностей, обеспечивая благоприятные условия для его учебной и досуговой деятельности. Педагоги, тем самым, обладают компетенциями, необходимыми для включения детей с ОВЗ в образовательный процесс наряду с другими обучающимися, имеют представления о специфике требуемых образовательных результатов для таких детей, умеют осуществлять отбор необходимого содержания, методов и средств обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Во многом этому могло способствовать то, что внедрение инклюзии в образовательную практику поддерживалось значительным числом нормативных и инструктивно-методических документов, предлагающих алгоритмы и некие типовые решения, касающиеся реализации образовательного процесса в условиях инклюзии.

Однако в подобной ситуации совсем не купируются отчетливо обнаруживающиеся зоны риска, определяемые редуцированностью знаниевого компонента инклюзивных компетенций педагогов, что проявляется в недостаточном понимании ими особенностей ребенка с ОВЗ, специфики его семейного окружения, ограниченности представлений о специализированных инструментах педагогической работы с таким ребенком. Такого рода дефициты, предположительно, становятся причиной недостаточного владения педагогами способами организации психолого-педагогической поддержки образования обучающихся с ОВЗ, построения психологически безопасного и комфортного инклюзивного образовательного пространства. Полученные данные корреспондируют с материалами предыдущих зарубежных [37–39] и российских [39; 40] исследований, фиксирующих дефицитность знаний педагогов как о самих детях

с особыми образовательными потребностями, так и об эффективных технологиях их обучения. С этой точки зрения наличие больших затруднений в работе с детьми с нарушениями сенсорной и двигательной сферы, обнаружившихся в ходе исследования, может быть связано с тем, что применительно к таким учащимся требуется использование не только специальных собственно педагогических технологий, но и специализированного оборудования, выравнивающего доступ к образованию. В российском школьном образовании накоплен значительный опыт инклюзии детей с ментальными нарушениями, тогда как дети с нарушениями сенсорной и двигательной сферы только относительно недавно стали обучаться в инклюзивных образовательных организациях⁶.

Результаты исследования показывают, что опыт работы в условиях инклюзии является значимым фактором в закреплении компетентностного потенциала педагога в работе с детьми с ОВЗ, причем сходными констатациями озаменовались и другие исследования [41; 42]. В целом полученные данные свидетельствуют о том, что при наличии у педагогов мотивационно-ценностных установок и готовности к инклюзивному образованию, принятию ребенка с ОВЗ, они, тем не менее, испытывают явный дефицит профессиональных знаний, позволяющих эффективно осуществлять обучение такого ребенка.

Кроме того, обнаружены различия и в уровне сформированности инклюзивных компетенций у педагогических работников разных категорий.

Наибольшую готовность к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии демонстрируют учителя средней школы. При этом они характеризуются сходным уровнем сформированности инклюзивных профессиональных компетенций применительно к работе с детьми с ментальными нарушениями и с нарушениями сенсорной и двигательной сферы. Педагоги данной категории также проявляют достаточный уровень сформированности инклюзивных профессиональных

⁶ Инклюзивное образование в России // Детский фонд ООН (Юнисеф). М. : ООО «БЭСТ-принт», 2011. 84 с. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2015/09/24/21c8a62fd0264b2dd07be6e8a8746409/inklyuzivnoe-obrazovanie-v-rossii-m-2011.pdf> (дата обращения: 13.05.2022).

компетенций для принятия решений в сфере организации учебно-воспитательного процесса обучающихся с ОВЗ, создания для них комфортного и психологически безопасного инклюзивного образовательного пространства. Вместе с тем учителям средней школы присущ дефицит знаний в области нормативного обеспечения инклюзивного образовательного процесса, а также большая в сравнении с педагогами других категорий автономность в сопровождении обучающегося с ОВЗ.

Учителя начальной школы характеризуются наиболее высоким уровнем сформированности инклюзивных профессиональных компетенций применительно к работе с детьми с ментальными нарушениями, но в меньшей степени могут проявлять их при работе с детьми с нарушениями сенсорной и двигательной сферы. Педагоги этой категории лучше справляются с профессиональными задачами, требующими индивидуального подхода к ребенку с ОВЗ, учета особенностей его психического и возрастного развития, понимания особенностей его образовательных потребностей. В то же время учителя начальной школы характеризуют недостаток знания нормативного обеспечения инклюзивного образовательного процесса.

Наименее выражен инклюзивный компетентностный потенциал применительно к работе с детьми с ОВЗ у педагогов дополнительного образования. Наиболее успешно они справляются с профессиональными задачами, требующими от них сформированности инклюзивных компетенций в области интеграции учеников с ОВЗ в детский коллектив, выстраивания конструктивных коммуникативных взаимодействий между всеми участниками инклюзивного образовательного процесса. Как и учителя других категорий, педагоги дополнительного образования испытывают недостаток знаний в области нормативного обеспечения инклюзивного образовательного процесса, хотя и понимают его основные принципы и идеи. Кроме того, наряду с нехваткой инструментального знания, у педагогов дополнительного образования обнаруживается дефицитарность

понимания специфики образовательных потребностей, характера психического и возрастного развития детей с ОВЗ.

Проведенное исследование имеет некоторые ограничения. Во-первых, зафиксированные в нем тенденции, касающиеся взаимосвязей профессионально-биографических и социально-демографических характеристик педагогов и уровня сформированности их инклюзивных компетенций, требуют расширенного изучения с учетом неоднозначных результатов других исследований сходной направленности [17; 18; 21].

Во-вторых, применение тестовой процедуры, позволив установить наличный уровень сформированности инклюзивных компетенций педагогов, не дало возможности определить психолого-педагогические предпосылки их становления. Дальнейшее же комплексное исследование организационных, психолого-педагогических и личностных факторов формирования инклюзивных компетенций продвинет к более глубокому пониманию специфики данного процесса, что создаст основу оптимизации подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования. Вместе с тем уже имеющиеся результаты позволяют выявить дисбаланс в формировании ключевых компонентов профессиональных компетенций педагога инклюзивного образования. Продемонстрированные результаты представляют интерес для широкого круга пользователей, включая образовательные организации, проектирующие и реализующие программы подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также администрации и педагогические коллективы образовательных учреждений, осуществляющих инклюзивный образовательный процесс, причем в адресуемых им программах дополнительного профессионального образования содержательный акцент должен делаться прежде всего на знаниевом компоненте инклюзивных компетенций. Материалы исследования могут быть востребованы и в рамках экспресс-диагностики уровня сформированности инклюзивных компетенций педагога.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Потехина Н. В., Жеребятникова Г. В. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих учителей // Проблемы современного педагогического образования. 2020. Вып. 67, ч. 2. С. 147–150. URL: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/4601/Выпуск%2067%20часть%202,%202020%20год.pdf> (дата обращения: 03.10.2021).
2. Umrzokova G., Pardaeva Sh. Developing Teachers' Professional Competence and Critical Thinking Is a Key Factor of Increasing the Quality of Education // Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal. 2020. Vol. 2020, issue 2. P. 66–75.
3. Родиков А. С. Компетентность как ведущий фактор успешности профессиональной деятельности в системе образования // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7, № 8. С. 142–148. doi: <https://doi.org/10.17748/2075-9908-2015-7-8-142-148>
4. Antera S. Professional Competence of Vocational Teachers: A Conceptual Review // Vocations and Learning. 2021. Vol. 14. P. 459–479. doi: <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09271-7>
5. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя / С. А. Писарева [и др.] // Science for Education Today. 2019. Vol. 9, issue 3. С. 151–168. doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1903.09>
6. Pieper C., Kottmann B., Miller S. Professionelle Kompetenzwahrnehmung von Lehramtsstudierenden in Praxisphasen: Zusammenstellung eines Erhebungsinstrumentes mit den Schwerpunkten auf diagnostischen und didaktischen Kompetenzen sowie dem Umgang mit Heterogenität // Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion. 2020. Bd. 3, nr. 1. P. 184–200. doi: <https://doi.org/10.4119/hlz-3201>
7. Диагностика предметной и методической компетенций педагогов / Т. А. Жданко [и др.] // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. doi: <https://doi.org/10.17513/spno.30576>
8. Heusinger von Waldegge K., Hößle C. Eine empirische Untersuchung zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften // Erkenntnisweg Biologiedidaktik. 2010. Bd. 9. P. 151–164. URL: https://www.bcp.fu-berlin.de/biologie/arbeitsgruppen/didaktik/Erkenntnisweg/2010/Heusinger_2010_2-10.pdf (дата обращения: 25.08.2021).
9. Aladini A. Inclusive Education from the Teachers' Perspectives in Palestine // Creative Education. 2020. Vol. 11, no. 11. P. 2443–2457. doi: <https://doi.org/10.4236/ce.2020.1111179>
10. Ydo Y. Inclusive Education: Global Priority, Collective Responsibility // Prospects. 2020. Vol. 49. P. 97–101. doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y>
11. Okech J. B., Yuwono I., Abdu W. J. Implementation of Inclusive Education Practices for Children with Disabilities and Other Special Needs in Uganda // Journal of Education and e-Learning Research. 2021. Vol. 8, no. 1. P. 97–102. doi: <https://doi.org/10.20448/journal.509.2021.81.97.102>
12. Алехина С. В. Педагог инклюзивной школы. Новый тип профессионализма // Образование в Кировской области. 2015. № 1 (33). С. 13–20. EDN: VUWYST
13. Filipiak A. Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter Lehrer*Innenbildung. Konstruktion eines kompetenzorientierten Lehrkonzepts zur Entwicklung und Förderung (multiprofessioneller) Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft bei Lehramtsstudierenden // Qfi -- Qualifizierung für Inklusion. 2020. Bd. 2, nr. 1. doi: <https://doi.org/10.21248/qfi.21>
14. Kompetenzen für inclusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung / A. Holzinger [et al.] // Nationaler Bildungsbericht Österreich. 2018. Vol. 2. P. 63–98. doi: <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-2>
15. Горюнова Л. В. Модель формирования инклюзивной компетентности педагога в процессе его профессиональной подготовки // Гуманитарные науки. 2018. № 2 (42). С. 57–63. URL: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/3845/2018%20№2%2010%20Л.%20В.%20Горюнова.pdf> (дата обращения: 03.09.2022).
16. Назаренко М. М., Лыткина А. В. Оценка инклюзивной составляющей профессиональной компетентности учителя // Казанский педагогический журнал. 2016. Т. 119, № 6. С. 34–39. URL: <https://kp-journal.ru/wp-content/uploads/2017/02/Казанский-педагогический-№62016.pdf> (дата обращения: 24.08.2021).
17. Durdukoca Ş. F. Reviewing of Teachers' Professional Competencies for Inclusive Education // International Education Studies. 2021. Vol. 14, no. 10. doi: <https://doi.org/10.5539/ies.v14n10p1>
18. Deniz S., İlik S. S. The Professional Competence of Teachers in Inclusive Practice and their Advice for Prospective Teachers // Asian Journal of Contemporary Education. 2021. Vol. 5, no. 2. P. 57–74. doi: <https://doi.org/10.18488/journal.137.2021.52.57.74>
19. Aldabas R. Special Education Teachers' Perceptions of Their Preparedness to Teach Students with Severe Disabilities in Inclusive Classrooms: A Saudi Arabian Perspective // SAGE Open. 2020. Vol. 10, issue 3. doi: <https://doi.org/10.1177/2158244020950657>
20. Spanish Physical Education Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education / J. Rojo-Ramos [et al.] // Children. 2022. Vol. 9, issue 1. doi: <https://doi.org/10.3390/children9010108>

21. Külker L., Gresch C. Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von allgemeinpädagogischen Grundschul Lehrkräften: Zusammenhänge zu berufsbiografischen Merkmalen und dem schulischen Kontext // *Empirische Sonderpädagogik*. 2021. Bd. 13, nr. 1. S. 56–74. doi: <https://doi.org/10.25656/01:23571>
22. Ricken G. Kompetent sein für Inklusive Schulen heißt auch Diagnostizieren lernen // *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen*; M. Gercke, S. Opalinski, T. Thonagel (eds.). Springer VS, Wiesbaden, 2017. P. 187–199. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17084-4_12
23. Majoko T. Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers // *SAGE Open*. 2019. Vol. 9, issue 1. doi: <https://doi.org/10.1177/2158244018823455>
24. Botswana Teachers: Competencies Perceived as Important for Inclusive Education / A. B. Kuyini [et al.] // *International Journal of Inclusive Education*. 2021. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1988156> (in press)
25. Mogonea F., Popescu A. M. The Roles and Competencies of a Teacher in an Inclusive Class // *Education Facing Contemporary World Issues: Proceedings of the 8th International Conference Edu World 2018 “Education Facing Contemporary World Issues”* (09–10 November 2018, Pilesti, Romania); ed by. E. Soare, C. Langa (eds.) 2019. P. 498–507. doi: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.08.03.59>
26. Arvelo-Rosales C. N., Alegre de la Rosa O. M., Guzmán-Rosquete R. Initial Training of Primary School Teachers: Development of Competencies for Inclusion and Attention to Diversity // *Education Sciences*. 2021. Vol. 11. issue 8. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11080413>
27. Abba U. M., Rashid A. M. Teachers’ Competency Requirement for Implementation of Inclusive Education in Nigeria // *Universal Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 8, no. 3C. P. 60–69. doi: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081607>
28. Романовская И. А., Хафизуллина И. Н. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14333> (дата обращения: 04.09.2022).
29. Инденбаум Е. Л. Инклюзивная компетентность как перспектива современного педагогического образования // *Вестник Томского государственного университета*. 2020. № 452. С. 194–204. doi: <https://doi.org/10.17223/15617793/452/24>
30. Бородина О. С. Формирование инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2014. № 1 (13). С. 75–79. URL: [http://www.profobr42.ru/Archives/1\(13\)2014.pdf](http://www.profobr42.ru/Archives/1(13)2014.pdf) (дата обращения: 29.08.2021).
31. Bukvić Z. Teachers Competency for Inclusive Education // *European Journal of Social and Behavioural Sciences*. 2014. Vol. 11, issue 4. P. 407–412. doi: <https://doi.org/10.15405/ejsbs.141>
32. Teacher’s Pedagogy Competence and Challenges in Implementing Inclusive Learning in Slow Learner / M. Mumpuniarti [et al.] // *Jurnal Cakrawala Pendidikan*. 2020. Vol. 39, no. 1. P. 217–229. doi: <https://doi.org/10.21831/cp.v39i1.28807>
33. Педагог инклюзивной образовательной организации: компетентностная модель в контексте вузовских программ профессиональной подготовки / В. З. Кантор [и др.] // *Образование и саморазвитие*. 2021. Т. 16, № 3. С. 289–309. URL: <https://eandsjournal.kpfu.ru/ru/wp-content/uploads/sites/3/2021/10/ESD68-24.pdf> (дата обращения: 20.08.2022).
34. Инклюзивные профессиональные компетенции: оценочная парадигма педагогического сообщества / В. З. Кантор [и др.] // *Клиническая и специальная психология*. 2021. Т. 10, № 3. С. 106–125. doi: <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100307>
35. Кантор В. З., Проект Ю. Л. Инклюзивные профессиональные компетенции педагога в оценках родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // *Перспективы науки и образования*. 2022. Т. 55, № 1. С. 377–392. doi: <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.24>
36. Малофеев Н. Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2018. № 190. С. 8–15. URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/190/malofeev_190_8_15.pdf (дата обращения: 25.08.2021).
37. Kahn S., Lewis A. R. Survey on Teaching Science to K-12 Students with Disabilities: Teacher Preparedness and Attitudes // *Journal of Science Teacher Education*. 2014. Vol. 25, issue 8. P. 885–910. doi: <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9406-z>
38. Kurth J., Foley J. A. Reframing Teacher Education: Preparing Teachers for Inclusive Education // *Inclusion*. 2014. Vol. 2, issue 4. P. 286–300. doi: <https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.4.286>
39. Компетенции молодых педагогов в обучении детей с особыми образовательными потребностями / Й. Словик [и др.] // *Образование и наука*. 2020. Т. 22, № 10. С. 139–160. doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-10-139-160>



40. Адеева Т.Н. Проблемные аспекты психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 57–61. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2016_5/13.pdf (дата обращения: 25.08.2021).

41. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 1. С. 5–16. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2014/n1/68736.shtml> (дата обращения: 21.08.2021).

42. Саитгалиева Г. Г. О профессиональной компетенции педагогов, реализующих инклюзивное образование детей с инвалидностью // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 6 (67). С. 148–151. URL: <https://www.chsu.ru/upload/iblock/4a5/Вестник%202015%20-%206.pdf> (дата обращения: 15.08.2021).

Поступила 08.06.2022; одобрена после рецензирования 13.09.2022; принята к публикации 19.09.2022.

Об авторах:

Кантор Виталий Зорахович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры основ дефектологии и реабилитологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, Scopus ID: 57197712404, Researcher ID: Y-6834-2018, v.kantor@mail.ru

Проект Юлия Львовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>, Scopus ID: 57197748967, Researcher ID: D-9792-2017, proekt.jl@gmail.com

Кондракова Ирина Эдуардовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8123-740X>, Scopus ID: 57320997700, condrakova.irina@yandex.ru

Литовченко Ольга Валентиновна, доцент кафедры теории и истории педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0621-9236>, Researcher ID: D-6086-2017, o.v.litovchenko@mail.ru

Залаутдинова Светлана Евгеньевна, ассистент кафедры теории и истории педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3182-9941>, zalautdinova@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

В. З. Кантор – разработка концепции и определение стратегии исследования; разработка теоретико-методологических основ исследования; обобщение результатов исследования.

Ю. Л. Проект – математико-статистическая обработка эмпирических данных, подготовка аналитических и графических материалов; анализ и интерпретация результатов исследования.

И. Э. Кондракова – теоретический анализ источников; обеспечение сбора информации при проведении тестирования педагогических работников.

О. В. Литовченко – разработка тестовых процедур; подготовка инструментария для сбора данных; проведение тестирования педагогических работников.

С. Е. Залаутдинова – разработка тестовых заданий; сбор и обработка первичных материалов; техническое оформление рукописи статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Potekhina N.V., Zherybatnikova G.V. [Competence Approach to Professional Training of Future Teachers]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020;(67-2):147–150. Available at: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/4601/Выпуск%2067%20часть%202,%202020%20год.pdf> (accessed 03.10.2021). (In Russ.)

2. Umrzokova G., Pardaeva Sh. Developing Teachers' Professional Competence and Critical Thinking Is a Key Factor of Increasing the Quality of Education. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*. 2020;2020(2):66–75.

3. Rodikov A.S. Competence as Leading Factor of Professional Activity Success in Education System. *Historical and Social-Educational Ideas*. 2015;7(8):142–148. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17748/2075-9908-2015-7-8-142-148>
4. Antera S. Professional Competence of Vocational Teachers: A Conceptual Review. *Vocations and Learning*. 2021;14:459–479. doi: <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09271-7>
5. Pisareva S.A., Puchkov M.Yu., Rivkina S.V., Tryapitsina A.P. Teachers' Professional Competence: The Model of Level-Based Assessment. *Science for Education Today*. 2019;9(3):151–168. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1903.09>
6. Pieper C., Kottmann B., Miller S. Professionelle Kompetenzwahrnehmung von Lehramtsstudierenden in Praxisphasen. Zusammenstellung eines Erhebungsinstruments mit den Schwerpunkten auf diagnostischen und didaktischen Kompetenzen sowie dem Umgang mit Heterogenität. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion*. 2020;3(1):184–200. (In German) doi: <https://doi.org/10.4119/hlz-3201>
7. Zhdanko T.A., Gershpigel S.V., Gurinovich A.V., Mikhailova M.M. Diagnostics of Subject and Methodological Competencies of Teachers. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2021;(2). (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17513/spno.30576>
8. Heusinger von Waldegge K., Höhle C. Eine empirische Untersuchung zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. *Erkenntnisweg Biologiedidaktik*. 2010;9:151–164. Available at: https://www.bcp.fu-berlin.de/biologie/arbeitsgruppen/didaktik/Erkenntnisweg/2010/Heusinger_2010_2-10.pdf (accessed 25.08.2021). (In German)
9. Aladini A. Inclusive Education from the Teachers' Perspectives in Palestine. *Creative Education*. 2020;11(11):2443–2457. doi: <https://doi.org/10.4236/ce.2020.1111179>
10. Ydo Y. Inclusive Education: Global Priority, Collective Responsibility. *Prospects*. 2020;49:97–101. doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y>
11. Okech J.B., Yuwono I., Abdu W.J. Implementation of Inclusive Education Practices for Children with Disabilities and Other Special Needs in Uganda. *Journal of Education and e-Learning Research*. 2021;8(1):97–102. doi: <https://doi.org/10.20448/journal.509.2021.81.97.102>
12. Alyokhina S.V. [Inclusive School Teacher. New Type of Professionalism]. *Obrazovanie v Kirovskoi oblasti*. 2015;(1):13–20. (In Russ.) EDN: VUWYST
13. Filipiak A. Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter Lehrer*Innenbildung. Konstruktion eines kompetenzorientierten Lehrkonzepts zur Entwicklung und Förderung (multiprofessioneller) Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft bei Lehramtsstudierenden. *QFI – Qualifizierung für Inklusion*. 2020;2(1). (In German) doi: <https://doi.org/10.21248/qfi.21>
14. Holzinger A., Feyerer E., Grabner R., Hecht P., Peterlini H.K. Kompetenzen für inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. *Nationaler Bildungsbericht Österreich*. 2018;2:63–98. (In German) doi: <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-2>
15. Goryunova L.V. [Model of Formation of Inclusive Competence of Teacher in the Process of His Professional Training]. *Gumanitarnye nauki*. 2018;(2):57–63. Available at: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/3845/2018%20№2%2010%20Л.%20В.%20Горюнова.pdf> (accessed 03.09.2022). (In Russ.)
16. Nazarenko M.M., Lytkina A.V. Evaluation of the Inclusive Component of Professional Competence of Teachers. *Kazan Pedagogical Journal*. 2016;119(6):34–39. Available at: <https://kp-journal.ru/wp-content/uploads/2017/02/Казанский-педагогический-№62016.pdf> (accessed 24.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
17. Durdukoca Ş.F. Reviewing of Teachers' Professional Competencies for Inclusive Education. *International Education Studies*. 2021;14(10). doi: <https://doi.org/10.5539/ies.v14n10p1>
18. Deniz S., İlik S.S. The Professional Competence of Teachers in Inclusive Practice and their Advice for Prospective Teachers. *Asian Journal of Contemporary Education*. 2021;5(2):57–74. doi: <https://doi.org/10.18488/journal.137.2021.52.57.74>
19. Aldabas R. Special Education Teachers' Perceptions of Their Preparedness to Teach Students with Severe Disabilities in Inclusive Classrooms: A Saudi Arabian Perspective. *SAGE Open*. 2020;10(3). doi: <https://doi.org/10.1177/2158244020950657>
20. Rojo-Ramos J., Manzano-Redondo F., Adsuar J.C., Acevedo-Duque Á., Gomez-Paniagua S., Barrios-Fernandez S. Spanish Physical Education Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education. *Children*. 2022;9(1):108. doi: <https://doi.org/10.3390/children9010108>
21. Külker L., Gresch C. Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von allgemeinpädagogischen Grundschullehrkräften: Zusammenhänge zu berufsbiografischen Merkmalen und dem schulischen Kontext. *Empirische Sonderpädagogik*. 2021;13(1):56–74. (In German) doi: <https://doi.org/10.25656/01:23571>



22. Ricken G. Kompetent sein für Inklusive Schulen heißt auch Diagnostizieren lernen. In: Gercke M., Opalinski S., Thonagel T. (eds.) *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge*. Springer VS, Wiesbaden; 2017. p. 187–199. (In German) doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17084-4_12
23. Majoko T. Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers. *SAGE Open*. 2019;9(1). doi: <https://doi.org/10.1177/2158244018823455>
24. Kuyini A.B., Major T.E., Mangope B., Alhassan M. Botswana Teachers: Competencies Perceived as Important for Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*. 2021. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1988156> (in press)
25. Mogonea F., Popescu A.M. The Roles and Competencies of a Teacher in an Inclusive Class. In: Soare E., Langa C. (eds.) *Education Facing Contemporary World Issues: Proceedings of the 8th International Conference Edu World 2018 “Education Facing Contemporary World Issues”* (09–10 November 2018, Pilesti, Romania). 2019. p. 498–507. doi: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.08.03.59>
26. Arvelo-Rosales C.N., Alegre de la Rosa O.M., Guzmán-Rosquete R. Initial Training of Primary School Teachers: Development of Competencies for Inclusion and Attention to Diversity. *Education Sciences*. 2021;11(8):413. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11080413>
27. Abba U.M., Rashid A.M. Teachers’ Competency Requirement for Implementation of Inclusive Education in Nigeria. *Universal Journal of Educational Research*. 2020;8(3C):60–69. doi: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081607>
28. Romanovskaia I.A., Khafizullina I.N. The Development of Teachers’ Inclusive Competence in the Process of Further Training. *Modern Problems of Science and Education*. 2014;(4). Available at: <http://www.science-education.ru/118-14333> (accessed 04.09.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
29. Indenbaum E.L. Inclusive Competences as a Perspective of Modern Pedagogical Education. *Tomsk State University Journal*. 2020;(452):194–204. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17223/15617793/452/24>
30. Borodina O.S. Formation of Inclusive Competence of Future Teachers of the Subject “Health Bases”. *Professional Education in Russia and Abroad*. 2014;(1):75–79. Available at: [http://www.prof-obr42.ru/Archives/1\(13\)2014.pdf](http://www.prof-obr42.ru/Archives/1(13)2014.pdf) (accessed 29.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
31. Bukvić Z. Teachers Competency for Inclusive Education. *European Journal of Social and Behavioural Sciences*. 2014;11(4):407–412. doi: <https://doi.org/10.15405/ejsbs.141>
32. Mumpuniarti M., Handoyo R., Phytanza D., Barotuttaqiyah D. Teacher’s Pedagogy Competence and Challenges in Implementing Inclusive Learning in Slow Learner. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*. 2020;39(1):217–229. doi: <https://doi.org/10.21831/cp.v39i1.28807>
33. Kantor V.Z., Zarin A., Phytanza D., Proekt Yu.L. A Competence Model for Training Programs in Inclusive Education. *Education and Self-Development*. 2021;16(3):289–309. Available at: <https://eandsjournal.kpfu.ru/ru/wp-content/uploads/sites/3/2021/10/ESD68-24.pdf> (accessed 20.08.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
34. Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Nikulina G.V. et al. Inclusive Professional Competences: Assessment Paradigm of Pedagogical Community. *Clinical Psychology and Special Education*. 2021;10(3):106–125. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100307>
35. Kantor V.Z., Proekt Yu.L. Inclusive Professional Competencies of a Teacher in the Assessments of Parents of Children with Disabilities. *Perspectives of Science and Education*. 2022;55(1):377–392. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.24>
36. Malofeev N.N. From Equal Rights to Equal Opportunities, From Special Schools to Inclusion. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2018;(190):8–15. Available at: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/190/malofeev_190_8_15.pdf (accessed 25.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
37. Kahn S., Lewis A.R. Survey on Teaching Science to K-12 Students with Disabilities: Teacher Preparedness and Attitudes. *Journal of Science Teacher Education*. 2014;25(8):885–910. doi: <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9406-z>
38. Kurth J., Foley J.A. Reframing Teacher Education: Preparing Teachers for Inclusive Education. *Inclusion*. 2014;2(4):286–300. doi: <https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.4.286>
39. Slowik J., Peskova M., Shatunova O.V., Bartus E.V. The Competences of Young Teachers in Education of Pupils with Special Educational Needs. *The Education and Science Journal*. 2020;22(10):139–160. doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-10-139-160>
40. Adeeva T.N. Basic Problems of Teachers’ Psychological Readiness for Inclusive Education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2016;(5):57–61. Available at: http://vestnik.ysspu.org/releases/2016_5/13.pdf (accessed 25.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)
41. Alekhina S.V. Principles of Inclusion in the Context of Development of Modern Education. *Psychological Science and Education*. 2014;19(1):5–16. Available at: <https://psyjournals.ru/psyedu/2014/n1/68736.shtml> (accessed 21.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

42. Saitgalieva G.G. About the Professional Competence of Teachers Implementing Inclusive Education of Children with Disabilities. *Cherepovets State University Bulletin*. 2015;(6):148–151. Available at: <https://www.chsu.ru/upload/iblock/4a5/Вестник%202015%20-%206.pdf> (accessed 15.08.2021). (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 08.06.2022; revised 13.09.2022; accepted 19.09.2022.

About the authors:

Vitaly Z. Kantor, Dr.Sci (Ped.), Professor, Professor of Chair of Fundamentals of Defectology and Rehabilitation, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9700-7887>, **Scopus ID:** 57197712404, **Researcher ID:** Y-6834-2018, v.kantor@mail.ru

Yuliya L. Proekt, Cand.Sci (Psychol.), Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Psychology of Professional Activity, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1914-9118>, **Scopus ID:** 57197748967, **Researcher ID:** D-9792-2017, proekt.jl@gmail.com

Irina E. Kondrakova, Cand.Sci (Ped.), Associate Professor, Associate Professor of Chair of Preschool Pedagogy, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8123-740X>, **Scopus ID:** 57320997700, condrakova.irina@yandex.ru

Olga V. Litovchenko, Associate Professor of Chair of Theory and History of Pedagogy, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0621-9236>, **Researcher ID:** D-6086-2017, o.v.litovchenko@mail.ru

Svetlana E. Zalautdinova, Assistant of Chair of Theory and History of Pedagogy, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3182-9941>, zalautdinova@yandex.ru

Author contribution:

V. Z. Kantor – development of the concept of the study; defining a research strategy; development of theoretical and methodological framework of the study; conceptualization of the conclusions.

Yu. L. Proekt – mathematical-statistical processing of empirical data; preparation of analytical and graphic materials based on the results of the test; analysis and interpretation of research results.

I. E. Kondrakova – theoretical analysis of literature; ensuring the collection of information during the testing of teachers.

O. V. Litovchenko – development of test procedures; preparation of tools for data collection; testing of teachers.

S. E. Zalautdinova – development of test tasks; collection and processing of primary materials; technical design of the manuscript of the paper.

All authors have read and approved the final manuscript.



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ / PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

УДК 37.015.3-053.6

doi: 10.15507/1991-9468.110.027.202301.100-118



Оригинальная статья

Содержание образов «Я-сейчас» и «Я-взрослый» у подростков с различными характеристиками личностной зрелости

*А. В. Микляева, О. В. Рудыхина [✉], А. С. Толкачева**Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
[✉] olga.rudykhina@yandex.ru*

Аннотация

Введение. В современном мире наблюдается расширение спектра траекторий взросления подростков и молодежи и усиление значимости «субъективных маркеров взрослости», представляющих собой совокупность качеств зрелой личности. Отсутствует представление о специфике траекторий взросления современных подростков с учетом их психологических характеристик. Цель статьи – представить результаты исследования количественных и качественных показателей образов «Я-сейчас» и «Я-взрослый» у подростков с разными уровнями личностной зрелости.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 1 097 подростков 13–17 лет. Методом контрастных групп на основе Шкалы самооценки личностной зрелости были выделены подгруппы подростков с высоким и низким уровнем достигнутой личностной зрелости. Сопоставлялись количественные и качественные характеристики образов «Я-сейчас» и «Я-взрослый», полученные с помощью модифицированной методики «Кто Я?» в выделенных подгруппах.

Результаты исследования. По итогам исследования выявлено, что независимо от характеристик личностной зрелости подростки включают в описание образа «Я-сейчас» больше элементов, чем в образ «Я-взрослый». Ядро данных образов содержит преимущественно характеристики социально-демографического, формализованного и индивидуализированного Я. Обнаружены различия между подгруппами подростков с высоким и низким уровнями достигнутой личностной зрелости: разная возрастная динамика количества элементов образов, более весомый вклад характеристик социального-ролевого функционирования в указанные образы у подростков с высоким уровнем личностной зрелости. Результаты исследования указывают на необходимость включения в программы психологического сопровождения взросления мероприятий, направленных на создание условий для формирования у подростков качеств зрелой личности, являющихся значимым фактором формирования гармоничного образа «Я-взрослый».

Обсуждение и заключение. Проведенное исследование вносит вклад в представление о психологических характеристиках современных подростков, находящихся в стадии взросления. Материалы статьи будут полезны в практике психолого-педагогического сопровождения процесса взросления подростков и их психологического консультирования по вопросам личностного самоопределения.

Ключевые слова: образ «Я-сейчас», образ «Я-взрослый», личностная зрелость, подросток, взросление

Благодарности: работа выполнена в рамках государственного задания при финансовой поддержке Минпросвещения России (проект № FSZN-2020-0027).

© Микляева А. В., Рудыхина О. В., Толкачева А. С., 2023





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

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Микляева А. В., Рудыхина О. В., Толкачева А. С. Содержание образов «Я-сейчас» и «Я-взрослый» у подростков с различными характеристиками личностной зрелости // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 1. С. 100–118. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.100-118>

Original article

The Content of the Attitudes “I Am Now” and “I Am an Adult” in Adolescents with Different Characteristics of Personal Maturity

A. V. Miklyaeva, O. V. Rudykhina , A. S. Tolkacheva
The Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint Petersburg, Russian Federation
 olga.rudykhina@yandex.ru

Abstract

Introduction. In the modern world, there is an expansion of the spectrum of transition trajectories to adulthood in adolescents and young people as well as the increased importance of “subjective markers of adulthood”, which represent a set of qualities of a “mature personality”. There is no idea about the specifics of the growing up trajectories among modern adolescents, taking into account their psychological characteristics. The purpose of the article is to investigate the quantitative and qualitative indicators of the images “I am now” and “I am an adult” in adolescents with different levels of personal maturity.

Materials and Methods. The survey involved 1 097 adolescents aged between 13 – 17. The method of contrast groups by the Self-assessment Scale of personal maturity allowed to identify subgroups of adolescents with high and low levels of personal maturity. The quantitative and qualitative characteristics of the attitudes “I am now” and “I am an adult” obtained by the modified “Who am I?” technique were compared in these subgroups.

Results. Regardless of the characteristics of personal maturity, adolescents include more elements in the attitudes “I am now” than in “I am an adult”; the core of both attitudes includes mainly the characteristics of the socio-demographic, formalized and individualized Self. Differences between the subgroups of adolescents with HPM and LPM include: different age dynamics of the number of elements in the attitudes “I am now” and “I am an adult” (a consistent decrease in the number of elements in adolescents with HPM against an absence of significant changes in the sample of their peers with LPM), as well as a more significant contribution of the characteristics of social-role functioning in attitudes “I am now” and “I am an adult” in adolescents with HPM.

Discussion and Conclusion. The research contributes to the understanding of the psychological characteristics of modern adolescents who are at the stage of transition to adulthood. The results will be useful for the practice of psychological and pedagogical support of growing up and psychological counseling on personal self-determination in adolescence.

Keywords: the attitude “I am now”, the attitude “I am an adult”, personal maturity, adolescents, transition to adulthood

Acknowledgements: The research was supported by the Ministry of Education of the Russian Federation as part of a state task (project No. FSZN-2020-0027).

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

For citation: Miklyaeva A.V., Rudykhina O.V., Tolkacheva A.S. The Content of the Attitudes “I Am Now” and “I Am an Adult” in Adolescents with Different Characteristics of Personal Maturity. *Integration of Education*. 2023;27(1):100–118. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.100-118>

Введение

В условиях трансформаций в различных сферах современного общества особенную остроту приобретает

проблематика взросления подростков и молодежи. Исследования последних лет свидетельствуют о том, что многие сведения о закономерностях взросления



подростков¹, на протяжении нескольких десятилетий считающиеся аксиоматичными, не в полной мере релевантны современной социокультурной ситуации, в которой разворачиваются процессы взросления. Отечественные исследования обнаружили, что достижение взрослости во многом потеряло свою привлекательность для современных подростков, вследствие чего существенно снизило мотивацию к взрослению² [1]. Аналогичные тенденции отмечаются и зарубежными учеными, показавшими, что процессы взросления и освоения социальных ролей взрослого, связанных с получением образования, выходом на рынок труда, достижением финансовой независимости, вступлением в брак и созданием семьи, сегодня происходят в жизни молодых людей существенно позже, чем еще несколько десятилетий назад³ [2]. Это позволяет говорить о «продленном детстве»⁴ или «замороженном взрослении» [3]. Отмечается, что пандемия COVID-19 стала дополнительным фактором, снижающим готовность подростков и молодежи приобретать ключевые навыки взрослого человека, тем самым поставив под угрозу успешный переход к взрослой жизни для многих молодых людей по всему миру [4], что повышает актуальность исследований процессов взросления в «постпандемийной» реальности.

В поисках причин этих изменений психологи анализируют особенности идентификации подростков с ролью взрослого

человека, процессы которой составляют социально-психологическую сущность взросления⁵. В современной социокультурной ситуации фиксируется размывание межвозрастных границ и существенное сокращение маркеров межвозрастных переходов, а также усложнение образа взрослого человека [5]. Ассимиляция его элементов выступает важнейшим условием идентификации с ролью взрослого человека и принятия составляющих ее норм поведения⁶. Это определяет актуальность изучения содержания образов взрослого человека и их соотношения с актуальными Я-образами для более полного понимания особенностей взросления подростков.

Изучение Я-концепции является традиционным предметом исследований в области психологии. Однако изучение Я-образа личности широко представлено и в современной психологической литературе. В частности, психологи уделяют внимание исследованию прочности границ Я-концепции [6], анализируют особенности Я-концепции современных подростков и обнаруживают дисгармоничность в когнитивном, эмоциональном и поведенческом компонентах системы их представлений о самих себе [7], а также межполовую специфику в содержательных компонентах Я-концепции [8]. Кроме того, в исследованиях рассматривается проблема инструментов для диагностики Я-концепции как целостного феномена.

¹ Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Смысл ; Эксмо, 2005. 1136 с.; Божович Л. И. О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 108–116. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1988/885/885108.htm> (дата обращения: 26.06.2022); Драгунова Т. В. Подросток. М. : Знание, 1976. 94 с.

² Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет // На пороге взросления: сборник материалов Всерос. науч.-практ. конф. М. : МГППУ, 2011. С. 14–22. URL: <http://childpsy.ru/lib/articles/id/28340.php> (дата обращения: 27.06.2022); Поливанова К. Н. Практики развития: взросление в современном мире [Электронный ресурс] // Материалы научно-экспертного семинара «Новое детство». URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/newchildhood/contents/56292> (дата обращения: 27.06.2022).

³ Henig R. M. “What Is It About 20-Somethings?” [Электронный ресурс] // The New York Times Magazine. 2010. URL: <https://www.nytimes.com/2010/08/22/magazine/22Adulthood-t.html?pagewanted=all> (дата обращения: 28.06.2022).

⁴ Поливанова К. Н. Практики развития: взросление в современном мире.

⁵ Микляева А. В. Личностный инфантилизм в постиндустриальном обществе. Социально-психологический подход к проблеме инфантилизации личности в условиях современной социальной действительности : монография. Дюссельдорф : LAP LAMBERT, 2018. 224 с.

⁶ Безгодова С. А. Социальная психология взросления: к постановке проблемы исследования в рамках интегративного подхода // Интегративный подход к познанию психологии человека / В. Н. Панферов [и др.]. СПб. : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2017. С. 223–233. EDN: YUFMNP

Так, продемонстрированы возможности фотографий и рисунков, выполненных подростками для описания характеристик их идентичности [9], приведено обоснование подхода к диагностике Я-концепции не как к структурному новообразованию, а как к процессу, направленному на достижение самоактуализации, и предложена соответствующая психодиагностическая методика [10]. Поскольку Я-концепция обеспечивает целостность личности, интерпретацию жизненного опыта, построение жизненной траектории, ее изучение играет ключевую роль в процессе исследования взросления подростков. В последнее время характеристики самосознания подростков активно изучаются во взаимосвязи с разнообразными феноменами [11; 12]. К изучению Я-концепции проявляют интерес психологи, исследующие проблематику взросления. Во взглядах современных ученых прослеживается тенденция в понимании взросления как процесса становления, формирования зрелой личности, отличающейся определенными характеристиками, среди которых выделяются компоненты структуры самосознания: самопонимание [13], самопринятие, самоуважение [14], что свидетельствует о взаимосвязи процессов взросления с развитием Я-образа и формированием самооценочных характеристик и важности эмпирического исследования соотношения данных параметров.

Наряду с вышесказанным необходимо учитывать, что в условиях дестандартизации нормативного содержания социальной роли взрослого человека, отмечаемого отечественными и зарубежными исследователями⁷, изучение взросления не допускает возможности построения единой «нормативной» модели, но предполагает анализ разнообразных вариантов взросления. Такая тенденция проявляется у современных

исследователей во введении терминов «стратегии взросления» [15], «профили взросления» [16], предполагающих разные основания для дифференциации способов, которыми осуществляется взросление в подростковом возрасте: внутренне согласованное и внутренне конфликтное взросление [15]; чувство взрослости, чувство промежуточно-переменчивого статуса, нежелание взрослеть [17]; самодостаточный, защитный, отчужденный, конформный, противоречивый типы взросления⁸; мотивационно-оптимистичное и когнитивно-боязливое взросление [18]; тревожные исследователи, незрелые исследователи, начинающие взрослые, взрослые коммиттеры и заблокированные в переходный период [16] и др. С одной стороны, варианты взросления, предложенные исследователями, отражают их стремление к выделению и описанию типологических форм взросления. С другой – содержание выделенных вариантов взросления отражает идею о тесном взаимодействии двух аспектов взросления: социальном и психологическом.

Один из продуктивных путей анализа взросления связан с изучением достигнутого уровня личностной зрелости во взаимосвязи с его/ее представлениями о себе-взрослом, задающим идеальную форму, вектор развития⁹. Целью нашего исследования стало изучение содержания образов «Я-сейчас» и «Я-взрослый» у подростков с различными характеристиками личностной зрелости.

Обзор литературы

Взросление рассматривается современными исследователями как процессуальный феномен, что особенно наглядно проявляется в англоязычном аналоге этого термина – «переход к взрослости» (*transition*

⁷ Macmillan R. The Structure of the Life Course: Standardized? Individualized? Differentiated? // USA : Elsevier, 2005. 53 p. URL: <https://www.elsevier.com/books/the-structure-of-the-life-course-standardized-individualized-differentiated/macmillan/978-0-7623-1193-4> (дата обращения: 30.06.2022); Settersten R. A. Age Structuring and the Rhythm of the Life Course // Handbook of the Life Course ; ed by J. T. Mortimer, M. J. Shanahan. New York : Springer, 2003. P. 81–98. doi: https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_4

⁸ Чернова А. А. Особенности взросления подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2006. 24 с. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rs101003291737?page=1&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 01.07.2022).

⁹ Эльконин Д. Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков // Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. Ц. Зинченко. М. : Педагогика, 1989. 560 с.



to adulthood). Процесс взросления концептуализируется как сложное явление, состоящее не только из объективных маркеров принятия взрослой роли в обществе, но и из субъективных маркеров достижения взрослости [19].

Объективные маркеры взросления наиболее полно описаны в рамках концепции ролевого перехода, которая раскрывает события жизненного пути, представляющие собой атрибутивные характеристики освоения роли взрослого человека – окончание школы, поиск постоянной работы, уход из родительского дома, создание собственной семьи и рождение детей [20]. «Вес» этих маркеров в определении человека в качестве достигшего или не достигшего взрослости настолько велик, что их называют «большой пятеркой маркеров взросления». Достижение объективных маркеров взросления происходит в контексте социального развития целостной личности и опосредуется содержанием других социальных ролей, сопряженных с ролью взрослого, в частности социального-экономическими [21] и гендерными [22] ролями. Молодые люди, которые не могут признать себя соответствующим этим маркерам, например не работающим и не получающим образование, испытывают в связи с этим субъективный дискомфорт, особенно в тех странах, где это не является социальной нормой [23]. Отставание от предполагаемых ожиданий достижения маркеров взрослости связано с депрессией и тревогой [24]. Однако сегодня наблюдается последовательный переход от традиционных маркеров взрослости, долгие годы рассматриваемых в качестве универсальных критериев достижения статуса взрослого человека, к значительно более разнообразному и персонализированному набору [19]. В современных условиях в процессе перехода к взрослой жизни возрастает роль жизненного выбора, совершаемого взрослеющим человеком во всех сферах жизни. Данное обстоятельство актуализирует вопросы, связанные с чувством

компетентности, процессом созревания и принятия решений, уверенностью, саморегуляцией и прочими субъективными феноменами, которые опосредуют этот выбор [25], что определяет значимость субъективных маркеров взросления наряду с объективными.

Субъективные маркеры включают чувство ответственности и независимости, способность формировать зрелые отношения, придерживаться социальных норм и заботиться о собственной семье [26]. Ученые отмечают, что в промышленно развитых обществах, в которых сегодня очевидна тенденция к более позднему взрослению, субъективные маркеры взрослости оказывают более существенное влияние на благополучие взрослеющих субъектов, чем объективные [27]. Более высокие самооценки достигнутой взрослости предсказывают улучшение психологического здоровья и адаптации [28]. Сами подростки и молодые люди, размышляя о том, на каких основаниях человека можно считать взрослым, отвергают «социально-ролевые» критерии и сосредотачиваются на формировании тех личностных характеристик, которые обеспечивают качественное осуществление «взрослых» ролей: ответственность, самостоятельность, ценностное самоопределение и др. [20]. Эти качества в совокупности могут быть названы качествами «зрелой личности»¹⁰ [29], что позволяет рассматривать взросление, в том числе и во взаимосвязи с процессами становления личностной зрелости.

Соотношение понятий «взросление» и «личностная зрелость» активно обсуждается в современных психологических исследованиях¹¹ [30; 31]. Взросление рассматривается как процесс становления, формирования зрелой личности, характеризующейся ответственностью, осмысленностью жизни, самопринятием, самоуважением, самостоятельностью [14], самопониманием [13], экзистенциальной исполненностью как отражением экзистенциальных

¹⁰ Микляева А. В. Личностный инфантилизм в постиндустриальном обществе.

¹¹ Швец Т. А. Психосоциальная зрелость современных российских подростков и восприятие субъективного возраста // Психологические и психоаналитические исследования. Ежегодник 2018–2019. М.: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа». 2020. С. 299–306. EDN: [CMYHOS](https://www.edn.ru/CMYHOS)



мотиваций личности [32], психосоциальным здоровьем [29], просоциальностью, психологическим благополучием [33]. В свою очередь личностная зрелость рассматривается как психологическое образование с системно организованными чертами Я-концепции [34], характеризующееся выраженностью ответственности, осмысленности жизни, самопринятия, самоуважения, самостоятельности, саморазвития, активности личности [14], высокого уровня саморегуляции¹² и развития ценностно-смысловой сферы [35]. Выделенные характеристики личностной зрелости соотносятся с обозначенными содержательными критериями взросления. В этой связи можно предположить, что развитие рефлексивных, регуляторных, ценностно-мотивационных характеристик не только содействует личностному развитию, но и положительно отражается на процессе взросления. Следовательно, являются актуальными эмпирические исследования, направленные на определение соотношения феноменов взросления и личностной зрелости.

Ключевую роль в процессах достижения объективных и субъективных маркеров взрослости в подростковом и юношеском возрасте играют представления о собственном будущем, которые обладают мотивационным и направляющим потенциалом [18]. При этом ключевыми ориентирами в процессе перехода от детства к взрослости являются образы взрослости и совершенного (идеального) взрослого, которые выступают единственной опорой для формирования представлений о будущем [36]. Разрыв между этими образами и представлениями о себе в настоящем содержательно определяет взросление¹³. При этом модальность актуальных представлений подростков о себе является одним из факторов, определяющих характер представлений о себе в будущем [37]. В то же

время исследователи указывают на то, что подростки в разной степени рефлексивуют и содержательно наполняют образы будущего, что определяется широким спектром социальных и индивидуально-психологических характеристик [38]. Так, например, в структуре образа взрослости могут возникать разные «ядерные» (системообразующие) элементы, такие как понимание различия детскости и взрослости, понимание жизненного успеха или трактовки смысла жизни [39]. При этом девочки, как правило, более полно и структурированно представляют себе свое взрослое будущее благодаря большей, по сравнению с мальчиками, рефлексивности [33].

Таким образом, векторы взросления подростков можно определить на основе соотношения образов реального Я и перспективного Я (Я-взрослого), а изучение их характеристик с учетом показателей личностной зрелости подростков дополнит представление о траекториях их взросления.

Несмотря на значительное количество публикаций по данной проблематике, отсутствуют исследования, посвященные изучению образа Я современных подростков во взаимосвязи с показателями их личностной зрелости. Авторы впервые исследуют соотношение характеристик образов Я-реальный и Я-взрослый у подростков с разными уровнями личностной зрелости.

Материалы и методы

Для проведения исследования были использованы методика «Кто Я?» (М. Кун и Т. Макпартленд)¹⁴ и Шкала самооценки личностной зрелости¹⁵. С помощью методики «Кто Я» изучалось содержание актуального образа Я («Я-сейчас»), а также перспективного образа Я, ассоциированного с присвоением роли взрослого человека («Я-взрослый»). При обработке результатов использовалась схема контент-анализа,

¹² Микляева А. В. Личностный инфантилизм в постиндустриальном обществе; Швец Т. А. Психосоциальная зрелость современных российских подростков и восприятие субъективного возраста.

¹³ Выготский Л. С. Психология развития человека.

¹⁴ Кун М., Макпартленд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология / под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. М. : МГУ, 1984. С. 180–187.

¹⁵ Микляева А. В. Личностный инфантилизм в постиндустриальном обществе.



предложенная Т. В. Румянцевой¹⁶, модифицированная в соответствии с целями нашего исследования. Модификация схемы контент-анализа была обусловлена стремлением укрупнить категории самоописания, расширить спектр категорий для индивидуально-психологических характеристик, определить представленность показателей взросления в исследуемой выборке с учетом проведения изучения образов Я у представителей подросткового возраста.

Представленная схема анализа использовалась для проведения дедуктивного контрольного контент-анализа самоописаний и количественной представленности основных категорий образов «Я-сейчас» и «Я-взрослый» у подростков. Контент-анализ осуществлялся двумя независимыми экспертами по предложенной авторами схеме, мнения экспертов впоследствии сопоставлялись и согласовывались.

С помощью Шкалы самооценки личностной зрелости получена субъективная характеристика личностной зрелости подростков, представленная совокупностью самооценки зрелости рефлексивного, регуляторного, нравственного и когнитивного потенциала. Данная методика разработана на основе подходов зарубежных психологов к пониманию феноменов зрелости и инфантилизма личности, согласно которым понятие «зрелая личность» рассматривается как социальный конструкт (в противоположность ее пониманию как совокупности определенных свойств, имманентно присущих личности). Инструмент для измерения личностной зрелости должен позволять исследовать социально-историческую и кросскультурную вариативность критериев «зрелости личности» и определить самооценки человека как субъекта социальной активности по параметру «зрелая личность – инфантильная личность» [40–42]. В соответствии с данными взглядами Шкала самооценки личностной

зрелости была разработана для измерения степени соответствия представлений человека о собственной личности с нормативным эталоном «зрелости» по параметрам регуляторных, когнитивных, рефлексивных и нравственных характеристик человека, отражающих содержание конструкта «зрелая личность – инфантильная личность». Данная методика является валидным и надежным инструментом для диагностики самооценки личности в отношении нормативов социально-психологической зрелости, представленных в содержании социального конструкта «зрелость личности – инфантилизм личности» [43].

В результате применения метода контрастных групп выделены подгруппы подростков с высоким и низким уровнем личностной зрелости. Помимо этого, участников исследования просили ответить на вопросы, позволяющие получить сведения о социально-демографических характеристиках.

В исследовании приняли участие учащиеся общеобразовательных школ, проживающие в Центральном, Северо-Западном, Уральском, Сибирском, Дальневосточном федеральных округах Российской Федерации (N = 1 097) (средний возраст респондентов – 15,01 ± 1,30 лет), из которых 404 мальчика и 693 девочки. Все респонденты были проинформированы о цели исследования и выразили согласие к сотрудничеству. Сбор эмпирических данных осуществлялся с соблюдением этических стандартов, принятых в исследованиях с участием людей. Программа и протокол исследования одобрены Этическим комитетом Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (IRB00011060 Herzen State Pedagogical University of Russia IRB #1), протокол № 19 от 26.01.2021. Эмпирические данные, используемые в статье, доступны для вторичной обработки¹⁷.

Характеристика подгрупп подростков с высоким (ВЛЗ) и низким (НЛЗ) уровнем

¹⁶ Румянцева Т. В. Трансформация идентичности студентов медицинского вуза в меняющихся социальных условиях : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005. 28 с. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01003009319?page=1&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 14.07.2022).

¹⁷ База данных кросс-секционного эмпирического исследования траекторий взросления подростков и молодежи и их психологических детерминант / А. В. Микляева [и др.]. Номер свидетельства: RU 2021621441. Дата регистрации: 22.06.2021. Дата публикации: 02.07.2021. EDN: KEPSDJ

личностной зрелости приведена в таблице 1.

Для обработки эмпирических данных использованы расчет первичных описательных статистик и статистической устойчивости единиц качественного анализа¹⁸, дисперсионный анализ (F), критериальный анализ с использованием углового преобразования Фишера (ϕ^*). Анализ полученных результатов производился с помощью программного пакета Statistica 10.0.

Результаты исследования

Первичный анализ позволил выделить 8 382 характеристики, которые использовали подростки при описании актуального Я («Я-сейчас») и 7 515 характеристик для описания проспективного Я («Я-взрослый»), что составило в среднем $7,64 \pm 2,35$ и $6,85 \pm 2,43$ характеристик соответственно. В связи с тем, что полученное распределение показателей личностной зрелости соответствовало критериям нормального распределения, для сравнения количества характеристик образов Я («Я-сейчас»

и «Я-взрослый») у подростков с разным уровнем личностной зрелости был использован дисперсионный анализ (F). Статистический анализ продемонстрирован, что эти показатели достоверно различаются ($F = 14,02$ при $p = 0,000$) (табл. 2).

Согласно полученным результатам, количество характеристик в самоописании образа «Я-сейчас» больше, чем в образе «Я-взрослый» у подростков с низким и высоким уровнем личностной зрелости. Интерпретируя количество характеристик, используемых при самоописании как показатель рефлексивности, можно констатировать, что содержание образа «Я-сейчас» рефлексивируется подростками несколько лучше, чем образа «Я-взрослый». Такая тенденция характерна для подростков с разным уровнем личностной зрелости, что дает основание сделать вывод об отсутствии прямых взаимосвязей уровня личностной зрелости подростков, достигнутого к моменту участия в исследовании, и количественных характеристик анализируемых образов.

Т а б л и ц а 1. Характеристика подгрупп, различающихся по показателю личностной зрелости

Table 1. Characteristics of subgroups that differ in terms of personal maturity

Подгруппы / Subgroups	Количество человек / Number of people			Возраст / Age
	Всего / Total	Из них мальчики / Boys	Из них девочки / Girls	
НЛЗ / LPM	420	139	281	$14,94 \pm 1,31$
ВЛЗ / НРМ	312	108	204	$15,10 \pm 1,34$

Примечание. Здесь и далее: ВЛЗ – высокий уровень личностной зрелости, НЛЗ – низкий уровень личностной зрелости.

Note. Hereafter: НРМ – high level of personal maturity, LPM – low level of personal maturity.

Источник: здесь и далее в статье все таблицы и рисунки составлены авторами.

Source: Hereinafter in this article all tables and figures were made by the authors.

Т а б л и ц а 2. Описательные статистики, характеризующие количество элементов образов «Я-сейчас» и «Я-взрослый» в подгруппах подростков, различающихся по уровню личностной зрелости

Table 2. Descriptive statistics for the number of elements of the images “I am now” and “I am an adult” in subgroups of adolescents with different level of personal maturity

Параметры / Parameters	НЛЗ / LPM	ВЛЗ / НРМ	F
Я-сейчас / I am now	$7,62 \pm 2,47$	$7,55 \pm 2,29$	$0,54 (p = 0,59)$
Я-взрослый / I am an adult	$6,69 \pm 2,50$	$6,84 \pm 2,30$	$1,20 (p = 0,39)$

¹⁸ Еремеев Б. А. Статистические процедуры при психологическом изучении текста: учеб. пособие. СПб. : Образование, 1996. 54 с.



У подростков с низким уровнем личностной зрелости значимо больше характеристик образа «Я-сейчас» и достоверно меньше характеристик образа «Я-взрослый», по сравнению с группой подростков с высокими показателями личностной зрелости. Это можно трактовать как высокую степень направленности в будущее у подростков с высоким уровнем личностной зрелости и, можно предположить, косвенно указывает на более активные процессы взросления у данной группы подростков, проявляющиеся, в частности в большем количестве самоописаний образа «Я-взрослый».

В ходе дальнейшего анализа было установлено, что девочки предлагают больше самоописаний «Я-сейчас», чем мальчики ($7,75 \pm 2,30$ и $7,45 \pm 2,42$ соответственно, $F = 4,16$ при $p = 0,03$), однако количество характеристик образа «Я-взрослый» в выборках девочек и мальчиков существенно не различается ($6,81 \pm 2,39$ и $6,85 \pm 2,48$ соответственно, $F = 0,06$ при $p = 0,82$). Взаимодействия факторов достигнутой личностной зрелости и пола не обнаружено ($F = 1,99$ при $p = 0,14$ и $F = 0,49$ при $p = 0,61$ для образов «Я-сейчас» и «Я-взрослый» соответственно). Полученные результаты демонстрируют, что тенденция к более выраженной рефлексии актуального Я, по сравнению с проспективным, является гендерно универсальной и в равной степени характерна как для девочек, так и для мальчиков, независимо от достигнутого уровня личностной зрелости. Более высокая рефлексивность женской выборки в период 13–17 лет характеризует преимущественно актуальное Я, но не затрагивает его проспективные характеристики. Следовательно, эмпирические данные соотносятся с результатами исследователей, которые отмечают большую степень рефлексивности девушек как характерную черту подросткового и более старших возрастов [33], но не соответствует выводам, полученным в других исследованиях по причине отсутствия значимых различий в количестве самоописаний проспективного Я в зависимости от пола. Полагаем, что выявленные результаты обусловлены более широким возрастным диапазоном обследованных подростков в нашей выборке

и указывают на высокую актуальность постановки и решения задачи формирования образа «Я-взрослый» для подростков независимо от пола.

Следующий этап анализа позволил установить, что с возрастом количество характеристик «Я-сейчас» и «Я-взрослый» последовательно снижается: в образе «Я-сейчас» – от $8,48 \pm 2,08$ в выборке подростков 13–15 лет до $7,42 \pm 2,25$ в выборке подростков 16–17 лет ($F = 30,66$ при $p = 0,00$); в образе «Я-взрослый» – от $7,40 \pm 2,32$ в выборке подростков 13–15 лет до $6,51 \pm 2,61$ в выборке подростков 16–17 лет ($F = 14,79$ при $p = 0,00$). Совместного влияния факторов возраста и пола на количество элементов образов «Я-сейчас» и «Я-взрослый» не зафиксировано ($F = 0,33$ при $p = 0,86$ и $F = 0,31$ при $p = 0,88$ соответственно), однако обнаружено совместное влияние на них факторов возраста и личностной зрелости респондентов ($F = 5,34$ при $p = 0,02$ и $F = 1,91$ при $p = 0,05$ для образов «Я-сейчас» и «Я-взрослый» соответственно) (рис. 1 и 2).

На основании представленных результатов можно сделать следующий вывод: рефлексивные процессы, ориентированные на формирование образов «Я-сейчас» и «Я-взрослый» в наибольшей степени выражены на первых этапах старшего подросткового возраста (в 13–15 лет); затем их интенсивность несколько снижается, несмотря на то, что образ «Я-взрослый» продолжает оставаться рефлекслируемым в меньшей степени, чем образ «Я-сейчас». На наш взгляд, это связано с актуализацией в подростковый период новых жизненных задач, обусловленных приближением окончания обучения и подготовкой к экзаменам.

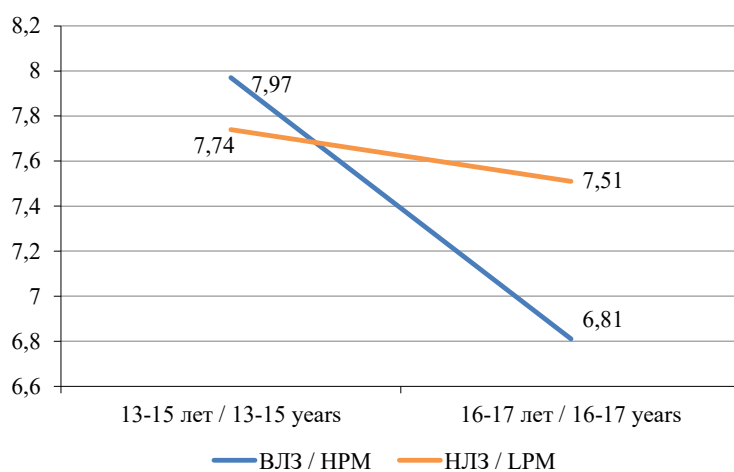
Как видно на рисунках 1 и 2, основной вклад в описанную возрастную динамику количества элементов образов «Я-сейчас» и «Я-взрослый» вносят подростки с высоким уровнем личностной зрелости, в то время как в подгруппе подростков с низким уровнем личностной зрелости эти показатели с возрастом изменяются не слишком значительно. Отмеченная выше тенденция к снижению рефлексивной активности в отношении собственного актуального



и перспективного Я в большей степени характерна для подростков с высоким уровнем личностной зрелости, достигнутым на момент участия в исследовании, и не свойственна подросткам с низкими показателями. Таким образом, у подростков с низким уровнем личностной зрелости продолжается активное конструирование образов «Я-сейчас» и «Я-взрослый» (причем наиболее ярко образа «Я-взрослый»), тогда как у подростков с высоким уровнем личностной зрелости к окончанию

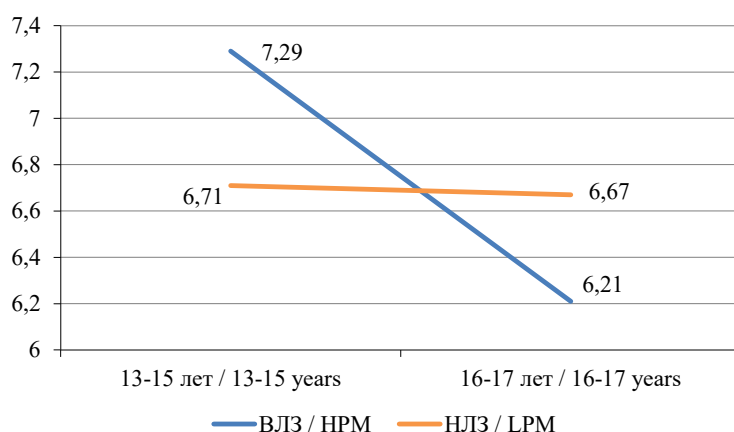
подросткового возраста эта возрастная задача развития уже в большей степени решена. Причем эта тенденция не связана с полом и одинаково проявляется в выборках мальчиков и девочек. Вследствие отсутствия межполовой специфики анализ содержания актуального и перспективного образов Я осуществлялся без учета пола респондентов.

Рассмотрим результаты качественного анализа элементов образов «Я-сейчас» и «Я-взрослый» (табл. 3).



Р и с. 1. Количество элементов образа «Я-сейчас» в группах подростков 13–15 и 16–17 лет с высоким и низким уровнем личностной зрелости

F i g. 1. The number of elements of the “I am now” image in groups of adolescents aged between 13–15 and 16–17 with high and low levels of personal maturity



Р и с. 2. Количество элементов образа «Я-взрослый» в группах подростков 13–15 и 16–17 лет с высоким и низким уровнем личностной зрелости

F i g. 2. The number of elements of the “I am an adult” image in groups of adolescents aged between 13–15 and 16–17 with high and low levels of personal maturity



Т а б л и ц а 3. Характеристика содержания образов «Я-сейчас» (С) и «Я-взрослый» (В) в выборке в целом, а также в подгруппах, контрастных по уровню личностной зрелости; представлены категории, обладающие статистической устойчивостью, $p \leq 0,01$
Table 3. Characteristics of the content of the images “I am now” (N) and “I am an adult” (A) in the sample as a whole, as well as in subgroups contrasting in terms of personal maturity; categories with statistical stability, $p \leq 0,01$

Категория контент-анализа / Content analysis category	Частота встречаемости категорий / Frequency of occurrence of categories											
	в выборке в целом / in the sample as a whole			в выборке НЛЗ / in the LPM sample			в выборке ВЛЗ / in the НРМ sample			φ* (НЛЗ*ВЛЗ) / φ* (LPM*НРМ)		
	C / N	B / A	φ*	C / N	B / A	φ*	C / N	B / A	φ*	C / N	B / A	φ*
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1,81*
Социально-демографическое Я / Socio-demographic Self	0,375	0,351	1,74*	0,425	0,405	–	0,484	0,431	3,58**	4,38**		
демографическая характеристика / demographic characteristics	0,077	0,028	15,41**	0,085	0,037	7,45**	0,103	0,027	10,81**	–	–	–
семейная роль / family role	0,117	0,166	–	0,140	0,196	5,80**	0,151	0,208	4,99**	–	–	–
этнонациональная характеристика / ethnic or national characteristic	0,034	0,023	–	0,034	0,023	–	0,048	0,033	–	–	–	–
учебно-профессиональная роль / educational or professional role	0,147	0,134	–	0,166	0,149	1,78*	0,182	0,163	1,67*	–	–	–
Формализованное Я / Formalized Self	0,147	0,069	17,39**	0,188	0,092	11,02**	0,169	0,073	10,04**	–	2,40**	
Физическое Я / Physical Self	0,012	0,014	–	0,014	0,016	–	0,016	0,018	–	–	–	–
Материальное Я / Material Self	0,004	0,027	13,84**	0,004	0,026	7,61**	0,005	0,040	8,73**	–	–	–
Деятельностное Я / Activity Self	0,055	0,098	11,19**	0,056	0,116	8,38**	0,068	0,104	4,32**	–	–	–
характеристика деятельности / characteristic of the activity	0,023	0,074	16,85**	0,023	0,089	11,67**	0,026	0,076	7,68**	–	–	–
увлечения / hobbies	0,032	0,024	–	0,033	0,027	–	0,041	0,028	–	–	–	–
Коммуникативное Я / Communicative Self	0,052	0,045	–	0,061	0,049	2,05*	0,068	0,059	–	–	–	–
описательная характеристика / descriptive characteristics	0,031	0,019	–	0,037	0,020	–	0,040	0,024	–	–	–	–
оценочная характеристика / evaluation characteristics	0,011	0,009	–	0,012	0,009	–	0,015	0,010	–	–	–	–
зеркальное Я / mirror self	0,010	0,018	–	0,012	0,020	–	0,013	0,024	–	–	–	–



Окончание таблицы 3 / End of table 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Индивидуализированное Я / Individualized Self	0,304	0,328	3,54**	0,365	0,352	–	0,321	0,373	3,68**	3,39**	–
индивидуально-психологическая характеристика / individual psychological characteristics	0,118	0,137	3,89**	0,146	0,148	–	0,114	0,148	3,38**	3,98**	–
интегральное самописание / integral self-description	0,040	0,031	–	0,045	0,029	–	0,041	0,042	–	–	–
негативное самописание / negative self-description	0,006	0,004	–	0,010	0,005	–	0,006	0,003	–	–	–
позитивное самописание / positive self-description	0,023	0,046	8,73**	0,030	0,053	4,52**	0,026	0,060	5,72**	–	–
субъектно-ориентированная характеристика / subject-oriented characteristic	0,118	0,109	–	0,135	0,118	1,97*	0,135	0,119	–	–	–
Перспективное Я / Perspective Self	0,009	0,023	8,49**	0,015	0,032	4,04**	0,008	0,015	2,24*	–	–
социально-ролевое Я в будущем / social role-playing self in the future	0,002	0,003	–	0,004	0,006	–	0,001	0,001	–	–	–
профессиональное Я в будущем / professional self in the future	0,005	0,003	–	0,008	0,003	–	0,004	0,001	–	–	–
рефлексия взросления / reflection on growing up	0,002	0,017	11,79**	0,003	0,024	7,77**	0,003	0,013	3,98**	–	–
Проблемное Я / Problematic Self	0,042	0,045	–	0,056	0,063	–	0,048	0,051	–	–	1,78*

Примечание. Уровень значимости различий: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.
 Note. The level of significance of differences: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.



Полученные данные позволяют описать содержательную специфику актуального и проспективного Я подростков, различающихся по уровню личностной зрелости, достигнутому к моменту участия в исследовании.

Основное содержание образов «Я-сейчас» и «Я-взрослый» в совокупной выборке представлено характеристиками социально-демографического (пол, возраст, семейная роль, учебно-профессиональная роль и др.), формализованного (обобщенные характеристики типа «человек», «личность» и др.) и индивидуализированного (черты характера) Я, которые на основании полученных результатов можно отнести к ядру соответствующих образов. При этом соотношение этих характеристик в структуре актуального и проспективного образов Я различается. Так, в образе «Я-взрослый» отмечается сокращение количества формализованных и демографических характеристик, по сравнению с образом «Я-сейчас». Это в совокупности с более объемным компонентом индивидуализированного Я может указывать на глубокое осмысление подростками проспективного образа Я. Помимо этого, в образе «Я-взрослый» чаще встречаются такие периферические компоненты проспективного Я, как материальное Я, деятельностное Я и перспективное Я, что объясняется содержанием представлений подростков о взрослости как периоде реализации себя в различных видах деятельности, карьерного роста и материальных достижений, описанных нами ранее¹⁹.

В подгруппах подростков, демонстрирующих высокий и низкий уровни личностной зрелости на момент участия в исследовании, описанные тенденции в целом сохраняются. Однако респонденты с низким уровнем личностной зрелости в значительно большей степени «нагружают» семейными и профессиональными ролями образ «Я-взрослый», включая в проспективный образ Я будущие супружеские, родительские и профессиональные роли. У подростков с высоким уровнем личностной зрелости учебно-профессиональные роли преобладают в актуальном Я-образе в формулировках, характеризующих актуальное

положение дел (чаще всего «я – ученик»), а также профессиональное будущее (например, «я – абитуриент», «я – будущий врач» и др.). На наш взгляд, это уточняет сформулированную выше гипотезу о том, что для подростков с высоким уровнем личностной зрелости характерен более сформированный образ «Я-взрослый», указывая на то, что наибольшая определенность в его содержании касается «учебно-профессионального будущего».

Сопоставление содержательных компонентов образов «Я-сейчас» у подростков с разным уровнем личностной зрелости позволило зафиксировать более высокий уровень представленности социально-демографических характеристик в актуальном Я и проспективном Я у подростков с высоким уровнем достигнутой личностной зрелости, по сравнению с их сверстниками, продемонстрировавшими низкий уровень личностной зрелости. Индивидуально-психологические характеристики, напротив, чаще встречаются в актуальном Я подростков, составивших группу участников с низким уровнем личностной зрелости. Возможно, подростки с высоким уровнем личностной зрелости более осознанно представляют комплекс актуальных социальных ролей и указывают на более сформированную идентичность, чем респонденты с низким уровнем личностной зрелости, у которых активно продолжается процесс индивидуализации, в некоторой степени снижающий интенсивность освоения и ассимиляции различных социальных ролей. Аналогичная тенденция проявляется при сравнительном анализе представленности формализованных компонентов образа «Я-взрослый» у подростков с разным уровнем личностной зрелости: данных характеристик значимо больше у подростков с низким уровнем личностной зрелости. Этот результат свидетельствует о большей степени акцентирования на внешних формальных характеристиках при самоописании у подростков с низким уровнем, по сравнению с подростками с высоким уровнем личностной зрелости. В то же время этот результат в совокупности с большей степенью выраженности социально-демографических

¹⁹ Микляева А. В. Личностный инфантилизм в постиндустриальном обществе.

характеристик у подростков с высоким уровнем личностной зрелости указывает на более сформированные представления о собственных «взрослых» ролях у данной группы подростков.

Также обращает на себя внимание меньшая выраженность компонента «Проблемное Я» в описании перспективного Я в подгруппе подростков с высоким уровнем личностной зрелости, что указывает на более гармоничное формирование перспективного образа «Я-взрослый» у подростков с высоким уровнем достигнутой личностной зрелости.

Обсуждение и заключение

В результате исследования были определены особенности содержания образов «Я-сейчас» и «Я-взрослый», которые являются универсальными для подростков, демонстрирующих высокий и низкий уровни достигнутой личностной зрелости, а также особенности, различающиеся в этих группах.

К универсальным особенностям относятся более объемное описание образа «Я-сейчас», по сравнению с образом «Я-взрослый», более объемное описание образа «Я-сейчас» девочками-подростками при отсутствии аналогичных различий в содержании образа «Я-взрослый»; включение в ядро актуального и перспективного образов Я характеристик социально-демографического, формализованного и индивидуализированного Я. Учитывая, что перечисленные тенденции встречаются в подгруппах подростков с разным уровнем достигнутой личностной зрелости, можно утверждать, что они отражают общевозрастные закономерности становления актуального и перспективного Я-образов в тех аспектах, которые не опосредуются формированием качеств зрелой личности.

В то же время выявлен ряд количественных и качественных различий в содержании образов «Я-сейчас» и «Я-взрослый» между подгруппами подростков, различающихся по уровню достигнутой личностной зрелости:

1. Для подростков с высокими показателями личностной зрелости характерно последовательное снижение количества самоописаний в образах «Я-сейчас»

и «Я-взрослый» в период между 13 и 17 годами. В подгруппе их сверстников с низкими показателями личностной зрелости аналогичная динамика отсутствует.

2. У подростков, демонстрирующих высокий уровень личностной зрелости, достигнутый к моменту участия в исследовании, в содержание образов «Я-сейчас» и «Я-взрослый» более выраженный вклад вносят характеристики, описывающие их актуальное и перспективное социально-ролевое функционирование, на фоне менее существенного вклада характеристик «проблемного Я».

Полученные результаты указывают на более полную интеграцию в актуальный и перспективный образы Я характеристик, релевантных объективным и субъективным маркерам взросления, у подростков с высоким уровнем достигнутой личностной зрелости к окончанию подросткового возраста. В то же время в отношении подростков, составивших подгруппу респондентов с низким уровнем личностной зрелости, можно сделать вывод о продолжении у них процессов индивидуализации. Данные процессы продолжают превалировать над освоением социальных ролей на протяжении всего подросткового возраста у субъектов с низким уровнем личностной зрелости.

Результаты проведенного исследования необходимо учитывать при разработке и реализации программ психологического сопровождения подростков, в которых необходимо уделять особое внимание созданию условий для формирования у подростков качеств зрелой личности, являющихся условием для формирования гармоничного образа «Я-взрослый», интегрирующего в себе субъективные и объективные (социально-ролевые) характеристики.

Материалы статьи могут быть использованы в области психологического консультирования подростков в образовательных учреждениях среднего общего образования по вопросам личностного самоопределения и в процессе психолого-педагогического сопровождения их профессионального становления.

Ограничения исследования связаны с использованием организационного



метода поперечных срезов, что могло оказать влияние на выводы в отношении возрастной динамики количественных и качественных характеристик актуального и проспективного образов Я. Преодоление этого ограничения предполагает лонгитюдное исследование динамики образов «Я-сейчас» и «Я-взрослый» в подростковом возрасте, что составляет перспективу данного исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гаврилова Т. А., Швец Ф. А. Самооценка взрослости у школьников 1980-х и 2010-х гг. // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 13–21.
2. “I Don’t Want to Grow Up, I’m a [Gen X, Y, Me] kid”: Increasing Maturity Fears across the Decades / A. Smith [et al.] // International Journal of Behavioral Development. 2017. Vol. 41, issue 6. P. 655–662. doi: <https://doi.org/10.1177/016502541665>
3. Hasani M. The ‘Frozen Transitions’ of Young-Ages and the Change in Transition to Adulthood in Iran // Journal of Sociology of Social Institutions. 2019. Vol. 5, issue 12. P. 9–38. doi: <https://doi.org/10.22080/SSI.1970.2131>
4. Mont’Alvao A., Aronson P., Mortimer J. Uncertainty and Disruption in the Transition to Adulthood during COVID-19 // Social Problems in the Age of COVID-19. Vol. 2: Volume 2: US Perspectives (1st ed.); ed. by G. Muschert, K. Budd, D. Lane, J. Smith. Bristol University Press, 2020. P. 15–26. doi: <https://doi.org/10.46692/9781447360629.004>
5. Aline M. Re-Evaluating the Concept of Adulthood and the Framework of Transition // Journal of Youth Studies. 2014. Vol. 17, issue 3. P. 415–429. doi: <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.853872>
6. Шаповал И. А. Прочность границ личности: Я-концепция и онтологическая уверенность // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/42PSMN319.pdf> (дата обращения: 29.06.2022).
7. Жданов А. А. Особенности Я-концепции обучающихся подросткового возраста // Психология человека в образовании. 2020. Т. 2, № 3. С. 230–235. doi: <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-3-230-235>
8. The Development of Multiple Self-Concept Dimensions during Adolescence / I. Esnaola [et al.] // Journal of Research on Adolescence. 2020. Vol. 30, issue S1. P. 100–114. doi: <https://doi.org/10.1111/jora.12451>
9. Dobrescu A. I. A Visual Perspective on Adolescent Identity // Visual Techniques Applied in Social Research. 2020. P. 157–187. URL: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85091780802&partnerID=40&md5=289bd6e18cefc8bf8a6c725385133954> (дата обращения: 29.06.2022).
10. Луцик М. Ю. Возможности диагностики Я-концепции // Человеческий капитал. 2021. № 5 (149). С. 72–85. doi: <https://doi.org/10.25629/НС.2021.05.07>
11. Грибоедова О. И. Самопознание подростков с разным уровнем психологического благополучия // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2021. № 4. С. 193–201. doi: <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2021-4-23>
12. Колда А. А. Некоторые аспекты идентичности современного подростка // Вестник РГГУ. Сер.: Психология. Педагогика. Образование. 2018. № 4 (14). С. 145–163.
13. Шилова Н. П. Взросление в юношеском возрасте // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Педагогика и психология. 2020. № 4 (54). С. 37–49. URL: <https://pedpsyjournal.mgpu.ru/2021/01/03/vzroslenie-v-yunosheskom-vozraste> (дата обращения: 29.06.2022).
14. Терещенко В. В., Чуб И. М. Индивидуально-психологические характеристики взросления в подростковом периоде онтогенеза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 3. С. 230–239. doi: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-230-239>
15. Безгодова С. А., Микляева А. В., Терещенко В. В. Отношение к взрослению у старших подростков Санкт-Петербурга и Смоленска в контексте их жизнестойкости // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 3. С. 77–84. doi: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-3-77-84>
16. Galanaki E., Sideridis G. Dimensions of Emerging Adulthood, Criteria for Adulthood, and Identity Development in Greek Studying Youth: A Person-Centered Approach // Emerging Adulthood. 2019. Vol. 7, issue 6. P. 411–431. doi: <https://doi.org/10.1177/2167696818777040>
17. Швец Ф. А. Возрастно-статусное самосознание как основание типологии взросления // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Психологические науки. 2020. № 4. С. 133–142. doi: <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2020-4-133-142>
18. Polovina N., Jošić S. Vision of Personal Future as a Tool for Supporting Adolescents’ Transition to Adulthood // Managing Global Transitions: International Research Journal. 2019. Vol. 17, issue 3. P. 239–258. doi: <https://doi.org/10.26493/1854-6935.17.239-258>

19. Settersten R. A., Ottusch T. M., Schneider B. Becoming Adult: Meanings of Markers to Adulthood // Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource ; R. A. Scott, M. C. Buchmann (eds.). New York : John Wiley & Sons, 2015. P. 1–16. doi: <https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0021>
20. Arnett J. J. Presidential Address: The Emergence of Emerging Adulthood: A Personal History // Emerging Adulthood. 2014. Vol. 2, issue 3. P. 155–162. doi: <https://doi.org/10.1177/2167696814541096>
21. Billari F. C., Hiekel N., Liefbroer A. C. The Social Stratification of Choice in the Transition to Adulthood // European Sociological Review. 2019. Vol. 35, issue 5. P. 599–615. doi: <https://doi.org/10.1093/esr/jcz025>
22. Santos M. M., Queiroz B. L., de Andrade Verona A. P. Transição para a vida adulta na América Latina: 1960-2010 // Revista Brasileira De Estudos De População. 2021. Vol. 38. P. 1–11. doi: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0161>
23. Jongbloed J., Giret J. F. Quality of Life of NEET Youth in Comparative Perspective: Subjective Well-Being during the Transition to Adulthood // Journal of Youth Studies. 2022. Vol. 25, issue 3. P. 321–343. doi: <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1869196>
24. Culatta E., Clay-Warner J. Falling Behind and Feeling Bad: Unmet Expectations and Mental Health during the Transition to Adulthood // Society and Mental Health. 2021. Vol. 11, issue 3. P. 251–265. doi: <https://doi.org/10.1177/2156869321991892>
25. Marttinen E., Dietrich J., Salmela-Aro K. Intentional Engagement in the Transition to Adulthood: An Integrative Perspective on Identity, Career, and Goal Developmental Regulation // European Psychologist. 2018. Vol. 23, issue 4. P. 311–323. doi: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000337>
26. Côté J. E., Levine C. Identity Formation, Youth, and Development: A Simplified Approach. New York : Psychology Press, 2015. 216 p. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203767047>
27. Buchmann M., Kriesi I. Transition to Adulthood in Europe // Annual Review of Sociology. 2011. Vol. 37. P. 481–503. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081309-150212>
28. Roberts S. E., Côté J. E. The Identity Issues Inventory: Identity Stage Resolution in the Prolonged Transition to Adulthood // Journal of Adult Development. 2014. Vol. 21, issue 4. P. 225–238. doi: <https://doi.org/10.1007/s10804-014-9194-x>
29. Арпентьева М. Р. Психосоциальное здоровье и взросление человека // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2019. Т. 5, № 5. С. 3–13. URL: <http://journal.asu.ru/zosh/article/view/7209> (дата обращения: 11.07.2022).
30. Мачуха А. М., Васильева О. С. Понимание и психологическое содержание конструкта личностной зрелости // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Познание. 2020. № 10. С. 69–73. doi: <https://doi.org/10.37882/2500-3682.2020.10.12>
31. Склярченко О. Н. Категории «взрослость» и «зрелость» в современном мире // Гуманитарный вестник (Горловка). 2020. Вып. 11. С. 141–147. EDN: XWTTHL
32. Чукарина А. А., Шумский В. Б. Экзистенциальные основания личностного взросления // Мир психологии. 2018. № 3 (95). С. 266–278. EDN: VMXWRO
33. Цветков В. В. Субъективная оценка взрослости у подростков с разным уровнем психологического благополучия // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. № 2. С. 724–731. doi: <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2019-2-90>
34. Алейникова О. В. Целостность Я-концепции как фактор личностной зрелости // Социосфера. 2021. № 3. С. 79–83. URL: <https://oaji.net/articles/2021/1834-1632400162.pdf> (дата обращения: 11.07.2022).
35. Лаврищева А. В. Взаимосвязь элементов ценностно-смысловой сферы и параметров достижения личностной зрелости в период ранней и средней взрослости // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2021. № 2. С. 187–205. doi: https://doi.org/10.35231/18186653_2021_2_187
36. Эльконин Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 7–13. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1992/923/923007.htm> (дата обращения: 12.07.2022).
37. Ундуск Е. Н., Чехова Д. В., Степанова Ю. Н. Изучение взаимосвязи представления о своем будущем и эмоционально-ценностного отношения к себе современной молодежи // Психология человека в образовании. 2021. Т. 3, № 2. С. 162–173. doi: <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-162-173>
38. Абрамова С. Б. Образ будущего в представлении современных подростков: ожидания и страхи // Logos et Praxis. 2017. Т. 16, № 3. С. 97–106. doi: <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2017.3.12>
39. Marson S. M., Powel R. M. Goffman and the Infantilization of Elderly Persons: A Theory in Development // Journal of Sociology & Social Welfare. 2014. Vol. 41, issue 4. P. 143–158. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2014-54696-007> (дата обращения: 14.07.2022).
40. Salari S. M. Infantilization as Elder Mistreatment: Evidence from Five Adult Day Care Centers // Journal of Elder Abuse & Neglect. 2005. Vol. 17, issue 4. P. 53–91. doi: https://doi.org/10.1300/J084v17n04_04



41. Skager R. Extending Childhood into the Teen Years: «Infantilization» and Its Consequences // *Reclaiming Children and Youth*. 2009. Vol. 18, issue 2. P. 18–20.

42. Микляева А. В. Шкала самооценки личностной зрелости: опыт разработки и апробации // *Современные исследования социальных проблем*. 2017. Т. 8, № 2. С. 52–68. doi: <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2017-2-52-68>

43. Клементьева М. В. «Подлинное Я» как предиктор формирующейся взрослости студентов // *Психологическая наука и образование*. 2020. Т. 25, № 3. С. 64–74. doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250306>

Поступила 20.07.2022; одобрена после рецензирования 14.11.2022; принята к публикации 21.11.2022.

Об авторах:

Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии человека Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>**, **Scopus ID: 53984860100**, **Researcher ID: D-4700-2017**, a.miklyaeva@gmail.com

Рудыхина Ольга Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии человека Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8207-4016>**, **Scopus ID: 57223035494**, **Researcher ID: K-6560-2018**, olga.rudykhina@yandex.ru

Толкачева Александра Сергеевна, аспирант кафедры психологии человека, младший научный сотрудник института психологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7307-3233>**, taleksandra@gmail.com

Заявленный вклад авторов:

А. В. Микляева – постановка проблемы исследования; подбор теоретических материалов; статистический анализ данных; проведение критического анализа теоретических и эмпирических материалов; подготовка текста статьи.

О. В. Рудыхина – подбор теоретических материалов; сбор и обработка эмпирических данных; обсуждение результатов; форматирование текста статьи; оформление списка литературы.

А. С. Толкачева – подбор теоретических материалов; сбор эмпирических данных; обсуждение результатов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

- Gavrilova T.A., Shvets F.A. [Self-Assessment of Adulthood in Schoolchildren of the 1980s and 2010s]. *Voprosy psikhologii*. 2015;(5):13–21. (In Russ.)
- Smith A., Bodell L.P., Holm-Denoma J., Joiner T., Gordon K., Pere M., Keel P. “I Don’t Want to Grow Up, I’m a [Gen X, Y, Me] Kid”: Increasing Maturity Fears across the Decades. *International Journal of Behavioral Development*. 2017;41(6):655–662. doi: <https://doi.org/10.1177/016502541665>
- Hasani M. The ‘Frozen Transitions’ of Young-Ages and the Change in Transition to Adulthood in Iran. *Journal of Sociology of Social Institutions*. 2019;5(12):9–38. doi: <https://doi.org/10.22080/SSI.1970.2131>
- Mont’Alvao A., Aronson P., Mortimer J. Uncertainty and Disruption in the Transition to Adulthood during COVID-19. In: Muschert G., Budd K., Lane D., Smith J. (Eds.). *Social Problems in the Age of COVID-19*. Vol. 2: Volume 2: US Perspectives (1st ed.). Bristol University Press; 2020. p. 15–26. doi: <https://doi.org/10.46692/9781447360629.004>
- Aline M. Re-Evaluating the Concept of Adulthood and the Framework of Transition. *Journal of Youth Studies*. 2014;17(3):415–429. doi: <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.853872>
- Shapoval I.A. The Strength of Personality Borders: Self-Concept and Ontological Confidence. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2019;7(3). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/42PSMN319.pdf> (accessed 29.06.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
- Zhdanov A.A. Features of the Self-Concept of Adolescent Students. *Psychology in Education*. 2020;2(3):230–235. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-3-230-235>
- Esnaola I., Ses A., Antonio-Agirre I., Azpiazu L. The Development of Multiple Self-Concept Dimensions during Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*. 2020;30(S1):100–114. doi: <https://doi.org/10.1111/jora.12451>

9. Dobrescu A.I. A Visual Perspective on Adolescent Identity. In: Visual Techniques Applied in Social Research. 2020. p. 157–187. Available at: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85091780802&partnerID=40&md5=289bd6e18cfc8bf8a6c725385133954> (accessed 29.06.2022).
10. Lutsik M.Y. Possibilities of Self-Concept Diagnostics. *Chelovecheskii kapital*. 2021;(5):72–85. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.25629/HC.2021.05.07>
11. Griboyedova O.I. Self-Understanding of Adolescents with Different Levels of Psychological Well-Being. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii*. 2021;(4):193–201. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2021-4-23>
12. Kolda A.A. Some Aspects of the Modern Teenager Identity. *RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*. 2018;(4):145–163. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Shilova N.P. Maturation in Adolescence. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*. 2020;(4):37–49. Available at: <https://pedpsyjournal.mgpu.ru/2021/01/03/vzroslenie-v-yunosheskom-vozraste> (accessed 29.06.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
14. Tereshchenko V.V., Chub I.M. Individual and Psychological Characteristics of Adulthood in Adolescent Ontogenesis Period. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2019;8(3):230–239. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-3-230-239>
15. Bezgodova S.A., Miklyaeva A.V., Tereshchenko V.V. Attitude to Coming-of-Age in Adolescents of Saint-Petersburg and Smolensk in Context of Their Resiliency. *The Bulletin of Kemerovo State University*. 2018;(3):77–84. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-3-77-84>
16. Galanaki E., Sideridis G. Dimensions of Emerging Adulthood, Criteria for Adulthood, and Identity Development in Greek Studying Youth: A Person-Centered Approach. *Emerging Adulthood*. 2019;7(6):411–431. doi: <https://doi.org/10.1177/2167696818777040>
17. Shvets F.A. Age-Status Self-Awareness as the Basis of the Typology of Growing Up. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*. 2020;(4):133–142. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2020-4-133-142>
18. Polovina N., Jošić S. Vision of Personal Future as a Tool for Supporting Adolescents' Transition to Adulthood. *Managing Global Transitions: International Research Journal*. 2019;17(3):239–258. doi: <https://doi.org/10.26493/1854-6935.17.239-258>
19. Settersten R.A., Ottusch T.M., Schneider B. Becoming Adult: Meanings of Markers to Adulthood. In: Scott R.A., Buchmann M.C., eds. *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource*. New York: John Wiley & Sons; 2015. p. 1–16. doi: <https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0021>
20. Arnett J.J. Presidential Address: The Emergence of Emerging Adulthood: A Personal History. *Emerging Adulthood*. 2014;2(3):155–162. doi: <https://doi.org/10.1177/2167696814541096>
21. Billari F.C., Hiekel N., Liefbroer A.C. The Social Stratification of Choice in the Transition to Adulthood. *European Sociological Review*. 2019;35(5):599–615. doi: <https://doi.org/10.1093/esr/jcz025>
22. Santos M.M., Queiroz B.L., de Andrade Verona A.P. Transition to Adulthood in Latin America: 1960s-2010s. *Revista Brasileira de Estudos de População*. 2021;38:1–11. doi: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0161>
23. Jongbloed J., Giret J.F. Quality of Life of NEET Youth in Comparative Perspective: Subjective Well-Being during the Transition to Adulthood. *Journal of Youth Studies*. 2022;25(3):321–343. doi: <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1869196>
24. Culatta E., Clay-Warner J. Falling Behind and Feeling Bad: Unmet Expectations and Mental Health during the Transition to Adulthood. *Society and Mental Health*. 2021;11(3):251–265. doi: <https://doi.org/10.1177/2156869321991892>
25. Marttinen E., Dietrich J., Salmela-Aro K. Intentional Engagement in the Transition to Adulthood: An Integrative Perspective on Identity, Career, and Goal Developmental Regulation. *European Psychologist*. 2018;23(4):311–323. doi: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000337>
26. Côté J.E., Levine C. *Identity Formation, Youth, and Development: A Simplified Approach*. New York: Psychology Press; 2015. 216 p. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203767047>
27. Buchmann M., Kriesi I. Transition to Adulthood in Europe. *Annual Review of Sociology*. 2011;37:481–503. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081309-150212>
28. Roberts S.E., Côté J.E. The Identity Issues Inventory: Identity Stage Resolution in the Prolonged Transition to Adulthood. *Journal of Adult Development*. 2014;21(4):225–238. doi: <https://doi.org/10.1007/s10804-014-9194-x>
29. Arpentieva M.R. Mental Psychosocial Health and Adult. *Health, Physical Culture and Sports*. 2019;5(5):3–13. Available at: <http://journal.asu.ru/zosh/article/view/7209> (accessed 11.07.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
30. Machukha A.M., Vasilyeva O.S. Understanding and Psychological Content of the Construct of Personal Maturity. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya «Poznanie»*. 2020;(10):69–73. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.37882/2500-3682.2020.10.12>



31. Sklyarenko O.N. “Adulthood” and “Maturity” in the Modern World. *Gumanitarnyi vestnik (Gorlovka)*. 2020;(11):141–147. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: XWTTHL
32. Chukarina A.A., Shumskiy V.B. [The Existential Foundations of Personal Maturation]. *Mir psikhologii*. 2018;(3):266–278. (In Russ.) EDN: VMXWRO
33. Tsvetkov V.V. Subjective Maturity Evaluation of Teenagers with Different Level of Psychological Well-Being. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii*. 2019;(2):724–731. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2019-2-90>
34. Aleinikova O.V. Integrity of I-Concepts as a Factor of Personal Maturity. *Sociosphere*. 2021;(3):79–83. Available at: <https://oaji.net/articles/2021/1834-1632400162.pdf> (accessed 11.07.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
35. Lavrishcheva A.V. The Relationship between the Elements of the Value-Meaning Sphere and the Parameters of Achieving Personal Maturity during Early and Middle Adulthood. *Pushkin Leningrad State University Journal*. 2021;(2):187–205. (In Russ., abstract in Eng.) doi: https://doi.org/10.35231/18186653_2021_2_187
36. Elkonin B.D. [The Crisis of Childhood and the Basis for Designing Forms of Child Development]. *Voprosy psikhologii*. 1992;(3–4):7–13. Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1992/923/923007.htm> (accessed 12.07.2022). (In Russ.)
37. Undusk E.N., Chekhova D.V., Stepanov Ju.N. The Relationship between Modern Youths’ Vision of Their Future and Their Emotional and Value Self-Attitude. *Psychology in Education*. 2021;3(2):162–173. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-162-173>
38. Abramova S.B. The Way of the Future in the Views of Today’s Youth: Expectations and Fears. *Logos et Praxis*. 2017;16(3):97–106. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2017.3.12>
39. Marson S.M., Powel R.M. Goffman and the Infantilization of Elderly Persons: A Theory in Development. *Journal of Sociology & Social Welfare*. 2014;41(4):143–158. Available at: <https://psycnet.apa.org/record/2014-54696-007> (accessed 14.07.2022).
40. Salari S.M. Infantilization as Elder Mistreatment: Evidence from Five Adult Day Care Centers. *Journal of Elder Abuse & Neglect*. 2005;17(4):53–91. doi: https://doi.org/10.1300/J084v17n04_04
41. Skager R. Extending Childhood into the Teen Years: «Infantilization» and Its Consequences. *Reclaiming Children and Youth*. 2009; 18(2):18–20.
42. Miklyaeva A.V. Scale Self-Assessment of Personal Maturity: The Experience in the Development and Testing. *Society of Russia: Educational Space, Psychological Structures and Social Values*. 2017;8(2):52–68. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2017-2-52-68>
43. Klementyeva M.V. The “Authentic Self” as a Predictor of Emerging Adulthood in Students. *Psychological Science and Education*. 2020;25(3):64–74. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250306>

Submitted 20.07.2022; revised 14.11.2022; accepted 21.11.2022.

About the authors:

Anastasia V. Miklyaeva, Dr.Sci. (Psychol.), Associate Professor, Professor of the Chair of Human Psychology, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>, Scopus ID: 53984860100, Researcher ID: D-4700-2017, a.miklyaeva@gmail.com

Olga V. Rudykhina, Cand.Sci. (Psychol.), Associate Professor of the Chair of Human Psychology, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8207-4016>, Scopus ID: 57223035494, Researcher ID: K-6560-2018, olga.rudykhina@yandex.ru

Alexandra S. Tolkacheva, Postgraduate Student of the Chair of Human Psychology, Junior Researcher at the Institute of Psychology, The Herzen State Pedagogical University of Russia (48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russian Federation), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7307-3233>, taleksandrra@gmail.com

Author contribution:

A. V. Miklyaeva – formulation of the research problem; selection of theoretical materials; statistical analysis of data; critical analysis of theoretical and empirical materials; drafting the text of the article.

O. V. Rudykhina – selection of theoretical materials; collection and processing of empirical data; discussion of results; formatting the text of the article; design of the list of references.

A. S. Tolkacheva – selection of theoretical materials; collecting empirical data; discussing the results.

All authors have read and approved the final manuscript.



Диагностика школьной вовлеченности обучающихся – участников практик инициативного бюджетирования

Б. В. Куприянов

*Научно-исследовательский финансовый институт
Министерства финансов Российской Федерации,
г. Москва, Российская Федерация
bvkupriyanov@yandex.ru*

Аннотация

Введение. Проблема исследования состоит в определении измеряемых результатов использования отдельной образовательной практики (школьного инициативного бюджетирования). Цель статьи – зафиксировать взаимосвязь между уровнем школьной вовлеченности обучающихся и интенсивностью их участия в практике школьного инициативного бюджетирования.

Материалы и методы. В 2021–2022 гг. в семи общеобразовательных организациях Ханты-Мансийского автономного округа (Югра) было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 182 школьника. Исследование включало замеры школьной вовлеченности по 11 параметрам (деятельности, общения и отношений) учащихся, в разной степени активности участвующих в школьном инициативном бюджетировании. Использовались методика изучения вовлеченности – модифицированный опросник Gallup Q12, интервью, анкета для школьников и опросник для педагогических работников.

Результаты исследования. Разработаны авторская модель школьной вовлеченности, программа диагностики школьной вовлеченности и активности участия в школьном инициативном бюджетировании. Статистическая обработка произведенных измерений позволила утверждать, что интенсивность участия в школьном инициативном бюджетировании соотносится с уровнем школьной вовлеченности обучающихся: чем активнее ученик участвует в школьном инициативном бюджетировании, тем выше степень его школьной вовлеченности.

Обсуждение и заключение. Результаты исследования свидетельствуют о перспективности использования модели и схемы диагностики школьной вовлеченности. Материалы статьи представляют интерес в контексте определения результатов реализации школьного инициативного бюджетирования в практике российских общеобразовательных организаций и школьного партисипаторного бюджетирования за рубежом.

Ключевые слова: школьное инициативное бюджетирование, образовательный результат, измерение образовательных результатов, интегративные психологические состояния, соучаствующие практики (партисипация), ученическое самоуправление

Благодарности: автор выражает благодарность руководителю центра инициативного бюджетирования НИФИ Минфина России В. В. Вагину, ректорату Сургутского государственного университета, Департаменту образования Ханты-Мансийского автономного округа за помощь в проведении исследования.

Финансирование: исследование выполнено в рамках программы развития школьного инициативного бюджетирования в Ханты-Мансийском автономном округе – Югра.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Куприянов Б. В., 2023



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



Для цитирования: Куприянов Б. В. Диагностика школьной вовлеченности обучающихся – участников практик инициативного бюджетирования // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 1. С. 119–130. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.119-130>

Original article

Diagnosics of School Involvement of Learners Included in the Practice of Participatory Budgeting

B. V. Kupriyanov

*Research Financial Institute of the Ministry of Finance of the Russian Federation,
Moscow, Russian Federation
bvkupriyanov@yandex.ru*

Abstract

Introduction. The research problem is to determine the measurable results of using a separate educational practice (school initiative budgeting). The purpose of the article is to reveal the relationship between the level of school involvement of students and the intensity of their participation in the practice of school initiative budgeting.

Materials and Methods. In 2021–2022 An empirical study was conducted in seven educational institutions of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra, in which 182 schoolchildren took part. The study included measurements of school involvement in 11 parameters (activities, communication and relationships) of learners who, to varying degrees of activity, participate in school initiative budgeting. Engagement study methodology was used – a modified Gallup Q12 questionnaire, an interview, a questionnaire for schoolchildren and a questionnaire for teachers.

Results. An author's model of school involvement, a program for diagnosing school involvement and active participation in school initiative budgeting have been developed. Statistical processing of the measurements made it possible to assert that the intensity of participation in school initiative budgeting correlates with the level of school involvement of students, the more actively a student participates in school initiative budgeting, the higher the degree of his school involvement.

Discussion and Conclusion. The presented results testify to the prospects of using the model and scheme for diagnosing school involvement. The materials of the article are of interest in the context of determining the results of the implementation of school initiative budgeting in the practice of Russian educational organizations and school participatory budgeting abroad.

Keywords: school initiative budgeting, educational outcomes, measurement of educational outcomes, integrative psychological states, participatory practices (participation), student self-government

Acknowledgements: The author thanks V. V. Vagin, Head of the Center for Initiative Budgeting of the Research Financial Institute of the Ministry of Finance of the Russian Federation, the Rectorate of Surgut State University, and the Department of Education of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug for assistance in conducting the study.

Funding: The study was carried out within the framework of the program for the development of school initiative budgeting in the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Yugra.

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

For citation: Kupriyanov B.V. Diagnostis of School Involvement of Learners Included in the Practice of Participatory Budgeting. *Integration of Education*. 2023;27(1):119–130. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.119-130>

Введение

Школьное партисипаторное бюджетирование, возникшее во Франции и получившее широкое распространение во всем мире, последние пять лет активно развивается в российских регионах (г. Санкт-Петербург, Ямало-Ненецкий автономный округ, Алтайский край, Ярославская

область и др.). Такая практика за рубежом нередко позиционируется как средство гражданского образования и развития гражданских компетенций и обеспечение обучающихся [1–3]. Однако термин «бюджетирование» создает впечатление о сугубо финансовой сущности такой практики. Отечественная модификация школьного

партисипаторного (школьного инициативного) бюджетирования, реализуемого Научно-исследовательским финансовым институтом Министерства финансов Российской Федерации, отличается образовательным приоритетом («Школьное инициативное бюджетирование это – не про деньги, а про – детей»).

Фактический перенос эффективной социальной практики в пространства общего образования актуализировал разработку представлений об образовательном потенциале этого новшества. Манифестация принципов доказательной педагогики требует предъявить видение измеримого и измеряемого результата применения инициативного бюджетирования в российских школах. Кроме того, нужно допустить, что новшество способно содействовать решению имеющихся в отечественном образовании проблем и может быть интерпретируемо в русле тех или иных существующих теоретических концептов.

Наиболее подходящим для разработки представлений о целевых ориентирах школьного инициативного бюджетирования представляется теоретический концепт школьной вовлеченности (*school engagement*), широко разрабатывающийся в последнее время в отечественных и зарубежных исследованиях (И. Н. Бондаренко, Т. А. Киндерманн, Н. Г. Малошонок, В. И. Моросанова, Э. А. Скиннер, В. Тинто, Т. Г. Фомина, И. Ю. Цыганов и др.). Такое предпочтение основывается на переводе с английского слова *participation* как участвующий, соучаствующий, причастный, вовлеченный [2]. Школьное инициативное бюджетирование представляет собой практику привлечения обучающихся к распределению части бюджета общеобразовательной организации [4–7], т. е. вовлечение школьников в распоряжение бюджетными средствами ведет за собой вовлечение в школьное сообщество, в его жизнь, проблемы и др. В этом смысле становится возможным преодоление отчужденности обучающихся от школы, негативного отношения к школьной реальности, пассивного негативизма, инфантилизма и иждивенчества всех тех явлений, которые усилились в обстановке формализации школьного воспитания.

Для педагогически целесообразного использования школьного инициативного бюджетирования необходимо определить диагностируемый результат и доказать, что он обеспечивается в случае использования этой образовательной практики. Очевидно, что полученные результаты будут неоднородными и интенсивность участия школьников в практике инициативного бюджетирования будет различаться. Поэтому целью исследования можно считать определение взаимосвязей между достижением школьной вовлеченности и активностью обучающихся в школьном инициативном бюджетировании.

Обзор литературы

В современной литературе понятие «вовлеченность» используется в нескольких сочетаниях: «студенческая вовлеченность» (Н. Г. Малошонок), «Student Engagement» – вовлеченность обучающихся (Дж. Дж. Эпплтон, С. Л. Кристенсон, М. Дж. Фурлонг), «школьная вовлеченность – School engagement» (Дж. Бейкер, Ф. С. Блюменфельд, И. Н. Бондаренко, Ф. Дютей, Дж. А. Фредрикс, В. А. Моросанова, Э. Х. Пэрис, Т. Г. Фомина, М. Чархаби, И. Ю. Цыганов), «вовлеченность в непрерывное образование» (Н. В. Киселева, Е. Ю. Литвинова) и др. В зарубежных и отечественных исследованиях наблюдаются различия в акцентах рассмотрения вовлеченности: российскими психологами большее значение придается отношениям в сфере обучения (вовлеченность обучающихся в учебный процесс), зарубежные коллеги охватывают более широкий социальный контекст отношений обучающихся с окружающей школьной реальностью [8]. В то же время в ряде исследований не отрицается понимание школьной вовлеченности как активного участия обучающихся в школьной жизни [9], в содержание вовлеченности включается академическая и социальная интеграции учащегося [10].

Нам представляется актуальной социально-педагогическая трактовка школьной вовлеченности в рамках отечественной традиции теории коллективного воспитания, современных исследований детско-взрослой воспитательной общности,



событийного подхода в воспитании [11–13]. В этом смысле с концепцией школьной вовлеченности корреспондируются идеи школьной идентичности, причастности к школьной жизни [14; 15]. Концепция проектирования школы будущего как экосистемы развивающихся детско-взрослых сообществ позволяет соотнести концепт «школьная вовлеченность» с такими явлениями как «освоение обучающимися «школьных пространств», складывание «системно-организованных форм сознания обучающегося как полноправного члена сообщества, занимающего в нем по мере взросления и образования новые позиции» [16]. Содержанием школьной вовлеченности выступают связи обучающегося с участниками образовательных отношений, детско-взрослым сообществом, общеобразовательной организацией, корпоративной культурой, культурными практиками в контексте прошлого (отношение к традициям), настоящего и будущего (проектная позиция), осознание обучающимся себя как агента этих связей.

Среди различных психологических интерпретаций более убедительным выглядит понимание школьной вовлеченности как «личностного состояния» [8; 9; 17]. Сущность школьной вовлеченности раскрывается в ее позиционировании в качестве промежуточного итога образовательного процесса, состояние вовлеченности не является самоцелью, а лишь катализатором достижения образовательных результатов [8; 9; 18]. В современной научной литературе представлены не только различные подходы к структуре вовлеченности, но и их глубокая аналитика [17; 19; 20]. Обобщение названных разработок позволяет обратить внимание на объективную и субъективную стороны школьной вовлеченности.

Объективная сторона школьной вовлеченности включает наблюдаемые факты (количество потраченного времени, посещаемость, продуктивность деятельности, подготовленность к решению задач) и наблюдаемые процессы (отдельные действия, публично проявляемые эмоции, интенсивность проявления активности, частота и модальность инициативы) [18; 21].

Субъективная сторона школьной вовлеченности: переживание позитивных и негативных эмоций по отношению к отдельным лицам, группам, сообществу, собственной деятельности, общению; осознание своего места, собственных смыслов и целей деятельности в школьном сообществе, осознание своих отношений и связей с другими участниками сообщества, своей деятельности и общения в пространстве школы; осуществление саморегуляции и волевых усилий в процессе взаимодействия в пространстве школы [20–22].

Осмысление зарубежных исследований подтверждает допустимость ориентирования школьного инициативного бюджетирования на достижение школьной вовлеченности [1; 3; 6].

Уточнение представлений о школьной вовлеченности создало возможности для эмпирического исследования, где одним из самых наглядных способов «испытания» стало сравнение активности участия в школьном инициативном бюджетировании. Основной исследовательский вопрос, который предстояло решить – есть ли существенные различия в школьной вовлеченности учащихся, различающихся степенью активности участия в школьном инициативном бюджетировании?

Материалы и методы

Анализ проблемы позволил охарактеризовать школьную вовлеченность как состояние, обладающее объективной и субъективной стороной и характеризующееся совокупностью следующих компонентов:

– непосредственное осознанное целенаправленное осуществление учащимся действий, расходование времени, собственных усилий, энергии (непосредственное активное участие в реализации миссии школы, осуществление собственных интересов и потребностей в данном процессе), активная коммуникация и социальное взаимодействие обучающегося с участниками образовательных отношений – работниками образовательной организации и школьниками и др. (активное участие в обсуждении школьной жизни с представителями детско-взрослой общности, поддержка положительного социального



статуса обучающегося в школьной детско-взрослой общности, участие представителей школьной детско-взрослой общности в личносно значимых событиях);

– отражение школьником своей связи с общеобразовательной организацией (интегрирование ее миссии и целей совместной деятельности, представление о возможностях участия в реализации миссии школы и осознание субъективной актуальности собственных интересов и потребностей в реализации миссии школы; субъективное отражение учащимся поддержки собственного положительного социального статуса в школьной детско-взрослой общности; осознание возможности и актуальности обсуждения школьной жизни с представителями детско-взрослой общности; субъективное отражение учащимся участия представителей школьной детско-взрослой общности в личносно значимых событиях);

– удовлетворенность процессом и результатами деятельности, межличностными отношениями, возникающими в процессе совместной деятельности (субъективная значимость участия в реализации миссии школы, осуществления собственных интересов и потребностей в этом процессе, обсуждения школьной жизни с представителями детско-взрослой общности; позитивные эмоциональные переживания обучающегося от поддержки его положительного социального статуса в школьной детско-взрослой общности (обсуждение достижений, похвала), от участия представителей школьной детско-взрослой общности в субъективно актуальных событиях (заинтересованность, помощь, поддержка).

Диагностический инструментарий состоял из двух частей: фиксация степени активности участия учащихся в практиках школьного инициативного бюджетирования, измерение школьной вовлеченности. Диагностика участия школьников в инициативном бюджетировании предусматривала проведение наблюдений за деятельностью проектных групп учащихся, кроме того, списки участников составлялись на разных этапах разработки инициатив; проводились анкетирование школьников и опросы учителей. Затем путем сложения всех данных определялась степень активности (высокая,

средняя, низкая) участия учащихся в практиках школьного инициативного бюджетирования.

Для диагностики использовались такие инструменты, как методика изучения вовлеченности обучающихся – модифицированный опросник Gallup Q12, опросники для обучающихся и педагогических работников. При модификации методики Gallup Q12 мы посчитали целесообразным сохранить структуру опросника, т. е. получить информацию об удовлетворенности базовых потребностей ученика, о его личном вкладе в школьную жизнь, психологической атмосфере в детско-взрослом сообществе, реализации потребностей в личностном росте (собственном развитии). При разработке опросника в основу были положены идеи М. Чархаби, Е. Халезова, Т. Котовой и др. [23]. Этот диагностический инструмент был призван обеспечить нас информацией об отношении учащихся к учебным и внеучебным занятиям в школе, о характере межличностных отношений, которые связывают ученика с остальными участниками детско-взрослого сообщества школы, об удовлетворенности ученика своим пребыванием в данной образовательной организации и т. д. Отдельным модулем в опроснике стал модифицированный психометрический тест К. Э. Сижора.

В ноябре 2021 г. специалисты Научно-исследовательского финансового института Министерства финансов РФ в рамках продвижения практики школьного инициативного бюджетирования провели исследование школьной вовлеченности учащихся в семи школах Ханты-Мансийского автономного округа (Югра), в котором приняли участие 182 учащихся и 11 педагогов. Среди школьников 63 % составили девочки (девушки) и 37 % – мальчики (юноши). Средний возраст – 14 лет. В марте 2022 г. в г. Сургуте были опрошены 55 школьников и 30 педагогов – участников семинара по школьному инициативному бюджетированию (представителей 21 школы ХМАО-Югра) [24].

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



В качестве статистического метода использован однофакторный дисперсионный анализ, который позволил сравнить данные по 11 показателям школьной вовлеченности у трех групп учащихся.

Результаты исследования

В процессе проведения исследования особое внимание обращалось на активность участия учащихся в процедурах школьного инициативного бюджетирования. На основе результатов наблюдений, опросов респондентов были выделены четыре группы школьников:

Г1 – «энтузиасты» (31,5 %). Представители данной группы в большинстве своем воспринимают инициативное бюджетирование с максимальным воодушевлением, эти школьники были активными участниками процедур инициативного бюджетирования, как правило, выступали авторами идей инициативных проектов, лидерами и активными участниками проектных групп.

Г2 – «ассистенты» (55,8 %). Присутствовали на всех мероприятиях инициативного бюджетирования, записывались в проектные группы, помогали энтузиастам, участвовали в работе проектных объединений в разной степени регулярности. Школьники, отнесенные к этой многочисленной группе, не существенно уступают «энтузиастам» в оценке школьного инициативного бюджетирования.

Г3 – «публика» (9 %). Участники присутствовали на мероприятиях, чаще всего были вовлечены в голосование, их оценка инициативного бюджетирования более сдержанная.

Характер участия в школьном инициативном бюджетировании 3,7 % учащихся не удалось идентифицировать, поскольку он был противоречивым (в дальнейшем эта часть респондентов не учитывалась).

Автором выявлены различия в состоянии школьной вовлеченности учащихся, отнесенных к группам с различной активностью участия в школьном инициативном бюджетировании, что представлено в таблице.

Обратим внимание на оценку школьниками своей учебной деятельности (П1):

учащимся с высокой степенью активности в инициативном бюджетировании обучение приносит в целом положительные эмоции, а с низкой степенью – негативные, у школьников со средней степенью активности наблюдается избирательное отношение к различным аспектам учебной деятельности. Отношение к внеучебным мероприятиям (П2) в целом значительно позитивнее, чем к учебе. Однако, если большинство «энтузиастов» указывают, что внеучебные мероприятия приносят им положительные эмоции, и посещают они их с удовольствием, то представителям «публики» мероприятия не нравятся, а «ассистентам» – «школьные внеурочные события иногда нравятся, иногда нет».

Самооценка учащимися опыта участия в совместной общественной деятельности (П11) может рассматриваться в качестве одного из важных параметров школьной вовлеченности. Активные участники инициативного бюджетирования в качестве пережитых многократно ситуаций называют участие в совместном планировании и анализе, самостоятельное распределение заданий между участниками деятельности, презентации социального проекта, а вот минимальный опыт у них обнаруживается в коллективных мозговых штурмах (совместная выработка творческих решений). Самая многочисленная группа учащихся (средний уровень активности участия в инициативном бюджетировании) в качестве наиболее освоенных элементов опыта отмечает участие в совместном решении изобретательских задач, совместном анализе, а вот в проблемной зоне, кроме указанного, оказалась и «презентация социального проекта, своих идей, участие в обсуждении». Большинство учеников, слабо включившихся в инициативное бюджетирование, отметили, что неоднократно участвовали в совместном целеполагании, но в то же время «не участвовали в коллективном планировании», «не анализировали в команде совместную работу».

Существенной сферой, определяющей школьную вовлеченность, является характер их отношений со сверстниками и взрослыми (П3 – П8). В настоящем исследовании

участники оценивали свое общение с одноклассниками, учениками младшего и старшего возраста, учителями-предметниками и классным руководителем. «Энтузиасты» высоко оценивают свое общение и с большинством (П3), и с отдельными одноклассниками (П4); ученики, отнесенные к группе «публика», соответственно в этих оценках существенно уступают, учащиеся, отнесенные к среднему уровню активности, занимают промежуточное положение. В качестве «отдельных одноклассников» воспринимаются те, кто выбивается из общего ряда: у благополучных – это те, с кем они меньше общаются, исключая их из своей среды, а у слабо вовлеченных в жизнь школы учеников – наоборот. Однако для почти $\frac{3}{4}$ обучающихся более высокая оценка общения с большинством может интерпретироваться как преобладание в ученических классах обследованных общеобразовательных учреждений позитивного психологического климата. Общение с младшими и старшими по возрасту соучениками (П5 – П6), как и общение со взрослыми (П7 – П8) (классными руководителями, учителями-предметниками) соответствует общей тенденции – чем выше

степень активности – тем выше оценка общения.

Разница в оценке собственных возможностей добиться изменений в школе (П9) между учащимися с высокой, средней и низкой активностью участия в школьном инициативном бюджетировании соответствует различиям в ожиданиях подростков. Так, оптимистическое восприятие собственного потенциала основывается у «энтузиастов» на стремлении включиться в общественную деятельность, желании самостоятельно организовывать различные мероприятия. Удовлетворенность пребыванием в школе (классе) (П10) оценивалась в предельном выражении – наличие желания перейти в другой класс, другую школу и результаты замера соответствует общему тренду распределения по уровням активности участия в инициативном бюджетировании.

Для применения однофакторного дисперсионного анализа вычислим групповые средние обучающихся, отнесенных к высокой (Г1), низкой (Г2) и средней (Г3) степеням активности участия в школьном инициативном бюджетировании по 11 измененным параметрам (таблица).

Т а б л и ц а. Групповые средние значения
T a b l e. Group average values

Параметры / Options		Среднее значение в группе учащихся, распределенных по степени активности участия в школьном инициативном бюджетировании / The average value in the group of learners distributed by the degree of activity of participation in school initiative budgeting		
		Г1	Г2	Г3
№	Наименование / Title	3	4	5
П1	оценка учащимися своей учебной деятельности / learners' assessment of their learning activities	0,75	-0,6	0,3
	доверительные интервалы / confidence intervals	0,32–1,18	(-0,72)–(-0,48)	0,11–0,49
П2	оценка учащимися внеучебных мероприятий / learners' evaluation of extracurricular activities	2,00	-0,5	0,21
	доверительные интервалы / confidence intervals	1,57–2,43	(-0,62)–(-0,38)	0,02–0,40
П3	оценка общения с большинством одноклассников / assessment of communication with most classmates	1,76	0,07	1,20
	доверительные интервалы / confidence intervals	1,33–2,19	(-0,05)–0,19	1,01–1,39
П4	оценка общения с отдельными одноклассниками / evaluation of communication with individual classmates	1,53	0,4	0,7
	доверительные интервалы / confidence intervals	1,10–1,96	0,28–0,52	0,51–0,89



Окончание таблицы / End of table

1	2	3	4	5
П5	оценка общения с младшими по возрасту учениками / assessment of communication with younger learners	1,65	0,4	0,76
	доверительные интервалы / confidence intervals	1,22–2,08	0,28–0,52	0,57–0,95
П6	оценка общения со старшими по возрасту учениками / evaluation of communication with older learners	1,65	0,80	1,24
	доверительные интервалы / confidence intervals	1,22–2,08	0,68–0,92	1,05–1,43
П7	оценка общения с учителями-предметниками / evaluation of communication with subject teachers	1,65	0,2	0,93
	доверительные интервалы / confidence intervals	1,22–2,08	0,08–0,32	0,74–1,12
П8	оценка общения с классным руководителем / evaluation of communication with the class teacher	1,82	0,4	1,1
	доверительные интервалы / confidence intervals	1,39–2,25	0,28–0,52	0,91–1,29
П9	оценка собственных возможностей добиться изменений в школе / evaluating one's own ability to make a difference in the school	2,59	1,40	1,83
	доверительные интервалы / confidence intervals	2,16–3,02	1,28–1,52	1,64–2,02
П10	удовлетворенность пребыванием в школе (классе) / satisfaction with staying in school (class)	1,88	–1,00	0,97
	доверительные интервалы / confidence intervals	1,45–2,31	(–1,12)–(–0,88)	0,78–1,16
П11	самооценка учащимися опыта участия в совместной общественной деятельности / learners' self-assessment of their experience of participating in cooperative community activities	0,84	0,5	0,69
	доверительные интервалы / confidence intervals	0,41–1,27	0,38–0,62	0,50–0,88

Источник: составлено автором.
Source: Compiled by the author.

В нашем исследовании три уровня активности участия ($p = 3$), число измерений на каждом уровне одинаково и равно $q = 11$.

По результатам проведенных вычислений выявлено, что оценка факторной дисперсии больше оценки остаточной дисперсии, поэтому можно утверждать несправедливость нулевой гипотезы о равенстве математических ожиданий по слоям выборки. Проверка нулевой гипотезы: равенство средних значений x (для уровня значимости $\alpha = 0,05$, чисел степеней свободы 2 и 33) доказывает, что учащиеся с разной степенью активности участия в инициативном бюджетировании имеют статически значимые различия в области школьной вовлеченности.

Обсуждение и заключение

Новизна исследования состоит в основании школьной вовлеченности в качестве результата педагогически

целесообразного использования школьного инициативного бюджетирования. Такой выбор обосновывается совпадением значений «партисипаторный» (соучаствующий) и «вовлеченность» (сопричастность); позиционированием сущности и потенциала школьного инициативного бюджетирования в отечественной и зарубежной литературе; социальной природой инициативного (партисипаторного) бюджетирования как коллективной практики прямой демократии и обеспечения включенности воспитанника в коллективную жизнедеятельность детско-взрослого воспитательного сообщества как традиционной идеи отечественной теории воспитания.

Некоторые идеи теории воспитания прежних лет и последние разработки в области содержания, структуры и способов диагностики школьной вовлеченности позволили уточнить представление об этом личностном состоянии. В ходе исследования

были модифицированы и адаптированы известные измерительные средства, при этом предложен оригинальный диагностический инструментарий.

В качестве гипотезы использовалось следующее предположение: ученики, участвующие в практике школьного инициативного бюджетирования с различной степенью активности, имеют существенные отличия в уровне школьной вовлеченности. Измерения в трех группах учащихся, сформированных на основе различий в степени активности участия в практиках школьного инициативного бюджетирования, позволяют фиксировать статически значимые отличия в уровне их школьной вовлеченности. При этом в настоящее время нельзя утверждать, что различия в школьной вовлеченности

являются результатом участия в школьном инициативном бюджетировании, может быть, что вовлеченные в жизнь школы подростки проявляют заинтересованность в инициативном бюджетировании. Перспективы настоящего исследования могут быть связаны с использованием опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» и сравнением данных, полученных при помощи различных диагностических инструментов.

Результаты исследования могут использоваться в качестве ориентиров при распространении практики школьного инициативного бюджетирования в России и школьного партисипаторного бюджетирования за рубежом, однако сформулированные положения требуют проверок на более широкой выборке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Cohen M., Schugurensky D., Wick A. Citizenship Education through Participatory Budgeting: the Case of Bioscience High School in Phoenix, Arizona // *Curriculum and Teaching*. 2015. Vol. 30, no. 2. P. 5–26. doi: <https://doi.org/10.7459/ct/30.2.02>
2. Гаврилова Н. В. Практики партисипаторного бюджетирования в европейских странах // *Право и управление*. XXI век. 2018. № 2 (47). С. 79–87. doi: <https://doi.org/10.24833/2073-8420-2018-2-47-79-87>
3. Bartlett T., Schugurensky D. Reinventing Freire in the 21st Century: Citizenship Education, Student Voice and School Participatory Budgeting // *Current Issues in Comparative Education*. 2021. Vol. 23, issue 2. P. 55–79. doi: <https://doi.org/10.52214/cice.v23i2.8571>
4. Вагин В. В., Филиппова Н. М., Кураколов М. В. Выход из заколдованного круга отчуждения: опыт школьного инициативного бюджетирования // *Народное образование*. 2021. № 4. С. 36–43. URL: <https://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2021-4/vihod-iz-zakoldovannogo-kruga-otchujdeniya-opit-shkolnogo-iniciativnogo-byudjetirovaniya> (дата обращения: 28.08.2022).
5. Куприянов Б. В., Карпова Е. М., Швелёв М. А. Школьное инициативное бюджетирование как воспитательная технология // *Народное образование*. 2022. № 6. С. 130–140. URL: <https://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2022-6/shkolnoe-iniciativnoe-byudjetirovanie-kak-vospitatelnaya-tehnologiya> (дата обращения: 28.08.2022).
6. Gibbs N. P., Bartlett T., Schugurensky D. Does School Participatory Budgeting Increase Students' Political Efficacy? Bandura's 'Sources', Civic Pedagogy, and Education for Democracy // *Curriculum and Teaching*. 2021. Vol. 36, no. 1. P. 5–27. doi: <https://doi.org/10.7459/ct/36.1.02>
7. Иванова Н. Г., Федосов В. А. Целеполагание молодежных практик инициативного бюджетирования // *Финансовый журнал*. 2021. Т. 13, № 2. С. 83–92. doi: <https://doi.org/10.31107/2075-1990-2021-2-83-92>
8. Цыганов И. Ю., Бондаренко И. Н. Школьная вовлеченность обучающихся с различным отношением к учению в основной школе // *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2022. Т. 15, № 1. С. 79–100. doi: <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-79-100>
9. Фомина Т. Г., Моросанова В. И. Адаптация и валидизация шкал опросника «многомерная шкала школьной вовлеченности» // *Вестник Московского университета*. Сер. 14: Психология. 2020. № 3. С. 194–213. doi: <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.09>
10. Малошонов Н. Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // *Высшее образование в России*. 2014. № 1. С. 37–44. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/540/461> (дата обращения: 28.08.2022).
11. Шустова И. Ю. Событийный подход к воспитанию школьников // *Вестник Томского государственного университета*. 2019. № 438. С. 186–193. doi: <https://doi.org/10.17223/15617793/438/25>



12. Бедерханова В. П., Шустова И. Ю. Событийность в воспитании как метод «педагогике проживания» // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 3. С. 28–37. doi: <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2003.03>
13. Демакова И. Д., Шустова И. Ю. Социокультурная среда и воспитательное пространство: отличие и взаимосвязь // Образование личности. 2018. № 4. С. 90–99. URL: <http://www.ol-journal.ru/journal/2018-%E2%84%964.html> (дата обращения: 28.08.2022).
14. Григорьев Д. В. Политика идентичности и уклад школы // Народное образование. 2016. Вып. 2. С. 147–162. URL: <https://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2016-2/politika-identichnosti-i-uklad-shkoli> (дата обращения: 28.08.2022).
15. Григорьев Д. В. Как школа формирует у детей российскую идентичность // Народное образование. 2015. № 1. С. 173–177. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-shkola-formiruet-u-detej-rossiyskuyu-identichnost/viewer> (дата обращения: 28.08.2022).
16. Громько Ю. В., Рубцов В. В., Марголис А. А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16, № 1. С. 57–67. doi: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160106>
17. Бондаренко И. Н., Ишмурагова Ю. А., Цыганов И. Ю. Проблемы взаимосвязи школьной вовлеченности и академических достижений у современных подростков // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9, № 4. С. 77–88. doi: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090407>
18. Appleton J. J., Christenson S. L., Furlong M. J. Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct // Psychology in the Schools. 2008. Vol. 45, issue 5. P. 369–386. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
19. Фомина Т. Г., Потанина А. М., Моросанова В. И. Взаимосвязь школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России и за рубежом // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика. 2020. Т. 17, № 3. С. 390–411. doi: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411>
20. Литвинова Е. Ю., Киселева Н. В. Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7, № 3. С. 5–17. doi: <https://doi.org/10.17759/sps.2016070301>
21. Skinner E. A., Kindermann T. A., Furrer C. J. A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children’s Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom // Educational and Psychological Measurement. 2009. Vol. 69, issue 3. P. 493–525. doi: <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
22. Fredricks J. A., Blumenfeld P. C., Paris A. H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence // Review of Educational Research. 2004. Vol. 74, issue 1. P. 59–109. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
23. Correction: School Engagement of Children in Early Grades: Psychometric, and Gender Comparisons / M. Charkhabi [et al.] // PLOS ONE. 2020. Vol. 15, issue 1. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0228605>
24. Региональная история одной социально-педагогической инновации (школьное инициативное бюджетирование в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре) / Б. В. Куприянов [и др.] // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 3. С. 177–183. doi: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-177-183>

Поступила 14.04.2022; поступила после рецензирования 25.07.2022; принята к публикации 01.08.2022.

Об авторе:

Куприянов Борис Викторович, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник центра инициативного бюджетирования Научно-исследовательского финансового института Министерства финансов Российской Федерации (127006, Российская Федерация, г. Москва, Настасьинский переулок, д. 3, стр. 2), профессор департамента педагогики Московского городского педагогического университета (129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1041-6056>, **Scopus ID:** [57131078100](https://orcid.org/57131078100), bvkupriyanov@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Cohen M., Schugurensky D., Wiek A. Citizenship Education through Participatory Budgeting: the Case of Bioscience High School in Phoenix, Arizona. *Curriculum and Teaching*. 2015;30(2):5–26. doi: <https://doi.org/10.7459/ct/30.2.02>
2. Gavrilova N.V. Participatory Budgeting Practices in European Countries. *Journal of Law and Administration*. 2018;(2):79–87. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.24833/2073-8420-2018-2-47-79-87>
3. Bartlett T., Schugurensky D. Reinventing Freire in the 21st Century: Citizenship Education, Student Voice and School Participatory Budgeting. *Current Issues in Comparative Education*. 2021;23(2):55–79. doi: <https://doi.org/10.52214/cice.v23i2.8571>
4. Vagin V.V., Filippova N.M., Kurakolov M.V. Getting Out of the Vicious Circle of Alienation: The Experience of School Initiative Budgeting. *Narodnoe obrazovanie*. 2021;(4):36–43. Available at: <https://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2021-4/vihod-iz-zakoldovannogo-kruga-otchujdeniya-opit-shkolnogo-iniciativnogo-byudjetirovaniya> (accessed 28.08.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
5. Kupriyanov B.V., Karpova E.M., Shevelev M.A. School Initiative Budgeting as an Educational Technology. *Narodnoe obrazovanie*. 2022;(6):130–140. Available at: <https://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2022-6/shkolnoe-iniciativnoe-byudjetirovanie-kak-vospitatelnaya-tehnologiya> (accessed 28.08.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
6. Gibbs N.P., Bartlett T., Schugurensky D. Does School Participatory Budgeting Increase Students' Political Efficacy? Bandura's 'Sources', Civic Pedagogy, and Education for Democracy. *Curriculum and Teaching*. 2021;36(1):5–27. doi: <https://doi.org/10.7459/ct/36.1.02>
7. Ivanova N.G., Fedosov V.A. Goal Setting of Youth Practices of Participatory Budgeting. *Financial Journal*. 2021;13(2):83–92. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.31107/2075-1990-2021-2-83-92>
8. Tsyganov I.Yu., Bondarenko I.N. School Engagement of Learners with Different Attitude towards Studying in Secondary School. *Theoretical and Experimental Psychology*. 2022;15(1):79–100. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-79-100>
9. Fomina T.G., Morosanova V.I. Russian Adaptation and Validation of the "Multidimensional School Engagement Scale". *Moscow University Psychology Bulletin*. 2020;(3):194–213. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.09>
10. Maloshonok N.G. [Involvement of Students in the Educational Process in Russian Universities]. *Higher Education in Russia*. 2014;(1):37–44. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/540/461> (accessed 28.08.2022). (In Russ.)
11. Shustova I.Yu. A Co-Existence Approach to Character Building at School. *Tomsk State University Journal*. 2019;(438):186–193. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17223/15617793/438/25>
12. Bederkhanova V.P., Shustova I.Yu. Co-Existence in Education as a Method of Pedagogy of «Experience». *Siberian Pedagogical Journal*. 2020;(3):28–37. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2003.03>
13. Demakova I.D., Shustova I.Yu. The Phenomena of «Social Environment» and «Educational Space»: The Attempt to Understand Relationships. *Obrazovanie lichnosti*. 2018;(4):90–99. Available at: <http://www.ol-journal.ru/journal/2018-%E2%84%964.html> (accessed 28.08.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
14. Grigoriev D.V. Identity Politics and the School Lifestyle. *Narodnoe obrazovanie*. 2016;(2):147–162. Available at: <https://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2016-2/politika-identichnosti-i-uklad-shkoli> (accessed 28.08.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
15. Grigoriev D.V. [How Does School Shape Children's Russian Identity]. *Narodnoe obrazovanie*. 2015;(1):173–177. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-shkola-formiruet-u-detey-rossiyskuyu-identichnost/viewer> (accessed 28.08.2022). (In Russ.)
16. Gromyko Yu.V., Rubtsov V.V., Margolis A.A. The School as Ecosystem of Developing Child-Adult Communities: Activity Approach to Designing the School of the Future. *Cultural-Historical Psychology*. 2020;16(1):57–67. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160106>
17. Bondarenko I.N., Ishmuratova Yu.A., Tsyganov I.Yu. Problems of the Relationship between School Engagement and Academic Achievements in Modern Teenagers. *Journal of Modern Foreign Psychology*. 2020;9(4):77–88. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090407>
18. Appleton J.J., Christenson S.L., Furlong M.J. Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*. 2008;45(5):369–386. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.20303>



19. Fomina T.G., Potanina A.M., Morosanova V.I. The Relationship between School Engagement and Conscious Self-Regulation of Learning Activity: The Current State of the Problem and Research Perspectives in Russia and Abroad. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2020;17(3):390–411. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411>
20. Litvinova E.Y., Kiseleva N.V. Structural Model of Involvement of Students in Ongoing Education. *Social Psychology and Society*. 2016;7(3):5–17. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.17759/sps.2016070301>
21. Skinner E.A., Kindermann T.A., Furrer C.J. A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement*. 2009;69(3):493–525. doi: <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
22. Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*. 2004;74(1):59–109. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
23. Charkhabi M., Khalezov E., Kotova T.S., Baker J., Dutheil F. School Engagement of Children in Early Grades: Psychometric, and Gender Comparisons. *PLOS ONE*. 2020;15(1):e0228605. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0228605>
24. Kupriyanov B.V., Karpova E.M., Shevelev M.A., Wozniak S.A. Regional History of One Socio-Pedagogic Innovation (School Participatory Budgeting in Khanty-Mansi Autonomy in Russia). *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2022;28(3):177–183. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2022-28-3-177-183>

Submitted 14.04.2022; revised 25.07.2022; accepted 01.08.2022.

About the author:

Boris V. Kupriyanov, Dr.Sci. (Ped.), Leading Researcher of the Center for Initiative Budgeting, Research Financial Institute of the Ministry of Finance of the Russian Federation (3, Bd. 2 Nastasinskiy Pereulok, Moscow 127006, Russian Federation), Professor of the Chair of Pedagogy, Moscow City University (4, Bd. 1 2 Selskokhozyaystvennyy Proezd, Moscow 129226, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1041-6056>, **Scopus ID:** [57131078100](https://orcid.org/0000-0002-1041-6056), bvkupriyanov@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript.



АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ /
ACADEMIC INTEGRATION

УДК 377.4

doi: 10.15507/1991-9468.110.027.202301.131-145



Original article

**Factors for Improving the Effectiveness
of Professional Training of Employees
in Modern Conditions**

T. V. Vu✉, **L. T. H. Nguyen, T. T. H. Nguyen**
Hanoi Law University, Hanoi, Vietnam
✉ tuanvv@hlu.edu.vn

Abstract

Introduction. Human resources are likened to the backbone of any organization ensuring its sustainable development and competition. Investment in the workforce through training programs brings back the best fruitful achievements. This study investigated six basic factors affecting the training effectiveness in Vietnam, which is considered as burdensome matters to any organization in terms of having a skilled workforce to meet the current working situation.

Materials and Methods. The study employed a mixed-methods approach involving a sample of 370 with $e = \pm 5\%$ over the population of 10,000 civil servants in Hanoi City. The quantitative data from the 5-Likert scale questionnaire among 370 respondents were addressed by IBM SPSS v.25. The semi-structured interviews relative to the same factors in the questionnaire were conducted with another 79 respondents to verify the validity of the research using NVivo v.12 for data treatment.

Results. The results of the study revealed the dissatisfaction of employees with the training programs of professional development. The authors recommend to create a competent system of motivation to improve the effectiveness of training and development of employees. The leaders should conduct needs analysis seriously to comprehend the real expectations of employees so that they could satisfy what lack of expertise skills and knowledge employees want to be updated. Besides, the incentive schemes and job promotion feasibilities are availed to any employee who is successfully performed well at work after the training courses.

Discussion and Conclusion. The conclusions made by the authors contribute to the development of innovative training technologies in the system of professional development of the company staff. The results of the study will help HR professionals in the development of effective training programs that meet the expectations of employees.

Keywords: advanced training, professional training effectiveness, workplace, workforce, incentive schemes

Acknowledgements: The authors would like to express their gratitude to the civil servants of Hanoi for providing information, and to Hanoi Law University for financial assistance in conducting the study.

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

For citation: Vu T.V., Nguyen L.T.H., Nguyen T.T.H. Factors for Improving the Effectiveness of Professional Training of Employees in Modern Conditions. *Integration of Education*. 2023;27(1):131–145. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.131-145>

© Vu T. V., Nguyen L. T. H., Nguyen T. T. H., 2023



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



Оригинальная статья

Факторы повышения эффективности профессиональной подготовки работников в современных условиях

Т. В. Ву[✉], Л. Т. Х. Нгуен, Т. Т. Х. Нгуен
Ханойский юридический университет, г. Ханой, Вьетнам
[✉] tuanvv@hlu.edu.vn

Аннотация

Введение. Человеческий ресурс считается основным фактором любой организации для поддержания устойчивого развития и конкуренции. Инвестиции в образование персонала через программы обучения являются эффективной системой развития предприятия. Цель статьи – проанализировать основные факторы, влияющие на эффективность обучения сотрудников во Вьетнаме, представить рекомендации по совершенствованию систем мотивации труда в организации.

Материалы и методы. Для изучения проблемы было проведено анкетирование, в котором приняли участие 370 государственных служащих г. Ханой. Количественные данные анкеты по шкале Лайкерта были обработаны с помощью приложения IBM SPSS v.25. С целью проверки достоверности исследования проведены полуструктурированные интервью с 79 респондентами. Для качественной обработки данных использовалась программа NVivo v.12.

Результаты исследования. По итогам исследования выявлена неудовлетворенность сотрудников учебными программами повышения квалификации. Авторами рекомендовано создать грамотную систему мотивации для повышения результативности обучения и развития сотрудников. Руководителям организаций предложено провести анализ потребностей для выявления реальных ожиданий сотрудников, чтобы определить, какие навыки и знания они хотели бы обновить.

Обсуждение и заключение. Сделанные авторами выводы вносят вклад в развитие инновационных технологий обучения в системе повышения квалификации персонала компании. Результаты исследования помогут специалистам отдела кадров в разработке эффективных программ обучения, соответствующим ожиданиям сотрудников.

Ключевые слова: повышение квалификации, эффективность профессиональной подготовки, рабочее место, рабочая сила, системы мотивации

Благодарности: авторы выражают благодарность государственным служащим Ханоя за предоставление информации, а также Ханойскому юридическому университету за финансовую помощь в проведении исследования.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Ву Т. В., Нгуен Л. Т. Х., Нгуен Т. Т. Х. Факторы повышения эффективности профессиональной подготовки работников в современных условиях // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 1. С. 131–145. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.131-145>

Introduction

Human resources play an important role in the sustainable development of any organization. Nowadays, mass production can be carried out with modern machines controlled by people. Techno-revolutions, typically named Industry 4.0 with the convergent evolution of artificial intelligence, require upskilling workforce to keep pace with scientific advancements. The necessity of learning and development within an organization is to

empower its employees' growth and develop their knowledge skills and capabilities to do better at their positions. Practically, learning and development encompass any professional development a business, for example, to avail its employees which is considered to be a core activity of human resources management, and is sometimes referred to as professional training. Consequently, the practicality of the employee training program (TP) is demonstrated by the productivity of one

company's workforce to meet the demand of the work requirements¹ [1; 2]. Thus, the principal purpose of training is to equip employees with state-of-the-art knowledge and skills; thus, organizations usually conduct the TPs in two occasions; the onset of new employees after the recruitment, and well-established employees participating in an on-the-job TPs. Newly recruited employees are trained to practical professional knowledge and corporate cultures during the apprentice period for their final decision on their commitment to the organization or not after the completion of the training course² [3; 4]. For well-established employees, retraining programs are essential to improve their productivity and profitability³ [5].

Currently, onsite and offsite training methods are commonly carried out. Offsite training model gathers participants from different locations geographically close to one another in a venue away from the offices, which provides a better focus on the training sessions but the costs to organize this program are expensive. Whereas, onsite training mode is carried out where people are geographically located closer to each other, possibly in-house employees. They can be trained face-to-face in groups or technology-enabled training approach which is widely implemented because of its cost-effectiveness and efficiency [6]. Many studies [5; 7; 8] investigate the effective outcomes employees achieve after the completion of the TPs via the denotation of practical benefits demonstrated by employees' work efficiency at the workplace.

This study was conducted in Vietnam, a fast-developing country as the melting pot for many multinational corporations settling their bases. The expenses on TPs are of great concerns for most organizations in regards with the cost-effectiveness. Consequently, instead of regarding TPs as corporate expenses, they are

viewed as good investment returns. Currently, almost organizations focus on employee test results to assess the training effectiveness (TE) without paying greatly attention to the factors influencing the success of the TPs. There have been many studies [9–11] discussing the TPs, these studies, nevertheless, mainly reflect the employers' perspectives towards the needs of TPs without investigating systematically the decisive factors contributing to the effectiveness of the TPs. This study investigated five main components, namely training content, training environment, facilities and materials, training plan schedule, and presentation style basing on employees' viewpoints at organizations in Vietnam. To achieve the aforementioned aim, the study investigated the following questions:

1. What are the trainees' viewpoints on the factors influencing the effectiveness of training programs?
2. What are the male and female respondents' differences among the factors of the training effectiveness?

The finding would benefit human resource practitioners to improve the effectiveness of the TPs. Moreover, organizations would consider applying technology-enabled training mode to upskill their workforce to meet the employees' expectations and business objectives.

Literature Review

Training Versus Coaching or Mentoring. Overall, training involves the process of transferring knowledge, teaching skills, encouraging attitudinal and behavioral changes from highly experienced trainers to poorly skilled trainees. Training is commonly conducted in structured and formal ways on new hires or fostered human resources. However, the reason why TP does not last long might be blamed for that training skills are usually not reinforced

¹ Jeebinyo J. Communication Factors Affecting Training Effectiveness of Business Organizations: Doctoral Dissertation. The Graduate School of Communication Arts and Management Innovation. National Institute of Development Administration. 2020. Available at: <http://gscm.nida.ac.th/uploads/files/1600312381.pdf> (accessed 28.10.2022).

² Aziz S.F.A. Measuring Training Effectiveness: Evidence from Malaysia. In: Handbook on the Economic, Finance and Management Outlooks. Proceedings Book of ICEFMO. Malaysia; 2013, p. 275–294. Available at: <http://www.conscientiabeam.com/ebooks/ICEFMO-275-294.pdf> (accessed 28.10.2022).

³ Mohamed A.A. Perceived Factors Influencing the Effectiveness of Training at the Public Service Commission: Master's Theses. University of Nairobi; 2016. Available at: <http://erepository.uonbi.ac.ke/handle/11295/100377> (accessed 28.10.2022); Luong H.N.L. Factors Influence Training Effectiveness in Micro and Small Enterprises: Bachelor's thesis. Turku University of Applied Sciences; 2015. Available at: <http://www.theseus.fi/handle/10024/96615> (accessed 28.10.2022).



in their practices. Training is typically characterized with formality, well-defined objectives in a specific subject area, and relative brief as compared with coaching or mentoring. Many studies [12; 13] have highlighted the crucial role of trainers in a TP because they possess extensive experience and specialized knowledge covering objectives of a TP. TPs, however, are possibly incompetent to strengthen new neural or improve individuals' knowledge and skills without on-the-job working practices.

Training is commonly confused with coaching or mentoring in that training develops employee skills but practically has different roles when considering closely its nature. Compared with training, coaching refers to the ability to transfer from one's own experience and knowledge to another by means of techniques and developmental, sophisticated skills. There is a remarkable formality in the coaching relationship in that a coach is closely associated to help a coachee to master the targeted skills, and the coaching quality is heavily influenced by the coachees. In addition, coaching requires time for coachees to undergo a common process, and practice hard to form new habits under strict supervision. Therefore, the core of coaching is different from both training and mentoring in that coaching involves providing coachees some opportunities to examine their intentions to change themselves in their single objectives. Coaching entails the process of facilitating another individual to master one topic of their choice via given questions and self-doing. Accordingly, coachees elicit their own conclusions and then move to next steps.

A mentor is an experienced person willingly giving advice to a less experienced person. A mentor somehow shares some characteristics same as a coach or a trainer. Unlike training and coaching, a mentoring relationship arises gradually from a friendship or a professional association when the mentor recognizes to have valuable insight and experience to share under the circumstance that the individual being mentored sees the needs to learn from the mentor. Therefore, mentoring features

a long-term relationship established by two people basing on trust, respect, and a desire to gain wisdom. Mentors often propose solutions to any problem in the form of advice or the accompaniment of collaborative work with the mentee.

Training Effectiveness. Training effectiveness indicates the process of training and follow-up leading to improved job performance, which positively contributes to key organizational results. In simple words, TE refers to the degree to which the training objectives are achieved and benefited a company and trainees via the assessment of using the combination of satisfaction, individual, and organizational performance. Hence, it is worth mentioning that Kirkpatrick and Kirkpatrick⁴ introduce the four levels of training evaluation featuring an emphasis on the importance of making training relevant to employees' performance. In their theory, four stages of TE entail sequentially Reaction, Learning, Behavior, and Results. At the reaction stage, trainees are encouraged to recognize the valuable cores of the TPs. The level 2 measures the extent to which participants could do differently as a result of being trained, and evaluate how confident and motivated they have gained after the TPs. The third level – behavior – concerns how people change their behaviour after attending the TPs. In order for change to occur, it is necessary to promote the participants' desire to change, know what and how to do, and work in a right climate. The fourth or final stage – results – signifies the outcomes that demonstrate a good return on investment. Consequently, the final results characterize “an increased production, improved quality, decreased costs, reduced frequency and/or severity of accidents, increased sales, reduced turnover, and higher profits”⁵. TE concerns the attainment of the prospective results set by human resources as training plays a crucial part of human resources activities [14]. Due to the failure of keeping the right track of training purposes from the original plan, it might lead to the ineffective training and adding pressure on both the organization in terms of incurred cost and loss

⁴ Kirkpatrick J.D., Kirkpatrick W.K. Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation. Association for Talent Development. 1st ed. 2016. Available at: <https://www.kirkpatrickpartners.com/product/Kirkpatrick's-Four-Levels-of-Training-Evaluation> (accessed 28.10.2022).

⁵ Ibid. P. 25.

of reputation, and on trainees in regard to the bad experience and failure feeling [15]. Besides, Sitzmann and Weinhardt [14] confirm that the motivation of trainees considered as a key element for improving the effectiveness of training outcomes.

Factors Affecting Training Effectiveness. Many studies [1; 2; 7] have shown deeply concerns about factors affecting the TE of a TP, and these factors discuss the existence of measurable changes in individual comprehension of focal trained matters, and their actual skill performance at workplace. The features of training include a formal and systematic assessment of premilitary training necessity, the use of appropriate training array to transfer its content, and a proper evaluation of the program criteria and strategies. Typically, Zhao et al. [16] assume that factors affecting TE are greatly affected by (1) internal factors including training preparation, and training implementation, and (2) external factors encompassing training assessment, work environment, and individual characteristics. According to them, this training aspect is unconcerned about variables at the individual level (e.g., attitudes, abilities, and motivation), and at the work environment level (e.g., social networks, job characteristics, and organizational systems). Similarly, Rezaee & Hamidian [8] investigate two factors, namely motivation and job satisfaction on the effectiveness of on-the-job training in the Iranian oil industry. They opine that these factors have a positive impact on TE. Their study, however, does not specify the need analysis of employees, and the evaluation of their training efficiency at work. They simply implemented a contrastive analysis of motivation and job satisfaction with effectiveness of on-the-job training courses. Besides, their study is inclined to synthesize and generalize the secondary sources, which might devalue the validity and concurrence of the research issues. Fatima and Siddiqui [7] examine three factors affecting transfer on-the-job training at workplaces in Pakistan, particularly motivation to learn, perceived organizational support, and training design. The results state that employees see a must to equip

themselves with new and updated knowledge, although their organizations do not willingly promote and support them. Hence, the study simply compares internal and external factors in the choice of participating a training course, and fails to mention the primary process to conduct a train course such as need analysis, assessment, and evaluation of employees' efficiency after the TP.

Other researchers⁶ [17; 18] have concentrated on some key factors. For example, Luong claims that employees should take a test to measure the effectiveness of the training⁷. Yet, this study does not deal with the factors influencing the TPs such as contents, need analysis, or assessment of the follow-up training course efficiency. Previously, Sanjeevkumar & Yanan conduct a mixed theoretical and empirical research on employees' personal characteristics [17]. Their study shares some similarities to the current study in that it does not look into the employees' personal characteristics. Hajjar and Alkhanaizi cooperate with instructional designers and training managers in designing the TPs for employees [18]. Their study also does not clarify what features of TPs would be effective in maximizing the efficiency of the training courses.

Materials and Methods

Research Design. The study was basically established to find out from an explanatory research design in which the researchers carefully conducted a mixed-methods approach to consolidate the validity of the research findings. Approximately 10,000 civil servants in Hanoi city in Vietnam constituted the study population; however, the researchers were, within the constraints of time and money, unable to collect information from all the population, so Cochran's⁸ formula was used to select a sample of 370 with $e = \pm 5\%$. For the ease and convenience, the questionnaire was fulfilled by the active Google form link, which was sent to the concerned organs, institutions, and organizations within a period of two weeks. For the semi-structured interviews, they were conducted over the phone with the participants following a permission of

⁶ Luong H.N.L. Factors Influence Training Effectiveness in Micro and Small Enterprises: Bachelor's thesis.

⁷ Ibid.

⁸ Cochran W.G. Sampling Techniques. 3rd ed. New York: John Wiley & Sons; 1977.



recording the interviews for the single purpose of transcribing the response for this study. Then, two sources of data were addressed by IBM SPSS v.25 application for the questionnaire, and NVivo application v.12 for the recording. Basing on the results, the researchers unanimously arrived at the conclusion.

Subjects of the Study. The respondents of the study worked for state organs, and local governmental bodies and institutions in Hanoi city. To choose the representative sample of the large population, Cochran's formula with $e = \pm 5\%$ was applied to get the right sample of 370 over the population of 10,000 civil servants.

$$n = \frac{z^2(p \cdot q)}{e^2},$$

where: n – number of items in samples, z^2 – square of confidence interval in standard error units, p – estimated proportion of success, q – $(1-p)$ or estimated the proportion of failures, e^2 – square of maximum allowance for error between true proportion and sample proportion, or z_s squared.

The research included 153 male respondents equivalent to 56.7%, and 117 female participants equal to 43.3%. concerning their work experience. 22 staff accounting for 8.1% had under 5 years of work experience, 43 employees relevant to 15.9% spent under 10 years. Similarly, 59 respondents making up for 21.9% had been in office for under 15 years. Other 39 participants just like 14.4% were in service for under 20 years. Likewise, 50 staff same as 18.5% had under 25 working years. 31 employees or 11.5% announced that they worked at their current positions for under 30 years. Lastly, the small proportion of staff, particularly 26 people equal to 9.6% were in the job for over 30 years. In regard to the frequency of participating in retraining programs, the majority of employees confessed that they received TPs once a year. Then, 72 respondents corresponding to 26.7% participated in the training course once every 5 years. Surprisingly, 55 employees just as 20.4% took part in a training course once every 6 months. Besides, 22 participants similar to 8.1% obtained a TP more than twice every

5 years. It is noteworthy that only 3 people, or 1.1%, did not attend any professional development courses. When examining where the TPs were organized. Most participants ($n = 208$; same as 77.0%) revealed that they received off-site training programs; whereas, 62 respondents equal to 23.0% attended on-site training courses.

Besides, 79 respondents agreed to involve in the semi-structured interviews over the telephone in a period of one month with the permission to record the voice for the purpose of data analysis to meet the objectives of the study.

Research Instruments. The study exploited the researcher-made questionnaire basing on factual and behavioral criteria recommended by Dornyei and Taguchi⁹ on 6 aspects, namely (a) training preparation, (b) training plan schedule, (c) training contents, (d) work supports, (e) training environment, and (f) training assessment and effectiveness. 50 Likert scale statements were designed, particularly (1) strongly disagree, (2) disagree, (3) neutrally, (4) agree, and (5) strongly agree, then the questionnaire was sent to 3 experts on training and labor management for the content validation. After that, the questionnaire was fine-tuned with a group of 50 volunteer participants in a pilot study to validate the strengths and weaknesses. The results of the dry run for validity of the questionnaire were selected within the Alpha values ($\alpha = 0.84-0.90$, reliable; Cronbach, [19]). The final version including 31 Likert scale statements was again sent back to 3 experts to examine and validate the liability. Besides, the semi-structured interview entailed 6 respective dimensions as the questionnaire.

Research Procedures. Initially, the researchers contacted the leaders of the intended organizations to explain the purpose and to seek for their permission for their staff to serve as respondents. After gaining their allowance, the questionnaire was floated to the participants' emails to complete the Google form within a period of two weeks. The researchers' email explained the objectives and relevance of the study, assured the respondents of anonymity, and gave them the option of not participating in the study

⁹ Dornyei Z., Taguchi T. Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing. 2nd ed. New York: Routledge; 2010.

if they wanted. Simultaneously, a contact number was provided in case any respondent needed. The semi-structured interviews were conducted at the respondents' convenience over the phone for about 15 minutes. After two data sources were properly collected, the researchers implemented the data screening together. Then, the appropriate information was treated by IBM SPSS v.25 application for the questionnaire, and NVivo v.12 application for the interview recordings.

Data Analysis. The data was collected, tabulated, analyzed and interpreted using descriptive statistics. Particularly, frequency count and percentage were used to treat the profile of the respondents. Besides, descriptive statistics address 31 Likert-scale statement for the mean and standard deviations with the description of very low (1.0–1.80), low (1.81–2.60), moderate (2.61–3.40), high (3.41–4.20), and very high (4.21–5.0). To verify the different perspectives of the respondents in terms of six aspects of training, ANOVA was utilized to test the disparity. In addition, weighted mean was used to treat the extent of the participants' viewpoints. To ascertain the accountability of the qualitative data, NVivo v.12 application treated the frequency of occurrence of the respondents' acceptance or rejection in the semi-structured interviews.

Results

Table 1 reveals the perspectives of participants concerning the factors affecting TE. The result indicated that training preparation did not come to the expectation of the participants. In particular, most respondents thought that the training organizers failed to carry out the need analysis of the trainees ($M = 1.69$; $SD = .75\%$). Similarly, they refuted the relevant organization of the TP ($M = 2.06$; $SD = .61\%$). For other views, the participants opined moderately such as the matching needs of the department ($M = 2.90$; $SD = .74\%$), suitable content ($M = 2.81$; $SD = .54\%$), and well-established training objectives ($M = 3.11$; $SD = .64\%$). Generally, TP preparations play decisive roles in determining the success of the TP. The previous studies [7; 20; 21] emphasize strongly a must to prepare well before the initiation of a TP. Typically, Wenger et al. [15] highly acknowledge the role of the

need analysis, they assume that appropriate understanding of employees' training needs possibly results in the fruitful achievements which contributes to the productivity and sustainability of any organization. Obviously, it is very important to construct the content of the TP from what employees are longing for. This is somehow consistent with the finding in a study conducted by Lyonga, in which the researcher asserts that self-directed learning enhances efficiency and improves skills of learning [22]. In another research, Assi and Raju [4] state that employees are inclined to have no choice to get involved in the construction of the TP, but they are unwilling to take part in the training courses which they believe that these courses are not practical, effective, and wasteful.

On examining the training plan schedule, it is clearly gleaned from Table 1 that the respondents seem dissatisfied with this factor. For further details, most participants complained about not having a clear detailed schedule ($M = 2.09$; $SD = .55\%$), they criticized for badly informing the time allowance for training ($M = 1.87$; $SD = .87\%$), and they also protested to accept a well-communicated training schedules ($M = 1.88$; $SD = .74\%$). These aforementioned statements got low extents in this aspect. Besides, the two statements gained moderate extents, namely the emphasized expectation of training outcomes ($M = 3.14$; $SD = .63\%$), and well-defined goals and objectives presented in the booklet ($M = 2.89$; $SD = .66\%$). It is necessary to provide employees with the detailed information of the training plan so that employees are made known about the time frames, goals to be achieved after the ending programs, time, location, and cost of training organization. It is worth noting that the more detailed the plan, the clearer the employee TP, the easier it is to implement, and the higher the success rate. A detailed employee training plan may also help businesses implement, evaluate, and measure their trainees' performance. Besides, basing on the training methods like onsite or offsite training mode, employees have to arrange their temporary working positions to participate in the TPs. Hajjar and Alkhanaizi emphasize the importance of time schedule in organizing training courses [18]. They argue

that not all employees are ready to leave their current jobs for the participation of the training courses, although they realize the needs to be trained to undertake their positions better. Apparently, trainees need communicating the training schedules to respect them, and they are able to be active to prepare their moods, monetary budgets, and personal matters so that they feel comfortable to join and concentrate on the TPs. Overall, training plan schedules should be well-communicated to employees in order to ascertain the success of the training outcomes.

When considering the training contents, it is glimpsed from Table 1 that this factor generally did not receive positive assessments. Specially, the respondents expressed low extents for the following appraisals such as logical sequence of training contents ($M = 2.03$; $SD = .75\%$), well-organized contents ($M = 2.22$; $SD = .77\%$), relevant topic coverage ($M = 1.91$; $SD = .84\%$), and appropriate training materials ($M = 2.00$; $SD = .56\%$). For the other two statements, the respondents rated moderately, particularly extensive contents linked with practical exercises ($M = 2.71$; $SD = .66\%$), and appropriate pedagogical methods ($M = 2.83$;

$SD = .50\%$). Training contents play a focal role in meeting the expectations of the trainees. Due to the flaw in handling any skills involving the current positions, trainees try to update themselves with all means of training facilities such as the Internet resources, other co-workers, or their superiors for advice. When these solutions cannot satisfy their expectations, training courses would be the final channel they expect to get state-of-the-art information. It is vital to organize the training contents which come up to their wishes. The other studies have confirmed the decisive functions of efficient training contents [8; 11; 23]. Particularly, Quesada-Pallares contrasted the training contents between organizational training arrangements with the self-customized TPs [23]. The results disclose that the tailored training contents are more effective and satisfactory than that of organizational training courses. In all, this study investigating the TPs which were organized by businesses without intervention of employees contributing their expectations showed that employees were slanted to be dissatisfied with the training contents provided by their organizations.

Table 1. Respondents' views on influential training aspects

Content	N	Mean	Std. Deviation	Interpretation
1	2	3	4	5
Training preparation				
Training provided appropriately matched the needs of the department	270	2.90	.74	Moderate
Training had conducted a poll when constructing the program to provide the appropriate content based on the needs of the department	270	2.81	.54	Moderate
Selection of trainees was proper based on the needs of the department	270	1.69	.75	Low
Training goals were adequately established.	270	3.11	.64	Moderate
The organization of the training program was well-designed by the department representatives	270	2.06	.61	Low
Training plan schedule				
The training program has a clear, detailed schedule	270	2.09	.55	Low
The expected training outcomes are emphasized	270	3.14	.63	Moderate
The time allocated for the training was well-informed	270	1.87	.87	Low
The training program has well-defined goals and objectives laid out in the booklet	270	2.89	.66	Moderate
Training schedules were well communicated	270	1.88	.74	Low
Training contents				
Training contents are presented in a logical sequence	270	2.03	.75	Low
The training contents are well organized	270	2.22	.77	Low

End of table 1

1	2	3	4	5
Presenters covered extensive content with practical exercises	270	2.71	.66	Moderate
The topic covered is relevant to trainees	270	1.91	.84	Low
Training adopted appropriate pedagogical methods	270	2.83	.50	Moderate
Materials used in training were appropriate	270	2.00	.56	Low
Work supports				
Management encourages employees to join a training program	270	2.92	.93	Moderate
Training colleagues do workshare while the trainees are following the training programs	270	1.89	.63	Low
Managers motivate employees to use skills obtained after the training program	270	2.75	.64	Moderate
Organizational system (such as on-demand facilities) assists trainees after the training programs	270	2.73	.59	Moderate
Better work efficiency of employees after the training programs results in promotion or rewards	270	1.90	.72	Low
Training environment				
The training venue is easily accessible to transportation	270	2.97	.78	Moderate
Facilities are technologically equipped	270	3.22	.62	Moderate
The trainer communicates dynamically, fluently, and with passion	270	2.87	.69	Moderate
The trainer involves trainees in the training process	270	2.88	.52	Moderate
There is sufficient comfortable seating for all participants	270	2.85	.73	Moderate
Training assessment and effectiveness				
Trainees' rigorous, progressive evaluation of the program is implemented	270	2.76	.55	Moderate
Trainees' rigorous post-training evaluation of the trainees is conducted	270	3.00	.42	Moderate
Management evaluation of training program success is carried out	270	3.15	.79	Moderate
I acquired new skills and learning from the training program	270	3.29	.43	Moderate
I intended to use the skills/learning I acquired from the training program in my job	270	3.10	.83	Moderate

Source: Hereinafter in this article all tables were made by the authors.

Work supports connote what trainees receive any assistance from their organization while and after the TPs. As seen from Table 1, trainees basically found it discouraged to get supports from their co-workers. Specially, most respondents showed moderate extents when rating that they got modest encouragement from their managers to join a TP ($M = 2.92$; $SD = .93\%$), mediocre managerial encouragement to apply skills ($M = 2.75$; $SD = .64\%$), the average assistance of on-demand infrastructure ($M = 2.73$; $SD = .59\%$). Besides, they reckoned low levels in terms of colleagues' workshare during the TPs ($M = 1.89$; $SD = .63\%$), and more favorable conditions ($M = 1.90$; $SD = .72\%$). Motive work might spring from healthy work

environments. When employees often receive their managerial boards' encouragement and supports, they could do their best to overcome most challenges to change themselves better. TE becomes practical if it can be implemented in actual working practices. When allowing to converse what employees are trained into their current positions, employees can demonstrate the level they have gained from the TP. One obstacle trainees often confront at work is that what they are given during the training courses cannot apply with their temporary facilities in that theory and equipment might be better than their current facilities, which seem to be very contradictory. In practice, workshare is always problematic under high pressure of work. With a high demand of jobs, employees are



specialized for their own positions and tasks, which is sometimes not overtaken by other people. Therefore, trainees' focal participation during the TP is always troublesome as they have to be proactive to balance between their workload and the TP requirements. Likewise, trainees invest much of their efforts to do their works more efficiently with the hope that they can get some forms of return achievement, such as higher positions or being more well-paid. Rewards on time are able to activate and challenge employees to educate themselves through the TPs.

As clearly shown in Table 1, overall training environment recorded moderate degrees. In particular, the participants rated moderately easy access to training venue ($M = 2.97$; $SD = .78\%$), good technological equipment ($M = 3.22$; $SD = .62\%$), professional trainers ($M = 2.87$; $SD = .69\%$), trainers' interaction with trainees ($M = 2.88$; $SD = .52\%$), and sufficient comfortable seating ($M = 2.85$; $SD = .73\%$). External factors which are provided to be training venues can be very influential for the success of the TE. The facility condition of these venues contributes to the knowledge and skills trainees gain after the TPs. Under the circumstance that training environments do not come up to trainees' expectations, the learning outcomes are heavily affected by the inadequate investment of training facilities. Previous studies [2; 13; 24] have proved that modern facilities, together with professional, high-skilled trainers result in the effective and efficient training results. Concerning training assessment and effectiveness, it is glimpsed from Table 1 that the respondents produced moderate extents in this regard. More particularly, the participants showed moderate levels on trainees' rigorous, progressive evaluation ($M = 2.76$; $SD = .55\%$), trainees' rigorous post-training evaluation ($M = 3.00$; $SD = .42\%$), and management evaluation of TP ($M = 3.15$; $SD = .79\%$). Besides, the respondents mostly thought that they were unsure to apply trained skills to their current positions ($M = 3.10$; $SD = .83\%$), and they were also uncertain to confirm if they acquired new skills from the TPs ($M = 3.29$; $SD = .43\%$). The primary purpose of training is to update trainees with what they feel to be lacking of. It is clear from Table 1 that

participants show their disappointment when they take part in the TPs. As denoted from Table 1 that trainees have to overcome many obstacles to follow the TPs; however, they feel dissatisfied with the time and efforts they have saved for the training courses. Consequently, trainees are not willing to participate in a TP due to the fact that it results do not come up to their expectations. It can be said that preliminary selection process is vital to result in the success of the TE [4]. Regarding this aspect, longitudinal assessment or periodical evaluation during the TP is essential to dually reflect the TE of the program and the knowledge and skills trainees obtain from the TPs. Table 1 discloses that trainees are willing to be evaluated of their progress and achievement during the TPs. As aforementioned information, the management of the program is also important in that it facilitates the achievement of the TPs. Sitzmann and Weinhardt [14] state that inefficient training management leads to the disappointment and ineffectiveness of TP.

Overall, the results presented in Table 1 emphasize the crucial role on needs analysis before any training program. Basing on the findings from this survey, the organizers are able to formulate the training preparation related to the training program objectives to satisfy employees' expectations, and schedule the training plans so that participants have clear flowcharts of the training programs, which helps them reorganize their work. Similarly, training contents should be constructed to match employees' expectations, not stemmed from the organizers' preset programs as the aims of the training programs are to update what employees really need at their current positions. In other words, employees are those who decide the training program contents. Finally, work supports are also decisive to determine the effectiveness of the training programs because employees are capable of participating any training program intensively. They, in this regard, have to receive assistance from their superiors, along with other colleagues to take on their duties while they are absent from work during their training period; thus, they are attentive to get the most efficiency from the training programs.

Table 2 presents the outcomes to evaluate the hypothesis that there is no harmony among the genders in terms of training factors. The

results indicate that all significance levels (*p*-values) are higher than the confidence level ($\alpha = .05$), which refutes the hypothesis. In other words, there is no difference between male and female respondents' choices of the training factors, this finding denotes that there is no need to differentiate the genders when organizing the TPs, and the TE is not influenced by the male or female participants.

Table 3 generalizes the results from 79 semi-structured interviews with the participants who were not involved in the survey questionnaire in order to get the liable results. The recording transcripts were manipulated by using NVivo v.12 application for the purpose of accountability. As clearly seen in Table 3, the respondents did not feel satisfied with the training preparation ($n = 58$; same as 73%), compared with the results in Table 1, both sources of data shared the similarity; that is, the participants felt unsatisfied with the organizers' training preparation. In addition, most of them reckoned that training implementation was inadequate ($n = 53$; equal to 67.1%), this was somehow equivalent to the outcomes in the training plan schedule, which recorded low extents. In terms of evaluating the rigorous training assessment, most participants refuted the assessment in the TP ($n = 52$; equivalent

to 65.8%). In comparison with the findings in Table 1 concerning training assessment and effectiveness, the results from the semi-structured interviews were more negative than that in Table 1 because the training assessment and effectiveness got moderate extents while the majority of the people participating in the interviews were not contented with the training assessment. Regarding the concentration on individual characteristics, the bigger proportion of participants thought that they were not given attention to develop their acquired skills ($n = 48$; similar to 60.8%). Astonishingly, the results from the training environment in Table 1 reveal that the respondents got moderate degrees, conversely the findings in this aspect from Table 3 indicated negative outcomes, which is consistent with other studies [25–27]. Generally, the individual characteristics have to improve to meet the demands of the participants to improve the effectiveness of the TPs. On considering the supportive work environment, the large portion of respondents confessed that they did not receive much assistance from their colleagues or superiors ($n = 58$; just as 73.4%). Comparing with the data in Table 1, there is something consistent among two sources; that is, the respondents did not satisfy with the supports they got from their workplace.

Table 2. The correlation among genders with the primary training factors

Factors	Contrastion	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Training Preparation	Between Groups	15.64	1	15.64	1.26	.26
	Within Groups	3331.83	268	12.43		
	Total	3347.47	269			
Training plan schedule	Between Groups	13.10	1	13.10	1.03	.31
	Within Groups	3410.22	268	12.73		
	Total	3423.32	269			
Training Contents	Between Groups	24.21	1	24.21	1.32	.25
	Within Groups	4935.28	268	18.42		
	Total	4959.50	269			
Work Supports	Between Groups	23.53	1	23.53	1.82	.18
	Within Groups	3473.97	268	12.96		
	Total	3497.50	269			
Training Environment	Between Groups	10.73	1	10.73	.86	.36
	Within Groups	3360.68	268	12.54		
	Total	3371.41	269			
Training Assessment and Effectiveness	Between Groups	16.46	1	16.46	1.22	.27
	Within Groups	3606.80	268	13.46		
	Total	3623.26	269			



Thus, trainees have to manage their time to compromise their work, their personal lives, and short training courses. These challenges are possible to lead to the defective effectiveness of the training outcomes [2; 14; 24]. In the same vein, to reexamine the practicality of the TE, almost interviewees confirmed that they considered their training experiences as ineffective ($n = 62$; comparable to 78.5%), which was not the same as the results in the survey questionnaire yielding moderate extents. Similarly, the design, structure, and operation of the TPs must be taken into consideration. Trainees have to sacrifice many things such as time, money, or work-life balance to participate in a TP with an aim to change themselves better at work.

Discussion and Conclusion

TPs refer to the continuous process of improving employees' knowledge, competencies, and skills to enhance their productivity, job satisfaction, and work commitment, which can be achieved thanks to many learning programs upskilling them in their respective work positions. Therefore, training and retraining programs always necessitate the growth of each employee, along with the development of the organizations or businesses. This study was conducted in a fast-developing country where there has been considered as a melting pot for giant, multinational conglomerates to settle their businesses. However, this study only concentrated on those who worked in administrative offices to disclose the factors affecting the TE of the TPs. The results indicate that trainees do not feel highly satisfactory for

the training preparation in general. Typically, the selection of the participants for the TPs are not appropriate, which leads to the ineffectiveness of the TPs. Besides, the training plan schedule is not relevant for employees to balance between their work and the training courses, so many of them manage the suitability between their work and the TE. For training contents, this is the main purpose of the TPs; nevertheless, the participants do not feel contented with the training content because they find it ungratified to grab the knowledge and skills from the TPs. Another external factor which does not come to the respondents is work supports from their workplaces. They complain that they have not given proper assistance from their co-workers for workshare, their superiors for encouraging and monetary or incentive schemes for participating in the TPs. Consequently, they have to struggle to keep everything in order to follow the training courses intensively. When mentioning the external condition for providing an appropriate training venue, facilities and settings are not good enough to meet the requirements of the trainees. They express their moderate viewpoints on the training environment, which denotes that the respondents need to be equipped with better infrastructures to match the contents of the training courses. The fast development of the techno-sciences requires the workforce to train themselves to catch up with the challenges of their current position, so the training centers have to guarantee to bring the most modern and updated equipment to meet the demands of bridging between theory and practice.

Table 3. Summarized views of participants in the semi-structured interviews

Theme	N	Opinion	Frequency	Percent
Good Training Preparation	79	Yes	21	26.6
		No	58	73.4
Adequate Training Implementation	79	Yes	26	32.9
		No	53	67.1
Rigorous Training Assessment	79	Yes	27	34.2
		No	52	65.8
Focusing on Individual Characteristics	79	Yes	31	39.2
		No	48	60.8
Supportive Work Environment	79	Yes	21	26.6
		No	58	73.4
Practical Training Effectiveness	79	Yes	17	21.5
		No	62	78.5

The final factor relating to the training assessment and effectiveness refers to how the organizers apply the testing and assessment to measure the progress and the efficiency of the TPs. The respondents' perspectives reflect that they do not really think their experiences of training evaluation in the training courses are rigorous. Consequently, the information which is collected from the TPs is not adequate for trainees, stakeholders, and organizers to bring the most practical TE. Remarkably, the results which examine whether there is any difference between male and female participants in the choice of training factors indicate that all significance levels (p-values) are higher than the

confidence level ($\alpha = .05$), which confirms the fact that males and females do not have different stances on the selection of training factors. The findings from this research benefit the administrators and training centers in better organizing TPs to train and retrain their employees to maintain the sustainable development of their organizations. The study surely contributes to the construction of innovative learning development for any TP to bring back the best achievement for both businesses, organizations, and trainees. Besides, to improve TP efficiency and its cost-cutting practice, applying technology-enabled training mode might be the best solution to solve this matter.

REFERENCES

1. Sudhakar R., Rabiya S. Perspectives and the Factors Influencing Effectiveness of Training and Development on Employees' Performance. *International Journal of Civil Engineering and Technology*. 2017;8(9):135–141. Available at: https://iaeme.com/Home/article_id/IJCIET_08_09_016 (accessed 28.10.2022).
2. Zumrah A.R., Khalid M.Y., Ali K., Mokhtar A.N. Examine the Factor that Influence Training Reaction, and Its Consequence on Employee. In: Bekirogullari Z., Minas M.Y., Thambusamy R.X. (eds.). ICEEPSY 2016: Education and Educational Psychology. Vol 16. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2016. p. 427–435. doi: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.11.44>
3. Esha. A Study on Effectiveness of Training and Development Programs. *International Journal of Business, Economics & Management*. 2019;2(1):11–17. doi: <https://doi.org/10.31295/ijbem.v2n1.62>
4. Assi M.K., Raju V. Evaluating Training Effectiveness: Critical Studies in the Last Eight Decades. *World Journal of Research and Review (WJRR)*. 2020;11(1):29–35. doi: <https://doi.org/10.31871/WJRR.11.1.12>
5. Alkema A. Foundation Level Workplace Training Programmes. *Journal of Learning for Development*. 2020;7(2):218–232. doi: <https://doi.org/10.56059/jl4d.v7i2.377>
6. Njiku J., Mutarutinya V., Maniraho J.F. Exploring Mathematics Teachers' Technology Integration Self-Efficacy and Influencing Factors. *Journal of Learning for Development*. 2022;9(2):279–290. doi: <https://doi.org/10.56059/jl4d.v9i2.589>
7. Fatima M., Siddiqui D.A. Factors Affecting Transfer of On-The-Job Training at Workplaces in Pakistan. *Asian Business Review*. 2020;10(1):13–28. doi: <https://doi.org/10.18034/abr.v10i1.457>
8. Rezaee H., Hamidian M. Studying the Influence of Factors Affecting Participant's Motivation and Job Satisfaction on the Effectiveness of On-the-job Training in the Iranian Oil Industry. *Iranian Journal of Oil & Gas Science and Technology*, 2018;7(2):1–13. doi: <http://dx.doi.org/10.22050/ijogst.2017.30973.1283>
9. Abdul Aziz S.F. Evaluating Training Effectiveness Using the Malaysian Sample: Tracing the Mediation Effect of Training Motivation Using SEM-AMOS. *International Journal of Economics and Financial Issues*. 2016;6(6S):94–100. Available at: <https://www.econjournals.com/index.php/ijefi/article/view/3123> (accessed 28.10.2022).
10. Punia B.K., Kant S. A Review of Factors Affecting Training Effectiveness Vis-à-vis Managerial Implications and Future Research Directions. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*. 2013;2(1):151–164. Available at: <https://garph.co.uk/IJARMSS/Jan2013/12.pdf> (accessed 28.10.2022).
11. Sahni J. Managerial Training Effectiveness: An Assessment through Kirkpatrick Framework. *TEM Journal*. 2020;9(3):1227–1233. doi: <https://doi.org/10.18421/TEM93-51>
12. Mohanty P.C., Dash M., Dash M., Das S. A Study on Factors Influencing Training Effectiveness. *Revista Espacios*. 2019;40(2). Available at: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n02/19400207.html> (accessed 28.10.2022).



13. Samad K.A., Yusof N.S.M., Sarkam S.F., Azis R.A., Hussain J.N., Yaacob W.M.Z.W. Factors Influencing Training Effectiveness among Employees: A Case of Sigma Sdn Bhd. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2018;8(9):1069–1081. doi: <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i9/4681>
14. Sitzmann T., Weinhardt J.M. Training Engagement Theory: A Multilevel Perspective on the Effectiveness of Work-Related Training. *Journal of Management*. 2018;44(2):732–756. doi: <https://doi.org/10.1177/0149206315574596>
15. Wenger M., Sauli F., Gross V., Berger J.L. Apprentices' Perceptions of Teachers' and In-Company Trainers' Competences at the Core of Training Quality. In: Deissinger T., Hauschildt U., Gonon P., Fischer S. (eds.) *Contemporary Apprenticeship Reforms and Reconfigurations*. 2019. p. 88–91. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5751735>
16. Zhao X., Zhan J., Namasivayam K. Factors Affecting Training Success in China. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*. 2004;3(1):89–105. doi: https://doi.org/10.1300/J171v03n01_08
17. Sanjeevkumar V., Yanan H. A Study on Training Factors and Its Impact on Training Effectiveness in Kedah State Development Corporation, Kedah, Malaysia. *International Journal of Human Resource Studies*. 2011;1(2):136–156. doi: <http://dx.doi.org/10.5296/ijhrs.v1i2.1130>
18. EL Hajjar S.T., Alkhanaizi M.S. Exploring the Factors that Affect Employee Training Effectiveness: A Case Study in Bahrain. *SAGE Open*. 2018; 8(2). doi: <https://doi.org/10.1177/2158244018783033>
19. Cronbach L.J. Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*. 1951;16:297–334. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
20. Blume B.D., Ford J.K., Baldwin T.T., Huang J.L. Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*. 2010;36(4):1065–1105. doi: <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
21. Iqbal M.Z., AlSheikh M.H. Factors Affecting the Transfer of Training to the Workplace after a Faculty Development Programme: What Do Trainers Think? *Journal of Taibah University Medical Sciences*. 2018;13(6):552–556. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2018.11.001>
22. Lyonga N.A.N. Exploring Students' Self-Assessment to Increase Learning Outcomes in Teachers' Training Colleges in Cameroon. *Journal of Learning for Development*. 2022;9(2):317–330. doi: <https://doi.org/10.56059/jl4d.v9i2.473>
23. Quesada-Pallares C. Training Transfer Evaluation in the Public Administration of Catalonia: The MEVIT Factors Model. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012;46:1751–1755. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.372>
24. Kodwani A.D., Prashar S. Influence of Individual Characteristics, Training Design and Environmental Factors on Training Transfer: A Study Using Hierarchical Regression. *Evidence-based HRM*. 2021;9(4):354–373. doi: <https://doi.org/10.1108/EBHRM-09-2019-0085>
25. Urbancová H., Vrabcová P., Hudáková M., Petru G.J. Effective Training Evaluation: The Role of Factors Influencing the Evaluation of Effectiveness of Employee Training and Development. *Sustainability*. 2021;13(5):2721. doi: <https://doi.org/10.3390/su13052721>
26. Wedchayanon N. The Factors Affecting the Transfer of Training: A Case Study of the Metropolitan Waterworks Authority of Thailand. *ABAC ODI JOURNAL Vision. Action. Outcome*. 2018;5(1):75. Available at: <http://www.assumptionjournal.au.edu/index.php/odijournal/article/view/2945> (accessed 28.10.2022).
27. Wambugu P.W., Stutchbury K., Dickie J. Challenges and Opportunities in the Implementation of School-Based Teacher Professional Development: A Case from Kenya. *Journal of Learning for Development*. 2019;6(1):76–82. doi: <https://doi.org/10.56059/jl4d.v6i1.330>

Submitted 28.11.2022; revised 10.01.2023; accepted 16.01.2023.

Поступила 28.11.2022; одобрена после рецензирования 10.01.2023; принята к публикации 16.01.2023.

About the authors:

Tuan Van Vu, Ph.D., Full-Time Teacher at the Faculty of Legal Foreign Languages, Hanoi Law University (87 Nguyen Chi Thanh St., Dong Da district, Hanoi, Vietnam), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3066-7338>, **Scopus ID:** [57219846985](https://orcid.org/0000-0002-3066-7338), **Researcher ID:** [B-1620-2019](https://orcid.org/0000-0002-3066-7338), tuanvv@hlu.edu.vn

Lan Thi Huong Nguyen, M.A., Full-Time Teacher at the Faculty of Legal Foreign Languages, Hanoi Law University (87 Nguyen Chi Thanh St., Dong Da district, Hanoi, Vietnam), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9178-2209>, **Scopus ID:** [57347436300](https://orcid.org/0000-0002-9178-2209), bihuonglan@gmail.com

Thu Thi Hong Nguyen, M.A., Full-Time Teacher at the Faculty of Legal Foreign Languages, Hanoi Law University (87 Nguyen Chi Thanh St., Dong Da district, Hanoi, Vietnam), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1030-9573>, **Scopus ID:** 57216501406, thuvicnguyen@gmail.com

Author contribution:

T. V. Vu – critical analysis and revision of the text; literature review.
L. T. H. Nguyen – preparation of the initial version of the text.
T. T. H. Nguyen – conceptualization of conclusions.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах:

Бу Туан Ван, доктор философии, преподаватель факультета юридических иностранных языков Ханойского юридического университета (Вьетнам, г. Ханой, район Донг-Да, ул. Нгуйена Чи Тана, д. 87), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3066-7338>, **Scopus ID:** 57219846985, **Researcher ID:** B-1620-2019, tuanvv@hlu.edu.vn

Нгуен Лан Тхи Хыонг, магистр, штатный преподаватель факультета юридических иностранных языков Ханойского юридического университета (Вьетнам, г. Ханой, район Донг-Да, ул. Нгуйена Чи Тана, д. 87), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9178-2209>, **Scopus ID:** 57347436300, bihuonglan@gmail.com

Нгуен Тху Тхи Хонг, магистр, преподаватель факультета юридических иностранных языков Ханойского юридического университета (Вьетнам, г. Ханой, район Донг-Да, ул. Нгуйена Чи Тана, д. 87), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1030-9573>, **Scopus ID:** 57216501406, thuvicnguyen@gmail.com

Заявленный вклад авторов:

T. V. Vu – критический анализ и пересмотр текста статьи; обзор литературы.
Л. Т. Х. Нгуен – подготовка первоначального варианта текста.
Т. Т. Х. Нгуен – концептуализация выводов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



УДК 371.1(594)

doi: [10.15507/1991-9468.110.027.202301.146-154](https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.146-154)

Original article

Examining Indonesian Pre-Service Teachers' Beliefs on the Nature of Mathematics

*Y. W. Purnomo**Yogyakarta State University, Yogyakarta, Indonesia**yoppy.wahyu@uny.ac.id*

Abstract

Introduction. Beliefs about the nature of mathematics influence a teacher's mindset and, as a result, the way he or she teaches in the classroom. Several studies have been conducted in this area, but they have rarely focused on pre-service teachers. The implication is that the instruments used to measure these beliefs must be modified. This study aims to refine and validate a scale to measure pre-service teachers' beliefs about the nature of mathematics and to determine the demographic analysis results that influence these beliefs.

Materials and Methods. A scale development study was adopted to achieve the objectives of this study. The participants were 410 pre-service teachers from undergraduate programs at one University with A (excellent) accreditation in the capital city of Indonesia. We used factor analysis to obtain a valid and reliable instrument. We also used multiple regression analysis to look at the relationships between pre-service teachers' gender, academic major, academic level, and mathematical beliefs.

Results. This study established a valid and reliable scale that includes three factors that underlie beliefs about the nature of mathematics. One factor is related to the philosophy of traditional mathematics, namely objective, and the other two factors are related to the philosophy of constructivism mathematics, namely relevant and dynamic. Additionally, we discover that the impact of the academic major variable is more significant than the influence of the other variables (gender and academic level).

Discussion and Conclusion. Beliefs about the nature of mathematics are central to the professional development of mathematics teachers because these beliefs have an implicit impact or are related to the beliefs, views, conceptions, or attitudes of teachers about teaching and learning mathematics and, in turn, lead to choices and practices carried out in class. Therefore, the beliefs scale developed in our research will allow researchers and/or interested parties to know the extent to which teachers' subjective knowledge of mathematics is used to improve these beliefs and lead to more meaningful mathematics practices.

Keywords: nature of mathematics, philosophy of mathematics education, scale development, demographic analysis, regression models

Acknowledgements: The author thanks all the participants of the research project, in particular the reviewers whose comments improved the content of the article, A. Muji Mustofa for his help in collecting the data obtained during the survey, and Dr. E. Driana for finalizing the text of the article.

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

For citation: Purnomo Y.W. Examining Indonesian Pre-Service Teachers' Beliefs on the Nature of Mathematics. *Integration of Education*. 2023;27(1):146–154. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.146-154>

© Purnomo Y. W., 2023



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

Оригинальная статья

Изучение представлений индонезийских учителей о природе математики

Й. В. Пурномо

Джокьякартский государственный университет,
г. Джокьякарта, Индонезия
yopru.wahyu@upu.ac.id

Аннотация

Введение. Представления учителей о природе математики стали одной из фундаментальных переменных в рамках психологии математического образования, поскольку существенно влияют на учебную практику педагога в классе. Цель статьи – представить результаты исследования по изучению психометрической валидности и надежности представлений учителей о природе математики, определению результатов демографического анализа, влияющих на эти убеждения.

Материалы и методы. Для изучения проблемы исследования был проведен опрос, в котором приняли участие 410 преподавателей программ бакалавриата одного университета с аккредитацией А (отлично) в столице Индонезии. С целью получения действительного и надежного инструмента применялся факторный анализ. Для изучения взаимосвязей между полом учителей, академической специальностью, академическим уровнем и математическими убеждениями использовался множественный регрессионный анализ.

Результаты исследования. Представленная трехфакторная модель соответствует критериям валидности и надежности. Факторы, формирующие данную модель, отражают традиционную (объективную) и конструктивистскую (релевантную и динамическую) математику. В этом контексте актуальным фактором является взгляд на математические объекты как на неотъемлемую часть культуры и социальных интересов. Обнаружено, что влияние академической основной переменной является более значительным, чем других переменных – пола и академического уровня.

Обсуждение и заключение. Разработанная шкала убеждений позволит исследователям и/или заинтересованным сторонам определить, в какой степени субъективные знания учителей по математике используются для улучшения этих убеждений и ведут к более осмысленной математической практике.

Ключевые слова: природа математики, философия математического образования, масштабное развитие, демографический анализ, регрессионные модели

Благодарности: автор выражает благодарность всем участникам исследовательского проекта, в частности рецензентам, чьи комментарии позволили улучшить содержание статьи, А. Муджи Мустофе – за помощь в сборе данных, полученных в ходе опроса, доктору Э. Дриану – за помощь в доработке текста статьи.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Пурномо Й. В. Изучение представлений индонезийских учителей о природе математики // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 1. С. 146–154. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.146-154>

Introduction

Mathematics-related beliefs have become one of the fundamental variables and become an interesting topic in the body of research on the psychology of mathematics education¹ [1]. This variable is fundamental because it becomes

the basis for a person's attitudes and behaviors towards mathematics [2; 3] and significantly affects a teacher's instructional practices in the classroom² [4]. It is interesting because the messy construct of beliefs causes researchers to have different opinions about the position

¹ Thompson A.G. Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research. In: Grouws D.A. ed. Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. New York: Macmillan Publishing Co, Inc; 1992. p. 127–146. Available at: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1992-97586-007> (accessed 01.08.2022).

² Ibid.



of beliefs' whether it belongs to the cognitive or affective domain, or maybe both [5]. This classification is important to determine the measuring instrument used.

We found that most studies measure mathematics-related beliefs in three ways: using questionnaires [1; 6; 7], interviews [8–10] and some use picture analysis [11; 12] to identify young children's beliefs about mathematics. The first two analyses focus on measuring the attitude domain, while picture analysis seems closer to knowledge. We agree that beliefs are in the affective domain when expressed in the form of preferences. However, we also agree that beliefs belong to the cognitive domain when associated with knowledge. We defined beliefs as an individual's subjective knowledge of the degree of truth based on experience and expressed in a propositional attitude.

There are many dimensions of teachers' beliefs about mathematics education, including beliefs about the nature of mathematics, learning mathematics, and teaching mathematics [13]. However, research focused on teachers' beliefs about the nature of mathematics in the literature is scarce, even though beliefs about the nature have a role as a foundation for other beliefs³ and have a key position in the professional knowledge of mathematics teachers⁴. As an implication, there are still few instruments to measure beliefs about the nature of mathematics.

Several studies assess beliefs about the nature of mathematics using questionnaires but mixed with other belief constructs, such as teaching and learning [14; 15]. Y. Purnomo has developed a scale to measure teacher beliefs about the nature of mathematics as an independent construct [1]. Purnomo's study resulted in two factors in beliefs about the nature of mathematics: relevant and dynamic

factors, which are both related to constructivist mathematics. In addition to the limitations in measuring beliefs about traditional mathematics, it is also important how the scale is applied to a sample of pre-service teachers. Considering, they are in the golden period to build their knowledge and beliefs about how to work with mathematics and valuable practices for teaching mathematics. Therefore, this study examined the psychometric validity and reliability of pre-service teachers' beliefs about the nature of mathematics. We also identified how these beliefs were predicted by several variables, namely, gender, academic major, and academic level.

Literature Review

Beliefs about the nature of mathematics are a person's views, perceptions, or conceptions of mathematics as a whole as a discipline⁵ [6]. Some researchers describe beliefs about the nature of mathematics using the category of philosophy of mathematics education [6; 16; 17]. Other categories use the epistemological views of mathematical knowledge [18; 19]. This study uses the category of philosophy of mathematics education, arguing that the development of mathematics as a discipline is closely related to its philosophy⁶.

Chassapis presented numerous points regarding mathematics philosophy, which plays an essential role in professional mathematics teachers' knowledge⁷. The first argument states that the philosophy of mathematics and the fundamental characteristics of mathematics education are inextricably linked. The second point is that teachers' ideas, perspectives, conceptions, or attitudes about mathematics, teaching, and learning are implicitly influenced by or related to mathematical philosophy. The third argument rests on the unmistakable premise that mathematics philosophy is

³ Perkkilä P. Primary School Teachers' Mathematics Beliefs and Teaching Practices. In: Mariotti M.A. ed. Proceedings of the Third Conference of the European Society for Research in Mathematics Education. Bellaria, Italy; 2003. p. 1–8.

⁴ Chassapis D. Integrating the Philosophy of Mathematics in Teacher Training Courses: A Greek Case as an Example. In: Karen F., Bendegem J.P. Van eds. Philosophical Dimensions in Mathematics Education. New York: Springer; 2007. p. 61–79. Available at: http://users.uoa.gr/~dchassapis/papers/C_Philosophical%20Dimensions.pdf (accessed 01.08.2022).

⁵ Thompson A.G. Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research; Perkkilä P. Primary School Teachers' Mathematics Beliefs and Teaching Practices.

⁶ Chassapis D. Integrating the Philosophy of Mathematics in Teacher Training Courses: A Greek Case as an Example.

⁷ Ibid.

inextricably linked to a thorough grasp of mathematics as subject knowledge to be taught.

In the philosophy of mathematics, there are three views that differ in how they approach mathematics as a scientific discipline: Platonism (including logicism), formalism, and intuitionism/constructivism. Based on the literature, two classifications may be drawn from some of these philosophical views: absolutism and fallibilism⁸ [20]. One probable reason is that all philosophical views point to the categorization of mathematical objects/knowledge as static (absolutism) or dynamic (fallibilism)⁹.

According to absolutists, mathematical truth is absolute; mathematics is one of, if not the only, domains of knowledge that is definite, unchanging, undeniable, and objective¹⁰. This viewpoint is comparable to Platonism (logicism) or formalism¹¹ [20; 21]. Absolutism is a philosophy that regards mathematics as a heavenly gift, a formal language free of errors and contradictions, waiting to be found and existing before human invention, and independent of human knowledge and a rigorous system of rules and procedures [5; 22; 23]. To put it another way, mathematical objects are commonly considered as true for use by their users. Furthermore, according to Ernest¹², absolutists regard mathematics as a separate science from human morals and values. In other words, mathematics is regarded as the sole science that can stand on its own.

Fallibilists claim that mathematical truth is not absolute and develops with time and necessity, in contrast to absolutists. Mathematics is a product of human invention that exists in the world of the human mind. Furthermore, fallibilists believe that mathematics is an inextricably linked aspect of human culture that

cannot be isolated from physical knowledge and other disciplines¹³. In other words, fallibilism, humanism, and social constructivism are equivalent concepts¹⁴.

The psychometric validity and reliability of pre-service teachers' beliefs about the nature of mathematics were examined in this study. We also examined how numerous characteristics, including gender, academic major, and academic level, predicted these beliefs.

Materials and Methods

The participants in this study were 410 pre-service teachers in two different departments, namely the department of elementary education and mathematics education at one University with an A (Excellent) accreditation in Jakarta. They are active students in the first year (52.9%) and final year (47.1%). They are 85.6% female and dominated by Javanese ethnicity. All respondents were informed of the purpose of the study and expressed their willingness (consent) to cooperate.

Starting from the work of Purnomo [1], which developed an instrument to measure beliefs about the nature of mathematics (BNM), we added items from several relevant references¹⁵ [15; 16] and then reviewed the underlying factor structure. The initial scale for measuring beliefs about mathematics consists of 30 items using a 6-point Likert scale in the range of strongly disagree and strongly agree. This scale is written in Indonesian.

Item Pool of the Beliefs about Nature of Mathematics Scale

1. Mathematics is concerned with thought processes.
2. Mathematics is computation
3. Mathematics is a set of pre-existing and proper rules and procedures*.
4. Some mathematical principles and facts can be doubted and questioned*.

⁸ Ernest P. *The Philosophy of Mathematics Education*. London: Routledge Falmer; 1991.

⁹ Cooney T.J., Wilson P.S. On the Notion of Secondary Preservice Teachers' Ways of Knowing Mathematics. In: Owens D.T., Reed M.K., Millsaps G.M. eds. *Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education; 1995. p. 91–96. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389594.pdf> (accessed 01.08.2022); Dossey J.A. *The Nature of Mathematics: Its Role and Its Influence*. In: Grouws D.A., ed. *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan Publishing Co, Inc; 1992. p. 39–48.

¹⁰ Ernest P. *The Philosophy of Mathematics Education*; Hersh R. *What Is Mathematics, Really?* Oxford, New York: Oxford University Press; 1997.

¹¹ Ernest P. *Social Constructivism as a Philosophy of Mathematics*. Albany, New York: Suny Press; 1998.

¹² Ernest P. *The Philosophy of Mathematics Education*.

¹³ Ibid.

¹⁴ Hersh R. *What Is Mathematics, Really?*

¹⁵ Ernest P. *The Philosophy of Mathematics Education*.



5. Mathematics is about the consistent arrangement of symbols*.
6. Mathematical principles, facts, and concepts are highly likely contradictory*.
7. Mathematics was discovered only by scientists.
8. Everyone can invent mathematics*.
9. The development of mathematics is closely related to other fields of science*.
10. Mathematics is a science that can stand alone.
11. Mathematics is an exact science*.
12. Mathematics is flawed*.
13. Mathematical truth is unquestionable*.
14. Mathematical truth is affected by time and human needs.
15. Mathematics is ensured to be in line with logic.
16. In mathematics, what is true can change*.
17. There are only two options in mathematics: correct or wrong.
18. Many people utilize mathematics in their daily lives*.
19. Because mathematics is abstract, it is difficult to apply in real life.
20. Mathematics comes from social needs.
21. Mathematics is a strict discipline.
22. Mathematics is ingrained into human culture*.
23. In mathematics, there is only one right solution.
24. Mathematics existed long before humans discovered it.
25. Mathematics was developed by humans, not by nature.
26. Mathematics is the study and application of symbols, rules, formulas, facts, and mathematical procedures.
27. Mathematical ideas exist in the human mind.
28. Mathematics is constructed in a structured and systematic manner.
29. What is learned in mathematics can be used in other fields*.
30. There are several approaches to answering mathematical problems appropriately*.

Note: * Items included in the 3-factor model.

First, we used factor analysis to obtain a valid and reliable instrument. We split into two groups of samples randomly. The first group for EFA consisted of 215 participants, including 87.9% female, 70.7% were from the primary education department, and 29.3% from the mathematics education department, and 54.9% were first academic year, and 45.1% is the last academic year. The second group for CFA consisted of 195 participants, including 83.1% female, 77.9% were from the elementary education department and 22.1% from the mathematics education department, 50.8% were first academic year and 49.2% is the last academic year.

There are 0.033% incomplete values, so the multiple imputation method is used to overcome incomplete data [1; 24]. The fifth

iteration data was utilized to impute the data. We also performed convergent and discriminant validity, as well as internal consistency. In the next step, we also conducted multiple regression analysis to examine the associations between pre-service teachers' gender, academic major, academic level and pre-service teachers' mathematical beliefs. Data descriptions of each belief viewed from the demographic factor category were also analyzed to clarify the influence of demographic factors on each belief dimension.

Results

We used Horn's Parallel Analysis to determine the number of factors by comparing actual and simulated data. This method produces actual data more than simulative data and stops at the third factor. There are 22 of the 30 items used to describe the three factors. The twenty-two items had factor loadings in the range of 0.337 to 0.706. The values show that the factor loading of each item is significant because it is more than 0.32¹⁶.

Based on the results of the EFA, we conducted a CFA with these three factors. The fit of the model for each measure exceeded the accepted criteria limit, namely $NC = 1.470$ with $p < 0.001$, $RMSEA = 0.049$, $TLI = 0.911$, $CFI = 0.929$, and $SRMR = 0.064$. This model retains three factors that cover 14 of the 22 EFA results items.

The results of CFA indicates that the fourteen items in the 3-factor BNM model have an adequate factor loading in the range of 0.40 to 0.75. This model also produces a relatively adequate CR for each factor, close to 0.7 (Table 1). Therefore, based on these two measures¹⁷, we conclude that this model meets the acceptable criteria of convergent validity.

Table 1 also shows the results of the HTMT analysis, which demonstrates that the 3-factor model of this BNM meets the criteria for discriminant validity, which is less than 0.85 [25]. Table 1 also shows that each correlation in the factor measures a different construct because it is at a coefficient of less than 0.85. In other words, this model meets the criteria of discriminant validity [26].

¹⁶ Tabachnick B.G., Fidell L.S. Using Multivariate Statistics. 6th ed. Boston, MA: Pearson Education, Inc; 2014.

¹⁷ Malhotra N.K., Dash S. Marketing Research: An Applied Orientation. 6th ed. New Jersey: Pearson Education; 2011.

Table 1. Construct validity and Internal consistency results for the BNM model

Factor	M	SD	α	CR	AVE	Spearman Correlations (HTMT)		
						1	2	3
1. Objective	4.837	0.729	0.666	0.687	0.364	–	0.455** (0.225)	–0.162* (0.664)
2. Relevant	4.953	0.523	0.655	0.696	0.371	–	–	–0.088 (0.161)
3. Dynamic	3.611	0.902	0.649	0.662	0.252	–	–	–

Note: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

Source: Hereinafter in this article all tables were made by the author.

The reliability coefficient of each factor can also be seen in Table 1. The reliability of each factor is relatively adequate, which is more than 0.6¹⁸ [27], with a reliability coefficient of 0.666 for the objective factor, 0.655 for the relevant and 0.649 for the dynamic factor.

Demographics Analysis. The regression results of each demographic variable on each aspect of teachers’ beliefs about the nature of mathematics are presented in Table 2. We also show each descriptive data of the beliefs component seen from the predictive variables in Table 3.

Table 2. Multiple regression models for teachers’ mathematical beliefs as predicted by each set of the independent variables

Predictor	Beliefs’ Factors								
	Objective			Relevant			Dynamic		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Gender	–0.194	0.138	–0.101	–0.016	0.099	–0.011	0.044	0.172	0.018
Academic Major	0.297	0.129	0.170*	0.313	0.093	0.249***	–0.455	0.161	–0.210**
Academic Level	0.264	0.106	0.182*	0.096	0.076	0.092	–0.043	0.132	–0.024

Notes: *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

Table 3. Descriptive data for beliefs variables and demographic factors

	Gender		Academic Major		Academic Level	
	Female	Male	Elementary Education	Mathematics Education	First year	Last year
	(n = 162)	(n = 33)	(n = 152)	(n = 43)	(n = 99)	(n = 96)
<i>Objective</i>						
M	4.866	4.698	4.775	5.052	4.742	4.936
SD	0.702	0.846	0.744	0.635	0.811	0.620
Min	2.750	2.500	2.500	2.750	2.500	3.270
Max	6.000	5.750	6.000	6.000	6.000	6.000
<i>Relevant</i>						
M	4.9573	4.9297	4.886	5.186	4.931	4.975
SD	0.516	0.562	0.536	0.399	0.546	0.500
Min	3.500	3.500	3.500	4.500	3.500	3.500
Max	6.000	5.830	6.000	5.830	5.830	6.000
<i>Dynamic</i>						
M	3.600	3.667	3.705	3.285	3.591	3.633
SD	0.898	0.933	0.873	0.935	0.937	0.867
Min	1.000	2.000	1.000	1.750	1.500	1.000
Max	5.250	5.750	5.750	5.000	5.500	5.750

¹⁸ Nunnally J.C., Bernstein I.H. Psychometric Theory. 3rd ed. New York, NY: McGraw-Hill; 1994.



As shown in Table 2, academic major variables have a significant effect on each factor on beliefs about the nature of mathematics, namely for objective with $\beta = 0.170$ and $p = 0.023$, for relevant with $\beta = 0.249$ and $p = 0.001$, for dynamic with $\beta = -0.210$ and $p = 0.005$. Based on Table 3, the mean obtained by the sample with mathematics education major was significantly higher than elementary education major for both the objectivism and relevant variables, while the mean obtained by the sample with elementary education major ($M = 3.705$, $SD = 0.873$) was significantly higher than mathematics education major ($M = 3.285$, $SD = 0.935$) for dynamic variables.

Discussion and Conclusion

The three-factor model produced by this study has met the criteria for validity and reliability. The three factors forming this model reflect traditional mathematics (objective) and constructivism mathematics (relevant and dynamic). The relevant factor in this context is the view of mathematical objects as an inseparable part of the culture and social interests. This view can be associated with social constructivism or fallibilism¹⁹ [23]. This study's dynamic view is that mathematics is not an exact science, but dynamic towards social change and technological developments²⁰ [1]. Lastly, objective factor in this study can be associated with a static view, instrumentalism, absolutism, which views mathematical truth as absolute, perfect, and unquestionable²¹. In other words, mathematical objects are often taken for granted by their users and are seen as the only science that can stand.

This research also shows that mathematics majors are more likely than elementary education majors to see mathematics as human activity and culturally relevant. The elementary education major sample, on the other hand, is more dynamic than the mathematics education major sample when it comes to perceiving mathematics as a scientific field. Finally, the sample of mathematics study programs is more absolute in its approach to mathematics than the sample of elementary education majors. This research's findings are closely related

to the study of mathematics in the mathematics education study program's curriculum, which is more particular in the abstract realm. It limits the possibility of studying the dynamic of the mathematical object of study. This differs slightly from the major of primary education curriculum, which involves more interaction with physical things in everyday life than the major of mathematical education.

The research findings also demonstrate that numerous beliefs between the objective and relevant belief dimensions are held by our sample, as evidenced by the correlations in Table 2, notably among participants with a mathematics education major (Table 3). They think that mathematics is a useful subject in everyday life, but that it is also an absolute entity that can only be accepted if it is true and without faults. This conclusion supports earlier research [5; 28; 29], such as Purnomo et al. (2016), which looked at a pre-service elementary school teacher who was undertaking fieldwork experience and found discrepancies between the beliefs and classroom practice. This research also discovered that ideas about the nature of mathematics have an impact on instructional practice and other aspects of beliefs. Purnomo (2017a) observed comparable results in another study, claiming that believing in one construct might lead to contradiction in beliefs and practice.

We believe that the findings of this study's suggestions are critical for the growth of teacher education, particularly for those who are still in college. Despite the fact that their views had been established from their first interactions with mathematics, the ideal moment for establishing and correcting beliefs that were important to practice based on the aims of mathematics education itself was during the college education period. The teacher education curriculum should not only focus on understanding mathematical content, but also on how that content is to be delivered, as well as the underlying philosophical underpinning. Practices those are relevant to the application of mathematics both in the framework of instruction in schools, and in other settings that make mathematical awareness a human

¹⁹ Ernest P. The Philosophy of Mathematics Education.

²⁰ Hersh R. What Is Mathematics, Really?

²¹ Ibid.

activity and integrated in culture and social life, should be included in the curriculum.

While the findings of this study are beneficial, we acknowledge that it has certain limitations. The findings have limited application to other groups since we only used pre-service teachers from the elementary education and mathematics education departments. Future studies should focus on how this idea may be applied to a more diverse group. These two departments were chosen because they are uniquely qualified to teach mathematics in elementary and secondary schools.

In addition to the purpose of evaluating instruments to measure beliefs about the nature of mathematics, this study also aims to analyze the demographic factors that influence these beliefs. This study established a valid and reliable scale that includes three factors that underlie beliefs about the nature of mathematics: an objective

view, a relevant view, and a dynamic view. Absolutism and fallibilism are two facets of mathematics education philosophy that are reflected in all three. Objectivism in the context of this research includes and is related to traditional mathematical views, Platonism, instrumentalism, or absolutism. While relevant and dynamic, they are related to fallibilism, humanism, or social constructivism. Our findings also show that students majoring in mathematics education and those majoring in primary education have quite different views on the nature of mathematics, notably objective beliefs, which is more prevalent in the mathematics education major. The discrepancy between the dimensions of belief in this study's findings also provides an intriguing subject for future researchers to investigate the factors that impact it, particularly in terms of their mathematical knowledge, because the two are intertwined.

REFERENCES

1. Purnomo Y.W. A Scale for Measuring Teachers' Mathematics-Related Beliefs: A Validity and Reliability Study. *International Journal of Instruction*. 2017;10(2):23–38. doi: <https://doi.org/10.12973/iji.2017.1022a>
2. Wang G., Zhang S., Cai J. How Are Parental Expectations Related to Students' Beliefs and Their Perceived Achievement? *Educational Studies in Mathematics*. 2021;108(3):429–450. doi: <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10073-w>
3. Chirove M., Mogari D., Ugorji O. Students' Mathematics-Related Belief Systems and Their Strategies for Solving Non-Routine Mathematical Problems. *Waikato Journal of Education*. 2022;27(3):101–121. doi: <https://doi.org/10.15663/wje.v27i3.822>
4. Wang Y., Qin K., Luo C., Yang T., Xin T. Profiles of Chinese Mathematics Teachers' Teaching Beliefs and Their Effects on Students' Achievement. *ZDM Mathematics Education*. 2022;54(3):709–720. doi: <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01353-7>
5. Purnomo Y.W., Suryadi D., Darwis S. Examining Pre-Service Elementary School Teacher Beliefs and Instructional Practices in Mathematics Class. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2016;8(4):629–642. Available at: <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/137> (accessed 01.08.2022).
6. Beswick K. Teachers' Beliefs about School Mathematics and Mathematicians' Mathematics and Their Relationship to Practice. *Educational Studies in Mathematics*. 2012;79:127–147. doi: <https://doi.org/10.1007/s10649-011-9333-2>
7. Hidayatullah A., Csikos C. Mathematics Related Belief System and Word Problem-Solving in the Indonesian Context. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2022;18(4):em2094. doi: <https://doi.org/10.29333/ejmste/11902>
8. Kloosterman P., Raymond A.M., Emenaker C. Students' Beliefs about Mathematics: A Three-Year Study. *The Elementary School Journal*. 1996;97(1):39–56. Available at: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461848#> (accessed 01.08.2022).
9. Viholainen A., Asikainen M., Hirvonen P.E. Mathematics Student Teachers' Epistemological Beliefs about the Nature of Mathematics and the Goals of Mathematics Teaching and Learning in the Beginning of Their Studies. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2014;10(2):159–171. doi: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1028a>
10. Mainali B. Investigating Pre-Service Teachers' Beliefs Towards Mathematics: A Case Study. *European Journal of Science and Mathematics Education*. 2022;10(4):412–435. doi: <https://doi.org/10.30935/scimath/12103>
11. Hannula M.S. Finnish Research on Affect in Mathematics: Blended Theories, Mixed Methods and Some Findings. *ZDM Mathematics Education*. 2007;39:197–203. doi: <https://doi.org/10.1007/s11858-007-0022-7>
12. Pehkonen E., Ahtee M., Tikkanen P., Laine A. Pupils' Conceptions on Mathematics Lessons Revealed Via Their Drawings. In: Rösken B., Casper M., ed. *Current State of Research on Mathematical Beliefs XVII: Proceedings of the MAVI-17 Conference*. Bochum: University of Bochum.; 2011. p. 182–191. Available at:



https://www.researchgate.net/publication/265978601_PUPILS'_CONCEPTIONS_ON_MATHEMATICS_LESSONS_REVEALED_VIA_THEIR_DRAWINGS (accessed 01.08.2022).

13. Op't Eynde P., De Corte E., Verschaffel L. Framing Students' Mathematics-Related Beliefs. In: Leder G.C., Pehkonen E., Törner G., ed. *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education?* Mathematics Education Library. Springer, Dordrecht; 2002. Vol. 31. p. 13–37. doi: https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3_2

14. Barkatsas A., Malone J. A Typology of Mathematics Teachers' Beliefs about Teaching and Learning Mathematics and Instructional Practices. *Mathematics Education Research Journal*. 2005;17:69–90. doi: <https://doi.org/10.1007/BF03217416>

15. Van Zoest L.R., Jones G.A., Thornton C.A. Beliefs about Mathematics Teaching Held by Pre-Service Teachers Involved in a First Grade Mentorship Program. *Mathematics Education Research Journal*. 1994;6:37–55. doi: <https://doi.org/10.1007/BF03217261>

16. Beswick K. The Beliefs/Practice Connection in Broadly Defined Contexts. *Mathematics Education Research Journal*. 2005;17:39–68. doi: <https://doi.org/10.1007/BF03217415>

17. Ernest P. Philosophy, Mathematics and Education. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*. 1989;20(4):555–9.

18. Chan K wai. Preservice Teachers' Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning: Cultural Implications for Research in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*. 2004;29(1). doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2004v29n1.1>

19. Schommer M. Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 1990;82(3):498–504. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>

20. Lerman S. Alternative Perspectives of the Nature of Mathematics and Their Influence on the Teaching of Mathematics. *British Educational Research Journal*. 1990;16(1):53–61.

21. Tuge C. Mathematics Curriculum, the Philosophy of Mathematics and Its Implications on Ethiopian Schools Mathematics Curriculum. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*. 2008;4(1):109–120. doi: <https://doi.org/10.4314/ejesc.v4i1.42996>

22. Sriraman B. The Influence of Platonism on Mathematics Research and Theological Beliefs. *Theology and Science*. 2004;2(1):131–147. doi: <https://doi.org/10.1080/1474670042000196658>

23. White-Fredette K. Why Not Philosophy? Problematizing the Philosophy of Mathematics in a Time of Curriculum Reform. *The Mathematics Educator*. 2010;19(2):21–31. Available at: <https://openjournals.libs.uga.edu/tme/article/view/1941> (accessed 01.08.2022).

24. Schlomer G.L., Bauman S., Card N.A. Best Practices for Missing Data Management in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*. 2010;57(1):1–10. doi: <https://doi.org/10.1037/a0018082>

25. Henseler J., Ringle C.M., Sarstedt M. A New Criterion for Assessing Discriminant Validity in Variance-Based Structural Equation Modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 2015;43(1):115–135. doi: <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>

26. van Mierlo H., Vermunt J.K., Rutte C.G. Composing Group-Level Constructs from Individual-Level Survey Data. *Organizational Research Methods*. 2009;12(2):368–392. doi: <https://doi.org/10.1177/1094428107309322>

27. Clark L.A., Watson D. Constructing Validity: Basic Issues in Objective Scale Development. *Psychological Assessment*. 1995;7(3):309–319. doi: <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.309>

28. Siswono T.Y.E., Kohar A.W., Hartono S., Rosyidi A.H., Kurniasari I., Karim K. Examining Teacher Mathematics-related Beliefs and Problem-Solving Knowledge for Teaching: Evidence from Indonesian Primary and Secondary Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2019;11(5):493–506. doi: <https://doi.org/10.26822/iejee.2019553346>

29. Purnomo Y.W. The Complex Relationship between Teachers' Mathematics-Related Beliefs and Their Practices in Mathematics Class. *The New Educational Review*. 2017;47:200–210. doi: <https://doi.org/10.15804/ner.2017.47.1.16>

Submitted 13.08.2022; revised 01.12.2022; accepted 12.12.2022.

Поступила 13.08.2022; поступила после рецензирования 01.12.2022; принята к публикации 12.12.2022.

About the author:

Yoppy Wahyu Purnomo, Associate Professor at Faculty of Education, Yogyakarta State University (1 Jl. Colombo, Yogyakarta 55281, Indonesia), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6216-3855>, Scopus ID: **56311092100**, Researcher ID: **L-7408-2016**, yoppy.wahyu@uny.ac.id

The author has read and approved the final manuscript.

Об авторе:

Пурномо Йоппи Вахью, доцент педагогического факультета Джокьякартского государственного университета (55281, Индонезия, г. Джокьякарта, ул. Коломбо, д. 1), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6216-3855>, Scopus ID: **56311092100**, Researcher ID: **L-7408-2016**, yoppy.wahyu@uny.ac.id

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант.



Language Testing and Certification in an International Context

E. Zelenicka, R. Pavlova, O. Csalova , P. Burcl
Constantine the Philosopher University in Nitra, Nitra, Slovakia
 ocsalova@ukf.sk

Abstract

Introduction. The aim of this research is to define what role continuous assessment plays in foreign language teaching. We analysed some of the most frequent communication and language mistakes by our research sample students in their written communications at the B2 level. We believe these correlations have yet to be closely studied in the context of the foreign language teaching process since there is a significant increase in the number of international students entering Slovak universities for programs implemented in the Slovak language. We also researched the current interest of our non-Slovak university students in verifying Slovak language competencies through ECL testing compared to the period before 2019 in correlation with their writing skills preparation.

Materials and Methods. Our research sample included 200 randomly selected written communications by first-year international students of our University in the period of 2019–2022 in various fields of study at the age scale from 17 to 42. The students were from Russia, Serbia, Kazakhstan, Uzbekistan, Belarus, Ukraine, and the Czech Republic. We applied content analysis of the written communications concerning the most frequent mistakes from the morphological, syntactic and writing-accuracy points of view. We also used statistical methods to research the current interest in verifying foreign language competencies through ECL testing on the side of our international students.

Results. The results delivered that the most frequent errors are typographical, mainly related to spelling, punctuation and paraphrasing; therefore, we can claim that in the Slovak language learning, it is significantly beneficial to focus on formal correctness, i.e. consistent acquisition of the Slovak language grammar system. We also identified the sociolinguistic adequacy of written communication problematic, i.e. style, clear statements formulations, and adherence to the text composition. The results also demonstrated the increase in our international university students' interest in verifying foreign language competencies through ECL testing compared to the period before 2019.

Discussion and Conclusion. From the results it follows that teaching writing skills intensively with a focus on particularly identified problematic issues in written communications increases the learners' language acquisition level. This study presents results that may be useful in the targeted language preparation of the international students recruited to Slovak universities as their home universities and their further preparation for undertaking Slovak language proficiency official verification. In addition, the results of our study may contribute to the further development of general professional education in foreign languages.

Keywords: testing, assessment, language exam, writing communications, certificate

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

For citation: Zelenicka E., Pavlova R., Csalova O., Burcl P. Language Testing and Certification in an International Context. *Integration of Education*. 2023;27(1):155–170. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.155-170>

© Zelenicka E., Pavlova R., Csalova O., Burcl P., 2023



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



Оригинальная статья

Языковое тестирование и сертификация в международном контексте

*Е. Зеленицка, Р. Павлова, О. Чалова[✉], П. Бурицл**Университет им. Константина Философа в Нитре, г. Нитра, Словакия**[✉] ocsalova@ukf.sk**Аннотация*

Введение. В связи с увеличением числа иностранных студентов, поступающих в вузы Словакии на программы, реализуемые на национальном языке, становится актуальной их языковая подготовка. В статье рассматриваются проблемы тестирования, проверки и сертификации коммуникативных и языковых навыков, приобретенных на курсах. Цель статьи – проанализировать роль непрерывного контроля знаний в обучении иностранным языкам, в частности словацкому, определить способ влияния контроля на качество усвоения словацкого языка, которое было измерено при анализе результатов усвоения словацкого языка иностранными студентами в рамках годичной языковой подготовки в Университете им. Константина Философа в Нитре в период 2019–2022 гг.

Материалы и методы. В выборку исследования вошли 200 бессистемно отобранных письменных тестов иностранных студентов (из России, Сербии, Казахстана, Узбекистана, Белоруссии, Украины и Чехии) первого курса Университета им. Константина Философа в Нитре в период 2019–2022 гг. по различным направлениям подготовки в возрастном диапазоне от 17 до 42 лет. Анализ письменных тестов относительно частых ошибок с точки зрения морфологии, синтаксиса и точности письма осуществлялся с помощью контент-анализа. Статистические методы позволили выявить потенциальные факторы, влияющие на качество обучения иностранным языкам в аспекте письменных навыков.

Результаты исследования. Результаты показали, что наиболее частыми ошибками являются опечатки, в основном связанные с орфографией, пунктуацией и перифразированием. В связи с этим сделан вывод о том, что в процессе изучения словацкого языка необходимо сосредоточиться на последовательном усвоении системы грамматики. Выявлена социолингвистическая адекватность проблематики письменного общения, т. е. стиль, четкие формулировки высказываний, соблюдение композиции текста. Результаты продемонстрировали рост заинтересованности иностранных студентов к проверке знания иностранного языка с помощью тестирования ECL, по сравнению с периодом до 2019 г., а также корреляцию между подготовкой к навыкам письма и интересом к проверке языковых компетенций.

Обсуждение и заключение. Результаты исследования могут быть полезны для целевой языковой подготовки иностранных студентов, принятых на обучение в словацкие университеты на основные образовательные программы, и их дальнейшей подготовки к проведению официальной проверки владения словацким языком. Материалы статьи могут способствовать дальнейшему развитию общего профессионального образования по иностранным языкам.

Ключевые слова: тестирование, оценка, языковой экзамен, письменные сообщения, сертификат

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Языковое тестирование и сертификация в международном контексте / Е. Зеленицка [и др.] // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 1. С. 155–170. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.155-170>

Introduction

The need for objectified and internationally verifiable certification of language efficiency has gained relevance as a response to the requirements arising from the subsistence of a common labour market within the European Union or the international and transnational labour market as internationally recognised certificates enable job seekers to prove the required criterion of foreign language knowledge at an appropriate level providing employers

with objective information about their language competencies. On the other hand, the certificate informs the language learner about the (un) successful completion of a certified measurement of language skills and may function as effective motivational feedback.

Recently, we have noticed a significant need for teaching Slovak as a foreign language in the Slovak academic environment since it has become a fundamental part of language preparation for university admission; therefore,

Slovak language courses have become a part of study programmes for international university students in Slovakia.

In the research, we focused on Slovak language education and training issues concerning international students at Slovak universities, their written communications analysis and the correlation between the quality training of the writing skills during their first year of Slovak language study and their interest in obtaining an internationally recognised certificate. We researched what role continuous assessment played in foreign language teaching, specifically Slovak language teaching, and how such an assessment influenced the language acquisition quality by the results' analysis of the Slovak language acquisition by international students of our University (University of Constantine the Philosopher in Nitra, Slovakia) within the period 2019–2022. We analysed some of the most frequent communication and language mistakes by our research sample students in their written communications at the B2 level. One of the aims also was to research the current interest of non-Slovak university students in verifying Slovak language competencies after taking the one-year Slovak language course focused on writing skills training during their university studies through ECL (European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages) testing compared to the period before 2019, where the focus was not specifically on the writing skills training.

These correlations have yet to be closely studied, since there is an increase in international students entering Slovak universities. We believe this phenomenon accentuates the relevance of the need for Slovak language preparation quality and research in this area to increase the interest of international students to obtain certificates that are internationally recognised.

Literature Review

The historical reason for the testing introduction into the learning outcomes evaluation has been the gradual increase in criticism of overly subjective language proficiency assessment. Efforts to the school system and knowledge assessment improvement have been emerging since its inception. In the period of humanism, J. A. Komenský¹ introduced an element of control into teaching by dividing the lesson into phases: “Druhé čtvrt hodiny ať je (učitel' – žiakov) examínuje, vyzuměli-li.”

In the second half of the 19th century, teaching and assessing approaches were affected by a new pedagogical direction called Herbartianism. As mentioned in M. Lapitka et al.², it followed the educational and pedagogical thoughts of German educator J. F. Herbart. Herbartianism was a new phenomenon in Central Europe; however, it did not gain adequate support³.

Pedagogues claimed to follow the five formal steps in teaching advocated by Herbart, but in the classroom, they continued to insist on rigid interpretation and memorization. Subsequently, Herbart's pedagogical approach divided into discrete steps: preparation, presentation, association, generalisation, and application, was an inspiration for B. S. Bloom, who then conceived the so-called taxonomy of educational objectives⁴.

This concept has been long time considered very beneficial in pedagogy. This taxonomy focuses on helping educators identify the intellectual level of best students acquire. The taxonomy helps encourage and teach students to make their own decisions just in a classroom setting but also helps promote a life skill. If a teacher wants to apply this taxonomy, first, he must understand the importance of the approach to education. It is not about knowledge itself in this taxonomy but about gaining the ability to use knowledge in everyday

¹ Komenský J.A. *Didaktika, to jest, Umění umělého vyučování*. Praha: Nákladem knihkupectví Theodora Mourka; 1871. Available at: <https://archive.org/details/janaamosakomensk00come> (accessed 01.09.2022). (In Czech.)

² Lapitka M. et al. *Didaktické základy novej koncepcie vyučovania literatúry a štruktúry učebníc na strednej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum; 2009. (In Slov.)

³ Protner E. *Herbartianism and Its Educational Consequences in the Period of the Austro-Hungarian Monarchy*. Berlin, Germany: Peter Lang Verlag; 2014. doi: <https://doi.org/10.3726/978-3-653-03911-5>

⁴ Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Vol. I: Cognitive Domain*. New York: Longmans, Green; 1956. Available at: <https://archive.org/details/taxonomyofeducat0000bloo> (accessed 01.09.2022).



life and practice. Furthermore, teachers need to change their way of assessment and use formative assessment in the teaching process more often than summative.

The educational process and its main output – education – has recently been a significant social and political phenomenon; therefore, its results are of interest to society on an international scale. Thus, we can say that the result obtained by measuring the outcomes of the education system is socially considered a decisive one. There are quite a few variables to be measured, e.g. the number of students and teachers, financial costs of education, success and effectiveness of teaching, mastery of the curriculum, receptive and productive speech skills, and others. The control and classification of educational efficiency are part of this extensive way of verifying the functioning of the education system and are an important, albeit rarely credible, element.

Measurement is a relatively accurate fact-finding procedure. It first developed in the study of the properties of material objects (length, area) and only much later (in the 19th century) scientists began to deal with the idea of measuring social and psychological phenomena. This way of seizing reality has always brought certain mistrust and doubts, which we perceive in various forms even today. The essence of measuring physical quantities is applying a standard (measuring unit) to a selected attribute, in our case, to an educational phenomenon. One such phenomenon is the knowledge and skills condition that is the basis for further education. Students will use the acquired knowledge and skills in social and working life after graduating. According to J. Butaš, educational phenomena measurements are as quantifications of measured phenomena or qualitative research employment⁵. In the qualitative analysis, we deal with classification (tabulation) involving naming qualitative features (age and gender of students, error rate, passed/failed, etc.) at the end of the classification period.

Measuring language abilities in second language acquisition research, where language testing often serves as a criterion, can provide relevant input data for determining in the educational context. Moreover, it can be a valuable indicator in evaluating abilities or other elements of interest in research on language, language teaching and language learning⁶. According to L. Bachman [1], the uses of tests can be divided into two categories. The first category covers those situations in which language testing results serve to make a prognosis on the test-takers' language abilities to accomplish future tasks outside the test context. The second category involves situations in which test results enable to conclude about test-takers, such as selection, grading, and placement progress grounded on conclusions from test scores about the test-takers' level of mastery to perform future tasks outside the test context.

L. Hamp-Lyons argues for the existence of two often conflicting assessment cultures, a learning culture and an exam culture [2]. A. Davies notes: "... language testing has professionalised itself, as shown by research, university degree courses, international journals and publications, national and international language-testing associations and codes of ethics. A compromise was found early in the period between competence (structure) and performance (communication) following the brief venture into communicative language testing" [3].

There have been a lot of studies on language tests conducted and published on language testing owing to its vital role in language teaching, learning, research and decision-making within the context of education, e.g. G. Fulcher [4], C. Chapelle [5], J. Oller [6], M. Kane [7], P. Goundar [8], S. Phan [9], C. Morrow [10], J. Brown [11], L. Harding [12].

The qualitative research procedure frequently involves didactic tests, here students usually answer in a precisely determined way (closed tasks with structured options), or they

⁵ Butaš J. Meranie výsledkov vzdelávania pomocou testov. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej Univerzity; 2009. (In Slov.)

⁶ Bachman L.F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press; 1990. Available at: <https://archive.org/details/fundamentalconsi0000bach> (accessed 01.09.2022).

can give their answers (open tasks). This approach refers to the tests at the national level. Carefully constructed teacher-made tests involving open-ended tasks could play a more crucial role, as the teacher examines and evaluates each answer individually. The didactic test should be the very image of the learning process, and as a set of preferably randomly selected tasks, it is also a control tool.

However, considering the subject of the examination, it provides limited options since many elements in the educational objectives and content cannot be measured by the test. The use of the test is always a considerable compromise⁷.

At present, the search for tools for the objective measurement of foreign language skills has begun quite intensively. Due to changing orientation in foreign language teaching and testing, communicative testing spread in the seventies of the last century. The communicative teaching approach focuses on bringing real-life communication situations into class (interaction, improvisation, self-correction, etc.) and developing receptive and productive communication skills and lexical-grammatical competence as tools to achieve correct linguistic performance. The emphasis is on the communicative language function.

The shift in language objectives and methods understanding has roots in redefining what we mean by “foreign language proficiency”. The community of professional linguists adopted the concept of D. Hymes’ communicative competence⁸. Hymes extended Chomsky’s definition of language proficiency as the acquisition of language competence in terms of mastering the rules and structure of language and their use in practice. The idea of communicative teaching

was very quickly involved in the language programmes of universities and European language institutions.

Consequently, the need to develop and apply a communicative approach to examining has thus become increasingly urgent. There was a growing interest in this issue among experts in the 1980s and early 1990s. They concentrated on communicative testing, communicative competence development theory, and delivering communicative approach implementation in testing – for more details search for J. D. Brown⁹. A more specific definition of communicative competence was essential for the test construction process – the testing subject definition. There are various forms of elaborations, e. g. the theoretical framework/model proposed by M. Canale and M. Swain¹⁰.

It had at first three main components, i.e. fields of knowledge and skills: grammatical, sociolinguistic, and strategic competence. L. Bachman and A. Palmer presented the two-level language competence division on organisational (grammatical and textual) and pragmatic (illocutionary, sociolinguistic)¹¹. D. Srikaew, K. Tangdhanakanond, and S. Kanjanawasee specify it into organisation knowledge (grammatical knowledge and textual knowledge) and pragmatic knowledge (functional knowledge and sociolinguistic knowledge) [13]. In addition, Bachman and Palmer suggested that students should demonstrate language proficiency through a performance test¹².

The theory of language deals with several issues and understandably does not lead to a consensual solution that would address all concerns. According to Canagarajah, the pedagogical priorities are changing, so we have to move away from a reliance on discrete-item

⁷ Rosa V. [Methodology of Creating Didactic Tests]. Bratislava: ŠPÚ; 2007. (In Slov.)

⁸ Hymes D. Two Types of Linguistic Relativity (with Examples from Amerindian Ethnography). In: Bright W. (ed.) Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton; 1985. p. 114–167. doi: <https://doi.org/10.1515/9783110856507-009>

⁹ Brown J.D. Testing in Language Programs. New Jersey: Prentice Hall; 1996.

¹⁰ Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1980;1(1):1–47. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>; Canale M., Swain M. A Theoretical Framework for Communicative Competency. In: Palmer A.S., Groot P.G., Tropper S.A. (eds.). The Construct Validation of Tests of Communicative Competence. Washington DC: TESOL; 1981.

¹¹ Bachman L.F., Palmer A.S. Language Testing in Practice. Oxford: Oxford University Press; 1996.

¹² Bachman L.F., Palmer A.S. Language Assessment in Practice: Developing Language Assessments and Justifying Their Use in the Real World. Oxford: Oxford University Press; 2010. Available at: <https://www.semanticscholar.org/paper/Language-assessment-in-practice-%3A-developing-and-in-Bachman-Palmer/7112c87f832de110b82fa85cc844e7fcc418d280> (accessed 01.09.2022).



tests on formal grammatical competence and develop instruments that are sensitive to performance and pragmatics [14]. In effect, the assessment would focus on strategies of negotiation, situated performance, communicative repertoire, and language awareness.

As J. Alderson and J. Banerjee remind us, this has been encouraged by the communicative movement, resulting in writing tasks being increasingly realistic and communicative giving more emphasis on language production and use than grammatical knowledge and formal correctness [15].

L. Harding discusses a range of current issues and future research possibilities in Communicative Language Testing (CLT) using, as its departure point, the key questions which emerged during the CLT symposium at the 2010 Language Testing Forum. He proposed a number of future research directions with adaptability at the forefront [12].

According to C. Morrow, in broad terms, a communicative test aims to find out what a learner can do with the language, rather than to establish how much of the grammatical/lexical/phonological resources of the language he/she knows. In this sense, a key feature of a communicative test is the focus on use rather than usage; related to this is the notion of purpose [10]. A communicative test involves the student in using the language for some explicit purpose. This purpose may relate to the everyday area of use (to explain to a visitor how to get to the airport in a speaking test, to find out about the facilities in a hotel in a reading or listening test, to complete a customer satisfaction survey in a writing test, etc.), or it may relate to some more specialised area of use (to make a sales presentation, to compare different reports of the same event in order to research an article on media bias, to write an application letter for a job, etc.).

D. H. Brown specifies five essential characteristics for designing a communicative language test¹³. These include *meaningful communication, authentic situation, unpredictable language input, creative language output, and integrated language skills*.

According to R. Akhmedov, communicative language tests should revolve around three main areas, namely *grammar, discourse, sociolinguistics, and illocutionary competence*¹⁴.

National language qualifications, be they provided by the state or by quasi-private organisations, vary enormously in their standards – both quality standards and standards as levels. International comparability of certificates has become an economic as well as an educational imperative, and the availability of a transparent, independent framework like the Common European Framework¹⁵ is central to the desire to have a common scale of reference and comparison¹⁶.

The definition of communication competence(s) in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) accepted in the EU is crucial for the certification measures creation. The document describes the skills acquired by individuals studying a foreign language of an EU country and determines the language level and language learning level, and that is in different areas. It aims to providing a method for verifying language skills and their teaching applied in assessing language levels in all languages of European countries, and that is since the document entered into force in 2001. In November 2001, a European Union Council Resolution recommended using the CEFR to set up systems of validation of language ability. The six reference levels (A1, A2, B1, B2, C1, and C2) are accepted as the European standard for grading an individual's language proficiency. Efforts to find indicators

¹³ Brown D.H. Language Assessment: Principles and Classroom Practice. New York: Pearson Education; 2004. Available at: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=654585> (accessed 01.09.2022).

¹⁴ Akhmedov R.Sh. Communicative Language Testing. In: Conference: Integration of World-Wide Theoretical and Practical Scientific Achievements in Teaching Foreign Languages, Tashkent, Uzbekistan. Vol. I. Tashkent: Uzbekistan State World Languages University; 2017. Available at: https://www.researchgate.net/publication/343098732_Communicative_Language_Testing (accessed 17.02.2023).

¹⁵ Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. [CEFR]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav; 2006. (In Slov.)

¹⁶ Alderson J.C. European Language Testing in a Global Context: Proceedings of the ALTE Barcelona Conference, July 2001. Milanovic M., Weir C.J. (eds.). Cambridge: Cambridge University Press; 2004. Available at: <https://uobrep.openrepository.com/handle/10547/623666> (accessed 17.02.2023).

that would objectively describe the achieved level of foreign language education are a part of this document.

The validity of a communicative test, which aspires to determine the level of communication competencies at which the test-taker would be able to communicate even in real situations, depends on the extent to which test constructors can integrate the characteristic features of the communication situation into the test tasks. Despite the various views on the minimal criteria for a proper communicative test, several authors agree upon the following facts:

1. The communicative test should include direct tasks (that force candidates to show skills and activities measured).

2. Then, integrating tasks (that integrate multiple communication language competencies, activities, and strategies).

3. Tasks set in an authentic socio-cultural, linguistic, and discursive context (by choosing an original, least edited text, or using natural language typical of the situation, etc.)¹⁷.

Certain authors like S. Hirschhorn use communicative language tests which are divided into PS (productive skills) and RS (receptive skills) sections and students, in pairs, are given tasks which require them to listen, recognise, react, interact and complete a number of communicative tasks successfully¹⁸.

Communicative examining has its place not only in the national and international measurements (certificates) but also in the partial pedagogical diagnostics in various classrooms and small groups. Measuring the foreign language proficiency levels through tests is a trend that persists; moreover, the introduction of the Communication from the Commission of the European Communities (Brussels, 16 April 2007) emphasises that multilingualism is at the heart of the European idea and thereby certifies this view. That makes Europe unique and contributes to the richness of its culture and society. Foreign language acquisition helps increase language users' confidence and mobility, which leads

to encountering other cultural environments and provides users with an opportunity to gain a more profound understanding of their own culture. According to I. Dulebová, the Common European Framework of Reference for Languages has thus become the fundamental guiding document in foreign language teaching in the EU¹⁹.

The CEFR respects and fulfils the requirement of the concept of foreign language teaching and reflects the need to create functional conditions for lifelong learning, while the basic philosophy of language policy reforms is to support the emergence of a multicultural European society, which presupposes the achievement of communication skills in at least two foreign languages. The general goal is to ensure the achievement of communication level B1/B2 according to CEFR in the first foreign language and communication level A2/B1 in the second foreign language for all students in Slovakia after graduating from high school.

The measurements and the methods must be standardised so that the results correspond to the achieved level of actual knowledge and is comparable with other learners of different origins. Language user levels, their classification, and content frameworks precede the optimal level of certification measurement. The CEFR distinguishes six levels. The content definitions of the framework for individual levels are taxative, precise, and unambiguous because they form the basis for a correctly set test specification for measuring the achieved level. These criteria are applied in certification by several testing institutions and not only in Europe (state basic and general language exams, Oxford exams, Cambridge exams, Goethe-Institute exams, ECL exams and others). Most testing centres focus mainly on testing English and German; therefore, the need arose to test other languages, too.

The European Union member states established an international Consortium with its seat in London in 1992. The Consortium developed a uniform language exam system

¹⁷ Weir C.J. Communicative Language Testing. Hertfordshire: Prentice Hall; 1990.

¹⁸ Hirschhorn S. Communicative Language Testing. *EFL magazine*. 2019;(4). Available at: <https://eflmagazine.com/communicative-language-testing%EF%BB%BF> (accessed 17.02.2023).

¹⁹ Dulebová I. Kritériá ERR a ich aplikácia vo výučbe predmetu reálií rusky hovoriacich krajín na EU v Bratislave. In: Odborný jazyk na vysokých školách 4. Praha: Česká zemědělská univerzita; 2008. (In Slov.)



for the EU member states languages with the support of the ERASMUS and then the LINGUA programme. In compliance with the harmonisation efforts of the EU, in 1999 the next phase of the ECL standardisation process was launched.

The authenticity notion was introduced in the 1970s in the 20th century and was related to the communicative language teaching approach.

According to L. Shuang, authentic materials should be the main component in language teaching [16]. Authenticity in language teaching implies not only materials but also authentic tasks and learning environments. Features of such materials are mainly related to learners' motivation, learner autonomy, communicative ability and linguistic knowledge. The author underlines the importance of exploiting authenticity in a learning environment and concludes that it is not only necessary but also practical to use authenticity at its maximum in language teaching.

The authenticity concept is now becoming a crucial examination criterion not only for exam candidates but also for examiners in communication language testing. In the context of language teaching and learning, assessment refers to the act of collecting information and making judgments about a language learner's knowledge of a language and ability to use it. Traditionally accepted criteria (vocabulary, grammar, pronunciation) and aspects of pragmatics and sociolinguistics are essential in the evaluation; therefore, they are inevitable to meet the functional and communication assessment needs (style and communicative effectiveness assessment). J. Huszti discusses in her study linguistic-communicative competence in the semiotic approach of the oral text²⁰.

G. Halleck and C. Moder have covered research in this field and brought results that

indicate that the extent to which language abilities are critical to the teaching task varies with the learner's proficiency [17]. They claim that compensatory teaching strategies may enable more proficient students to overcome linguistic weaknesses, but it does not help less-skilled ones.

M. Alkubaidi views authenticity in testing as an ongoing process that uses specific validity constructs as a medium to achieve its designated purposes through the operation of primary resources as learning materials, to simulate an exclusive register²¹.

In her study, J. Lewkowicz deals with the authenticity concept and the authenticity notion development in language testing in general education. She states that this notion has notably developed since its introduction into language testing studies in the 1970s; however, there are still questions unanswered [18]. She also points out that test-takers want to and can identify the test attributes that have a crucial impact on their performance. However, they do not necessarily include the authenticity attribute, although it has been considered fundamental for all stakeholders in the testing process. We agree with her conclusion that much more research is needed if the nature and role of authenticity in language testing are to be fully understood.

According to A. Hilgers, authenticity as another principle of assessment should be considered and the authenticity of the test items should correspond to the types of real-life skills²².

T. McNamara perceives authenticity as the degree to which test materials and test conditions succeed in replicating those in the target situation²³. It is also indicated that there can be no such thing as a completely authentic language test.

S. Hasrol, A. Zakaria, and V. Aryadoust divide authenticity into situational authenticity (similarities between the content of the

²⁰ Huszti J. Authenticity in an International Language Examination System – The ECL (European Consortium of the Certificate of Attainment in Modern Languages) Examinations. In: Foreign Languages and the Contemporary Higher Education Conference Proceedings: VIII International Scientific Conference (23–25 June 2017, Varna). Bulgaria; 2017. Available at: <http://journals.mu-varna.bg/index.php/conf/article/view/3813> (accessed 20.09.2020).

²¹ Alkubaidi M. Authenticity in Language Test Design [Electronic resource]. 2009. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Miriam_Alkubaidi/publication/260432469_Authenticity_in_Language_Test_Design/links/0a85e53142f6356ba6000000.pdf (accessed 20.03.2022).

²² Hilgers A. Placement Testing Instruments for Modality Streams in an English Language Program. In: RED: A Repository of Digital Collections. 2019. Available at: <https://red.mnstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1231&context=thesis> (accessed 17.02.2023).

²³ McNamara T. Language Testing. Hong Kong: Oxford University Press; 2000.

test and language use in the target language use (TLU) domain or curricula and textbooks) and interactional authenticity (the resemblance between test-takers' cognitive processes under test and non-test situations) [19].

D. Burton investigated raters' perceptions or viewpoints on authenticity [20]. He discusses a range of criteria raters used in their judgements of authenticity when testing.

Bachman's (ibid.) Spoken Proficiency English Assessment Kit test, the Oral Proficiency Interview, and a performance test were also supported by B. Hoekje and K. Linnell in terms of their authenticity as language tests [21].

Materials and Methods

In the document of the Internationalisation Strategy of Constantine the Philosopher University in Nitra for the Period 2019–2025 [1], one of the main objectives is focused on the international students' recruitment to study at this University as their home university; therefore, there is a need for the Slovak language teaching as a foreign language provided in the specialised courses for students from abroad.

Long-term teaching of the Slovak language to foreigners in our institution thus has provided us with a sufficient amount of data and enabled us to conduct research with a focus on written communications, since we assume the correlation between writing skills training and the interest in obtaining an international certificate.

Our research sample included 200 randomly selected written communications by first-year international students of our University within the period of 2019–2022 in various fields of study at the age scale from 17 to 42. The students were from Russia, Serbia, Kazakhstan, Uzbekistan, Belarus, Ukraine, and the Czech Republic.

We approached the content analysis of the selected written communications concerning the most frequent mistakes from the morphological, syntactic and writing-accuracy points of view. However, first, we worked on collecting and organising the data.

Written communications we work with during the Slovak language trainings consist of two parts: the first and second parts contain the assignment to create the text; its structure must follow the syllabus, which involves questions on the assigned topic.

Mistakes in written communications are evaluated in formal correctness, with morphological and syntactic rules, in writing accuracy (punctuation, spelling), and in the active use of vocabulary. The author's style and communicative effectiveness of written communication are also a part of the assessment. In the error analysis, we apply a qualitative method to identify the most frequent problem phenomena in the researched sample.

Assessing the formal correctness of written communication requires a conclusive and diverse use of the grammatical structures fitting the particular level. For instance, there should be almost no inaccuracies in the syntax area at the B2 level, but if they do, they should not hinder comprehension. In the Slovak language courses, we do not consider fitting any proper level since the students' amounts of knowledge differ when entering university; however, when we approach error analysis, we apply the B2 level criteria to provide students with the complex commentary.

a) *Morphological phenomena*. In this area, the errors of the incorrect declension of nouns in the accusative have been noted, e.g. *počúvam hudby*; *nechodíš na univerzite*; *akú praxu máme*. The ending *-u* in feminine nouns is acceptable only in words ending with the vowel *-a* in the nominative. The morpheme in the accusative in the word *prax* (practice) is the result of an incorrect transfer of one declension type to another declension type. The genitive is also a problematic grammatical case, e. g. in neuters declension, e.g. *spôsob odievania*, *podľa mojeho gustu*, the right form is *spôsob odievania*, *podľa môjho gusta*. The occurrence of errors in declension also applies to the accusative, e.g. *nechodíš na univerzite* (the right form is *na univerzitu*), *kúpiš niečo cez internete* (the right form is *cez internet*). Both forms are in the wrong position of the locative. They are bound to the accusative using the prepositions *cez* and *na*. Locative prepositional phrases, e. g. *v práce*, *v tričke*, points at unfamiliarity with declension types in words ending in a soft consonant, e.g. *práca – v práci* and in words ending in a consonant *k, g, h, ch*, followed by the suffix *-u*, e.g. *tričko – v tričku*, *tréning – na tréningu*, *roh – v rohu*, *vrch – na vrchu*. Inaccuracies in declension also concern pluralia tantum, nouns that appear only in the



plural form and do not have a singular variant for referring to a single object, e.g. *veľa peniazí, v džínsoch*, with the suffix *-ach* referring to the pluralia tantum of the female gender. The word *džinsy (jeans)* is a plurale tantum of the masculine noun (correctly *v džínsoch*).

In the case of adjectives, there are incorrect forms in the accusative: *väčšú konkurenciu* (correctly *väčšiu konkurenciu*), *ísť na technickej fakultu* (correctly *technickú fakultu*), disrupting the congruence of the suffix (*-ú, -u*) of the determinative syntagma.

We have noticed the determinative syntagma formed in this way in connection with *dištančnú vzdelávanú*, which does not correspond to the syntagmatic relation of accusative neuter identical to the nominative (correct *dištančné vzdelávanie*). The determinative syntagma congruence disruption also occurred in the local, e.g. *v dnešnom modernom dobe* (correctly *v dnešnej modernej dobe*). The errors also concerned adjectives in the plural, namely the specific masculine endings, for which the ending *-í* is typical, e.g. *závistliví ľudia*. In some cases, however, there was no distinction between specific and general masculines, and the specific adjective masculine was formed by the suffix *-é (závistlivé ľudia)*, typical of general masculine (*vysoké stromy, rýchle počítače*).

Incorrect grammatical gender assignment also caused errors in pronominal declension, e.g. demonstrative pronouns *táto: papier o tietom profesii* (correctly *papier o tejto profesii*) or possessive pronouns *moja: v mojom krajine (správne v mojej krajine)*. One of the repetitive mistakes is also the incorrect position of enclitics (i.e. unaccented monosyllabic words), e.g. in the personal pronoun (*ti pomáhať*) or a reflexive pronoun (*dúfam, že tiež ti sa bude páčiť*). We also noticed learners making mistakes in the long and short forms of personal pronouns, e.g. *odporúčam tebe programovateľku* (correctly *odporúčam ti programovateľku*).

Next, the formation of a plural of masculine nouns, e.g. *chodiť na kurze* (correctly *na kurzy*) or feminine nouns, e.g. *tieto práci* (correctly *tieto práce*), *smart funkcií* (correctly *smart funkcie*) is also problematic. In

the instrumental case, the errors often occurred after the verb *byť* (to be), e.g. *je tam dobrou atmosférou, príjemnou hudbou, zaujímavou dekoráciou*. The sentence of this type (*je tam*) requires the nominative subject (correctly *je tam dobrá atmosféra, príjemná hudba, zaujímavá dekorácia*).

In the position of verbs, we noticed errors in reflexive verbs within the sentences where the reflexive formant *sa* is elided, e.g. *musíme vždy vzdelávať* (correctly *musíme sa vždy vzdelávať*), *oplatí to* (correctly *oplatí sa to*), *chce obliekať* (correctly *chce sa obliekať*), *človek cíti lepšie* (correctly *človek sa cíti lepšie*), *čo myslíte vy?* (correctly *čo si myslíte vy?*). In some cases, the reflexive formant *si* was mistaken for a formant *sa*, e.g. *nemôžu sa dovoliť*, correctly *nemôžu si dovoliť*; *ja sa vyberám oblečenie*, correctly *ja si vyberám oblečenie*.

Incorrect forms in conjugation occurred mainly with the third person plural *kúpu* (correctly *kúpia*), *poslajú* (correctly *pošlú*). We identified verb forms with the suffix *-ovať* in the wrong conjugation form *študovaš* instead of the correct suffix *-uješ (študuješ)*. We also observed frequent confusion of perfective verbs with imperfective in the researched written communications, e.g. *kedy ho používame* (imperfective), correctly *použijeme* (perfective), *mohla som ti pomáhať* (imperfective), correctly *mohla som ti pomôcť* (perfective). In such cases, it is the so-called *non-preferred forms* in the Slovak language, which, however, do not appear disturbing in the text²⁴.

Errors also occurred in verbal prepositional phrases as incorrect prepositions, e.g. *vzdelávať sa cez celý život* (correctly *vzdelávať sa po celý život*) or wrong grammatical cases, e.g. *pomáhať pre teba* (correctly *pomáhať ti*). Forming negative constructions can also be problematic in the predicatives as to construct a negative of a non-full-meaning verb *byť* (f.e. *nie som*) is mistaken for a negative full-meaning verb with the prefix *ne-* (*neštudujem*), e.g. *vyberám výrobky nie najdrahšie* (correctly *nevyberám si najdrahšie výrobky*).

In examining the adverbs of manners, we observed an incorrect formation of the derivative

²⁴ Mošaťová M. Hraničné prípady pri anotovaní jazykových chýb v písaných textoch študentov učiacich sa slovenčinu ako cudzí jazyk. In: *Studia Academica Slovaca* 49. Prednášky 56. letnej školy slovenského jazyka a kultúry. Bratislava: Univerzita Komenského; 2020. p. 113–124. (In Slov.)

morpheme *-e* instead of the correct *-o*. (*športove*, correctly *športovo*; *lacne*, correctly *lacno*).

b) *Syntactic phenomena*. When evaluating written communication within the syntax, we assess syntactic connectivity, correct use of conjunctions, semantic relations between sentences, and accuracy in using the correct grammatical tense of the predicate in the subordinate sentence.

In particular, frequent errors in written communications are also due to incorrect comma notation or its complete absence, e.g. *najlepšie je 0 keď sa spýtaš; keď pracujeme 0 oblečieme sa inak, sú pracoviská 0 kde je obligátne; na spôsob odievania má vplyv to 0 koľko máme rokov; ak máme trochu fantáziu 0 môžeme sledovať; nie je príjemný pre veľa ľudí 0 ktorí majú iný štýl; môžeš robiť 0 čo chceš; v dvadsiatom storočí 0 keď vieš používať internet; najlepšie je 0 keď sa spýtaš*.

Besides, we observed the incorrect usage of conjunctions, e. g. *kedy som sa narodila*, correctly *keď som sa narodila*; *myslím, aby som vedela* (correctly *myslím, že som vedela*). The subordinate clause with the conjunction *aby* requires a predicate in the past (preterite). Sentences formed with incorrect conjugation occurred in the subordinate sentence: *aby byť konkurenčný (aby bol konkurenčný), aby vyzerá dobre (aby vyzeral dobre)*.

The wrong word order mainly concerns the position of the enclitics, e.g. *že človek musí sa vzdelávať*, correctly *že človek SA musí vzdelávať*; *v módnych časopisoch môžeme zoznámiť sa s novými trendami*, correctly *v módnych časopisoch SA môžeme zoznámiť s novými trendami*; *nakoniec odporúčam ti veľa sa učiť (nakoniec TI odporúčam veľa sa učiť), mi sa to nepáči (nepáči sa MI to)*.

Morphological and syntactic errors that impair the understanding of written communication, make it impossible to understand the content and often lead to misinterpretation are also included in the assessment of formal correctness, e. g. *Odievanie podľa osobnostiam nie je čas v škole* (it follows from this context that while we go to school, there is no time to underline the importance of personality through clothing – *kým chodíme do školy, nie je čas podčiarknuť význam osobnosti oblečením*).

c) *Writing accuracy (grammar, spelling, punctuation, and paragraph structure)*. The

writing accuracy assessment focuses on the correctness of the text organisation into paragraphs, errors in spelling and punctuation, which, however, do not cause misunderstanding of the text. While researching our sample written communications, we observed punctuation errors related to omitting prolongation marks, e. g. substantives: *komunikacie, pracovníkom, dizajnerov, sú pracoviska, hľadajú ľudí*, adjectives: *ten najlacnejší, pohodlne šaty, obligatne dôvody*, verbal-nominal predicates: *byť konkurenčný, je dôležité*, verbs: *dávame pozor, musíš byť opatrný*, adverbs: *každopadne, obligatne, rýchlo*. Punctuation errors also occurred in the wrong positions of long syllables, e. g. *zarábiť peňaze, totiž, pohodlne šaty, z druhej strany*, or in rhythmical shortening (the rhythmical rule: two long syllables cannot occur consecutively), e. g. *európske jazyky* (correctly *európske jazyky*), *španelský* (correctly *španielsky*).

Errors also involve incorrect *i/y* notation, e. g. *takim spôsobom* (correctly *takým*), *detskými kútikmi* (correctly *detskými*), *musíme byť pozorný* (correctly *pozorní – pl.*), diphthongs (*cudzé jazyky, nakoniec*), circumflex in a rising-opening diphthong *ô (môžeme, podľa mojho názoru, sposoby, nemožu, tvój list, svoj štýl, svoj trend)*.

In the sample, we also observed that the softeners (palatalisation marks) were not signed in some cases of consonants, e. g. *lahko, detom, medzi detmi, zväčsenie skutočnosti, v dnešnej dobe, styl, najťažšie*, or, conversely, the soft consonant was in the wrong position, e. g. *v mal'om obchode*.

We also observed some common capitalisation errors, e.g. *Celebrity* (correctly *celebrity* since it does not indicate a proper noun), errors in hyphens in some compound words, e.g. *mini-sukňu* (correctly *minisukňu*), wrong negative prefix *nie-*, e. g. *niemusi* (correctly *nemusi*), and errors in numerals, e. g. *viac krát* (correctly *viackrát*).

Spelling errors occurred in words for which letter pronunciation was applied, e.g. *egzistuje* (correctly *existuje*), *pracovisko z dobrou náladou* (correctly *pracovisko s dobrou náladou*), *z novými trendami* (correctly *s novými trendami*).

When assessing vocabulary, it is a question of whether the author of the written communication accurately uses a wide range of selected vocabulary related to the assigned



topic, avoids repetition and uses idiomatic expressions at level B2.

When annotating errors at the B2 level, we noticed the following errors at the lexical level, when the author used an inappropriate vocabulary, often under the influence of incorrect word-formation, e. g. in substantives: *má dobrú financiú* (correctly *plat*), *predavateľ* (correctly *predavač*), *vymenie* (correctly *výmena*), adjectives: *falšové tovary* (*falšovaný tovar*), *najpotrebnejší jazyk* (*najdôležitejší*), *elegantenské šaty* (*elegantné*), verbs: *človek vyplatí značku* (correctly *človek platí za značku*), *dostať skúsenosť* (correctly *získať skúsenosť*), and in verbonominal predicates: *je povinné* (*ukazujú viac, čo je povinné*, correctly *ukazujú viac, ako sa patrí*).

Assessing the student's performance in written communication involves focusing on a student's ability to work in a particular genre and style (pragmatic and sociolinguistic adequacy). We evaluate whether all ideas are organised clearly and coherently according to the genre characteristics and the usage effectiveness of cohesive devices (reference, substitution, ellipsis, conjunction, and lexical cohesion).

The communicative efficiency assessment represents the extent to which all tasks have been completed and whether all assignments have been sufficiently and efficiently delivered.

In the first part of the research, we applied content analysis on the written communications concerning the most frequent mistakes from the morphological, syntactic and writing-accuracy points of view. Based on the obtained data, we could identify the potential factors influencing foreign language training quality regarding writing skills. We consider the most frequent errors are the key problems, the implementation of which in the teaching process demonstrably improves the results of the Slovak language study.

Then, we compared the study results of two groups of students. The first group consisted of 50 randomly chosen international students who attended the Slovak language course before the period of 2019. The focus of the language training balanced equally among speaking, listening and reading skills. However, the writing skill and working with the most frequent mistakes occurring in written communications

was only additional. After the first year of the Slovak language study, students took a final test focused on verifying all four skills at the B2 level. The average of their percentage of success was 58%. The second group consisted of 50 randomly chosen international students who attended the Slovak language course within the period of 2019–2022. The language training balanced equally among all four skills, whereas the writing skill and working with the most frequent mistakes occurring in written communications were not additional but rather fundamental. After the first year of the Slovak language study, students took the same final test as the first group, and the average of their percentage success was 88%. When we compare the study results, we can state that the most frequent errors are the key problems, the implementation of which in the teaching process demonstrably improves the results of the Slovak language study.

Then, we approached the statistical methods to research the current interest in verifying the Slovak language competencies through ECL testing in our institution on the side of our international students. We worked with the data within the periods 2016–2019 and 2019–2022. We registered only 15% of the international students applying for the ECL certificate after attending the one-year Slovak language course within the period 2016–2019, whereas only 10% succeeded at the B2 level. On the other hand, we registered 35% of the international students applying for the ECL certificate after attending the one-year course within the period 2019–2022, whereas all of them succeeded at the B2 level. When we compare the data, we can state that there is an increase in current interest in verifying the Slovak language competencies through ECL testing in our institution on the side of our international students compared to the period before 2019.

Results

The following graph shows the results of the evaluation of our students' written communications within the period 2015–2020 at the B2 CEFR level. Processing the outputs, we applied five criteria for an objective assessment of the formal and content aspects of the selected written communications. These are formal accuracy (0–5 points), spelling (0–5 points),

vocabulary (0–5 points), style (0–5 points), and communication efficiency (0–5 points), where 25 is the maximum points. The highest points on the scale are for the communication efficiency and vocabulary range scoring criteria (figure). Then, it is for the morphosyntactic well-formedness of generated texts. Finally, fewer points are for pragmatic and sociolinguistic adequacy aimed at the usages of the devices in the text to maintain its cohesion. The most frequent errors are considered typographical errors, mainly related to spelling, punctuation and paraphrasing.

Based on the above results, we can claim that while preparing for the Slovak language exam, it is crucial to focus on formal correctness, i. e. consistent acquisition of the grammar system of the Slovak language, especially in the field of morphology and syntax; therefore, an essential part of the text creation process is the correct spelling, i. e. writing accuracy mainly in punctuation, construction of the text into paragraphs, etc.

We also consider the sociolinguistic adequacy of the written communication as problematic, i. e. writer’s style, clear statements formulations, and adherence to the text composition. Therefore, in the preparatory phase for the Slovak language as a foreign language exam, it is essential to focus on practising writing to the same extent as other tested skills, namely reading, listening and speaking. In the second part of our research, we found out that by comparing the study results of the

selected groups of students, we can claim that the most frequent errors are the key problems, the implementation of which in the teaching process demonstrably improves the results of the Slovak language study.

We also delivered results proving a 20% increase in a current interest in verifying the Slovak language competencies through ECL testing in our institution on the side of our international students compared to the period before 2019; therefore, we can claim that there is a correlation between the writing skills, the most frequent errors’ involvement into the teaching process, the language study success and present interest of the international students in obtaining the Slovak language certificate.

Discussion and Conclusion

We have been noticing an international influx of predominantly students from Russia, Serbia, Kazakhstan, Uzbekistan, Belarus, Ukraine, and EU countries, such as the Czech Republic, and other since 2018, and the number of applicants is growing every year. The new situation we needed to face prompted our reflection, and we started preparing specialised Slovak language and culture courses. So far, we have delivered several intensive, short-term and long-term Slovak language courses and many interactive educational activities, e. g. summer school of the Slovak language, Slovak history courses, creative culture workshops, traditional arts workshops, Slovak traditions workshops, etc.

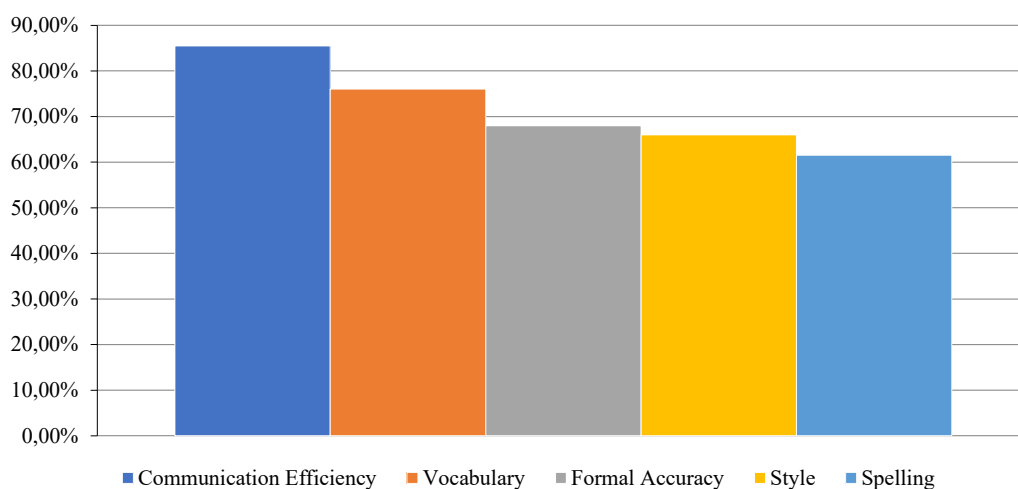


Figure. The success rate of the written part of the exam. Level B2

Source: Compiled by the authors.



However, we consider the preparatory intensive two-week language course the most required and predominantly demanded by would-be university students from Slavic countries. The course is thus offered annually and designed exclusively for their language needs. Since the course represents an inevitable language preparation for future full-time students at the University of Constantine the Philosopher, the stress is put on their high-quality acquaintance with the professional terminology of the selected field of study through work with appropriate teaching materials²⁵.

The language training takes place usually in two groups according to the entry-level language proficiency (beginners and intermediate). The study programme includes a presentation of grammatical phenomena, conversation classes, and workshops. Students acquire, deepen and improve their communication language skills, expand knowledge in the field of Slovak linguistics, and literature, learn about the history and culture of Slovakia, and thus build and strengthen personal relations with the Slovak language, culture, traditions and country. The lessons are fast and dynamic due to applying the principle of Direct Method learning, and they lead students to the active use of the Slovak language²⁶.

The programme also includes extracurricular activities, such as a thematic city tour. The advantage for these students is that the Slavic languages are closely related, but, on the other hand, language affinity alone is not sufficient for the student to study comfortably for the bachelor's degree and show a qualified understanding of the professional specifics of each field. Our major assignment is to create and provide high-quality knowledge transfer value through qualified professionals with several years of relevant work experience;

therefore, we follow the latest trends in further education, which we also apply in our educational programmes. However, the COVID-19 pandemic made students and teachers at all levels of education adapt quickly to online learning, and that is our case too. Educational programmes aim to increase individual competencies, apply the acquired knowledge in further study and practice, and thus advance their careers. P. Burel notes: "Academic and social practice has defined vocational language training as a clear necessity and condition for finding a job on the labour market"²⁷.

The university offers the opportunity to test and obtain a certificate from the European Consortium for the Certification of Modern Languages. The possibility to obtain a certificate is very motivating for students. Another target group of those interested in the ECL certificate are foreigners from the public, namely foreign employees of multinational companies operating in Slovakia, foreign life partners of Slovaks living in Slovakia, foreign language teachers in Slovakia, etc.

Based on our input data, we can say that lecturers who work at universities are those most interested in testing Slovak in Slovakia. Then, some foreign students or employees must present a certificate as proof of language proficiency for study stays, university admission, or employment interviews. In Hungary, they are students studying the Slovak language at the University of Budapest and Szeged. The majority of applicants are those who have Slovak roots or live in regions with foreign Slovaks²⁸.

The following table provides an overview of the testing of the Slovak language as a foreign language in the period from 2010 to 2020 in the Regional Testing Centres in Slovakia (SK) and the Testing Centres in Hungary (HU).

²⁵ Zelenická E., Pavlová R. Testovanie jazykovej kompetencie v akademickom prostredí.. Odborný cudzí jazyk: teória a prax. Nitra: UKF; 2020. p. 205–212. (In Slov.)

²⁶ Csalová O. Intenzívny kurz slovenčiny v Jazykovom centre [Electronic resource]. 2019. Available at: <http://www.jc.ff.ukf.sk/index.php/en/aktivity/ine-aktivity/189-intenzivny-kurz-slovenskeho-jazyka-pred-zaciatkom-zimneho-semestra> (accessed 06.02.2022). (In Slov.)

²⁷ Burel P. Akademický jazyk vs. prax vs. Brexit. FORLANG: Cudzí jazyky v akademickom prostredí. Košice: TUKE; 2017. p. 15. (In Slov.)

²⁸ Zelenická E., Macho M., Machová R., Olšiak, M. Slovak LEVEL B2 ECL Practice Exams. Nyíregyháza: Szabó Nyelviskola és Fordítóiroda Kft.; 2014; Zelenická E., Macho M., Machová R., Olšiak, M. Slovak B1, B2, C1 – ECL Practice Exams. Nümbrecht: Kirsch Verlag; 2017; Machová R., Zelenická E. Testovanie a certifikácia jazykových zručností. In: Moderné jazyky v súčasnej Európe. Zborník k 15. výročiu Európskeho konzorcia pre certifikáciu znalostí moderných jazykov na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. Nitra: UKF; 2018. (In Slov.)

Table. The number of certificates issued in the period 2010–2020

Year	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
SK	7	14	30	17	22	22	25	26	29	31	8	28
HU	40	35	18	14	20	18	9	16	20	20	5	12
Total	47	49	48	31	42	40	34	42	49	51	13	40

Source: Compiled by the authors.

It is clear from the table that the number of certificates issued in the period 2010–2020 is approximately the same. We observed a slight decrease in 2013 and 2016, but since 2017–2019, the number of applicants has had an increasing tendency. We expected an increase next year due to the higher number of foreign students studying at Slovak universities; however, because of the COVID-19 pandemic, the number of candidates in 2020 has dropped significantly.

In this paper, we dealt with the need for education in the field of Slovak as a foreign language and the subsequent certification of language skills through testing according to the standardised criteria of the certified language exam. After three years of Slovak language training within the bachelor's degree and under the influence of the natural language environment in which they live, foreign university students experience a significant improvement

in language skills, which also increases their motivation and serious interest in confirming their language skills in testing their language competence at the C1 level.

From the results provided, it is clear that teaching writing skills intensively with a focus on particular identified problematic issues in written communications increases the learners' language acquisition level so that their motivation and interest in obtaining an official certificate of the Slovak language arise. This study provides results that may be useful in the targeted language preparation of the international students recruited to study at Slovak universities as their home universities and their further preparation for obtaining the Slovak language certificate.

In addition, the results of our study may contribute to the further development of general professional education in foreign languages.

REFERENCES

1. Bachman L.F. What Does Language Testing Have to Offer? *TESOL Quarterly*. 1991;25(4):671–704. doi: <https://doi.org/10.2307/3587082>
2. Hamp-Lyons L. The Impact of Testing Practices on Teaching. In: Cummins J., Davison C. (eds.) *International Handbook of English Language Teaching*. Springer International Handbooks of Education, vol. 15. Springer, Boston, MA; 2007. p. 487–504. doi: https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_35
3. Davies A. Fifty Years of Language Assessment. In: Kunnan A.J. (ed.) *The Companion to Language Assessment*. John Wiley & Sons, Ltd; 2013. p. 1–21. doi: <https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla127>
4. Fulcher G. The Communicative' Legacy in Language Testing. *System*. 2000;28(4):483–497. doi: [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00033-6](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00033-6)
5. Chapelle C.A. Validity Argument for Language Assessment: The Framework Is Simple. *Language Testing*. 2012;29(1):19–27. doi: <https://doi.org/10.1177/0265532211417211>
6. Oller J.W. Grounding the Argument-Based Framework for Validating Score Interpretations and Uses. *Language Testing*. 2012;29(1):29–36. doi: <https://doi.org/10.1177/0265532211417212>
7. Kane M. Validating Score Interpretations and Uses. *Language Testing*. 2012;29(1):3–17. doi: <https://doi.org/10.1177/0265532211417210>
8. Goundar P.R. An Overview of Language Testing. *European Journal of Literature, Language and Linguistic Studies*. 2020;4(3):161–164. doi: <https://doi.org/10.46827/ejll.v4i3.230>
9. Phan S. Communicative Language Testing. *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series*. 2008;6(1):3–10. Available at: https://hpu.edu/research-publications/tesol-working-papers/spring-2008/6_1_02Phan.pdf (accessed 17.02.2023).
10. Morrow C.K. Communicative Language Testing: Assessment and Evaluation. Types of Testing and Assessment. In: *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. 2018. doi: <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0383>
11. Brown J.D. Standardized and Proficiency Testing: Assessment and Evaluation. Types of Testing and Assessment. In: *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. 2018. doi: <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0832>
12. Harding L. Communicative Language Testing: Current Issues and Future Research. *Language Assessment Quarterly*. 2014;11(2):186–197. doi: <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.895829>
13. Srikaew D., Tangdhanakanond K., Kanjanawasee S. Development of an English Speaking Skill Assessment Model for Grade 6 Students by Using Portfolio. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015;191:764–768. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.715>



14. Canagarajah S. Changing Communicative Needs, Revised Assessment Objectives: Testing English as an International Language. *Language Assessment Quarterly*. 2006;3(3):229–242. doi: https://doi.org/10.1207/s15434311laq0303_1
15. Alderson J.C., Banerjee J. Language Testing and Assessment (Part 2). *Language Teaching*. 2002;35(2):79–113. doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444802001751>
16. Shuang L. Authenticity in Language Teaching. *Applied Mechanics and Materials*. 2014;543–547:4294–4297. doi: <https://doi.org/10.4028/www.scientific.net/amm.543-547.4294>
17. Halleck G., Moder C. Testing Language and Teaching Skills of International Teaching Assistants: The Limits of Compensatory Strategies. *TESOL Quarterly*. 1995;29(4):733–758. doi: <https://doi.org/10.2307/3588172>
18. Lewkowicz J.A. Authenticity in Language Testing: Some Outstanding Questions. *Language Testing*. 2000;17(1):43–64. doi: <https://doi.org/10.1177/026553220001700102>
19. Hasrol S.B., Zakaria A., Aryadoust V. A Systematic Review of Authenticity in Second Language Assessment. *Research Methods in Applied Linguistics*. 2022;1(3):100023. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100023>
20. Burton D. “How Scripted is this Going to Be?” Raters’ Views of Authenticity in Speaking-Performance Tests. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*. 2020;17(3):244–261. doi: <https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1754829>
21. Hoekje B., Linnell K. “Authenticity” in Language Testing: Evaluating Spoken Language Tests for International Teaching Assistants. *TESOL Quarterly*. 1994;28(1):103–126. doi: <https://doi.org/10.2307/3587201>

Submitted 23.11.2022; revised 09.01.2023; accepted 16.01.2023.

Поступила 23.11.2022; поступила после рецензирования 09.01.2023; принята к публикации 16.01.2023.

About the authors:

Elena Zelenicka, Ph.D. (Philol.), Professor of Russian, Language Centre, Constantine the Philosopher University in Nitra (1 Hodzova St., Nitra 94974, Slovakia), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2515-202X>, Scopus ID: **57211873815**, ezelenicka@ukf.sk

Renata Pavlova, Ph.D. (Philol.), Assistant Professor of German and Slovak, Language Centre, Constantine the Philosopher University in Nitra (1 Hodzova St., Nitra 94974, Slovakia), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0665-3702>, rpavlova@ukf.sk

Olga Csalova, Ph.D. (Philol.), Assistant Professor of English and Russian, Language Centre, Constantine the Philosopher University in Nitra (1 Hodzova St., Nitra 94974, Slovakia), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2880-357X>, Scopus ID: **55756159100**, ocsalova@ukf.sk

Pavol Burcl, Ph.D. (Philol.), Assistant Professor of English, Department of English Language and Culture, Constantine the Philosopher University in Nitra (1 Hodzova St., Nitra 94974, Slovakia), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6157-2817>, Scopus ID: **55757613700**, pburcl@ukf.sk

Contribution of the authors:

E. Zelenicka – thematic concept; co-supervision; study conception; data collection and evidence; initial text writing; critical analysis and text editing scientific supervision; study conception.

R. Pavlova – literature review; processing, analysis and interpretation of data.

O. Csalova – development of research methodology; drafting the final version of the text.

P. Burcl – data collection and evidence; critical analysis and text editing.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах:

Зеленицка Елена, доктор философии (славяноведение), профессор русского языка Центра иностранных языков Университета им. Константина Философа в Нитре (94974, Словакия, г. Нитра, ул. Ходжова, д. 1), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2515-202X>, Scopus ID: **57211873815**, ezelenicka@ukf.sk

Павлова Рената, доктор философии (словацкий язык и литература), доцент немецкого и словацкого языков Центра иностранных языков Университета им. Константина Философа в Нитре (94974, Словакия, г. Нитра, ул. Ходжова, д. 1), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0665-3702>, rpavlova@ukf.sk

Чалова Ольга, доктор философии (славяноведение), доцент английского и русского языков Центра иностранных языков Университета Константина Философа в Нитре (94974, Словакия, г. Нитра, ул. Ходжова, д. 1), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2880-357X>, Scopus ID: **55756159100**, ocsalova@ukf.sk

Бурцл Павол, доктор философии (филология), доцент английского языка Центра иностранных языков Университета им. Константина Философа в Нитре (94974, Словакия, г. Нитра, ул. Ходжова, д. 1), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6157-2817>, Scopus ID: **55757613700**, pburcl@ukf.sk

Заявленный вклад авторов:

E. Зеленицка – научное руководство; формулирование концепции исследования; сбор данных и доказательства; критический анализ; написание текста рукописи.

P. Бурцл – сбор данных и доказательства; критический анализ; доработка текста.

O. Чалова – разработка методологии исследований; формулирование выводов и результатов.

P. Павлова – обзор литературы; обработка, анализ и интерпретация данных.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

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 литературы** (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., ученое звание и должность, организация(и), адрес организации(й) (требуется указать все места работы автора, в которых выполнялись исследования (постоянное место, место выполнения проекта и др.)), ORCID ID, Researcher ID, Scopus ID, электронная почта, телефон, почтовый адрес для отправки авторского экземпляра. *Приводится на русском и английском языках.*

9. **Вклад соавторов.** В конце рукописи необходимо включить примечания, в которых разъясняется фактический вклад каждого соавтора в выполненную работу. *Приводится на русском и английском языках.*

При подаче статьи в редакцию автор соглашается с положениями прилагаемого лицензионного договора.

Важным этапом в процессе отбора статьи является **рецензирование**. В журнале «Интеграция образования» принято «двойное слепое» (рецензент и автор не знают имен друг друга) рецензирование статей (срок действия рецензии – 1 год).

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение о рекомендации ее к публикации (без доработки или с доработкой) или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

Политика редакционной коллегии журнала базируется на современных юридических требованиях в отношении клеветы, авторского права, законности и плагиата, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций, и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала и Кодексе поведения для издателя журнала, разработанных Комитетом по публикационной этике (COPE).

Допускается свободное воспроизведение материалов журнала в личных целях и свободное использование в информационных, научных, учебных и культурных целях в соответствии со ст. 1273 и 1274 гл. 70 ч. IV Гражданского кодекса РФ. Иные виды использования возможны только после заключения соответствующих письменных соглашений с правообладателем.

Журнал распространяется по подписке, заявкам высших учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц.

Глушко Дмитрий Евгеньевич – главный редактор. Тел.: +7 (8342) 24-48-88.

Полутин Сергей Викторович – заместитель главного редактора. Тел.: +7 (8342) 32-81-57.

Гордина Светлана Викторовна – ответственный секретарь. Тел.: +7 (8342) 48-14-24.

INFORMATION FOR AUTHORS AND READERS OF THE JOURNAL

The **Integration of Education** journal publishes original research in the field of education. The Editorial Board does not accept manuscripts simultaneously submitted to other publications or works that fully or partially replicate any previously published works. **Duplicate publications are subject to retraction (withdrawal from press) in case of detection.** Submission to the editorial office of previously published articles or articles sent for publication to other journals is not allowed. In the event of simultaneous submission of a manuscript to different journals, the published article will be retracted (withdrawn from print). Monitoring of unauthorised citation is implemented using Antiplagiat and 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; detailed information about the authors: scientific degree, title, position, 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.)); 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 14.03.2023. Дата выхода в свет 31.03.2023.

Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 15,4.

Тираж 1 000 экз. I завод – 250 экз. Заказ № 240. 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 14.03.2023. Date of publishing 31.03.2023.
Sheet size 70 × 108 1/16. Conventional printed sheets 15.4.
Number of copies 1 000. Printing plant 1: 250 copies. Order No. 240. 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)