

DOI: 10.15507/1991-9468.112.027.202303 ISSN 1991-9468 (Print), 2308-1058 (Online)

Том 27, № 3. 2023
(июль – сентябрь)

Vol. 27, No. 3. 2023
(July – September)

Сквозной номер выпуска – 112
16+

Continuous issue – 112



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, профессор, академик Российской академии образования, профессор кафедры психологии развития и образования, заведующий научно-исследовательской лаборатории «Психологическая культура и безопасность образования» 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>, garoldzborovskiy@gmail.com (Екатеринбург, Российская Федерация)

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

Кантор Виталий Зорихович – 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.ru (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>, gostovskaya@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>, strielkowsk@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@mur.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. (Ped.), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Professor of the Chair of Developmental and Educational Psychology, Head of the Research Laboratory for Psychological Culture and Educational Safety, Herzen Russian State Pedagogical University, 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

Академическая интеграция

- Тихонова Е. В., Косычева М. А., Голечкова Т. Ю. Установление взаимопонимания с читателем: маркеры взаимодействия в разделе «Дискуссия» исследовательской статьи (на англ. яз.) 354
- Хайрутдинова Р. Р., Абдулахамидова Б. Н., Торошов Т. К., Капаров А. Ш. Русский язык в Кыргызстане глазами студентов 373

Психология образования

- Сапутро И. Н., Махфуд Т., Сари А. И., Сукатиман. Содействие творческому профессиональному поведению будущих педагогов: роль социального капитала, мотивации и самооффективности (на англ. яз.) 390
- Стреленко А. А. Закономерности социально-перцептивной детерминации и жизнеспособности матерей 403
- Михайлова В. Е., Парц О. С. Межличностная онлайн- и оффлайн-коммуникация как фактор повышения образовательной мотивации 425

Интеграция образования и воспитания

- Чехович Ю. В., Беленькая О. С. Плагиат в средней школе: маленькое бездействие с большими последствиями 447
- Лихолетов В. В., Абдуллин А. Г. Педагог и наставник – ключевые фигуры формирования образовательно-технологического суверенитета страны 468

Модернизация образования

- Бондаренко В. В., Полутин С. В., Юдина В. А., Танина М. А., Пензина Д. П. Влияние цифровой трансформации системы российского высшего образования на необходимость развития компетенций и карьерного продвижения научно-педагогических работников 490
- Мельник А. Д. Роль смешанного обучения в высшем образовании: «первые шаги» студентов к неустойчивой работе и жизни 506
- Резник С. Д., Сазыкина О. А., Черниковская М. В. Повышение финансовой грамотности студентов: особенности и возможности региональных вузов 522
- Информация для авторов и читателей 539

CONTENTS

Academic Integration

- Tikhonova E. V., Kosycheva M. A., Golechkova T. Yu.** Establishing Rapport with the Reader: Engagement Markers in the Discussion Section of a Research Article 354
- Khairutdinova R. R., Abdulakhamidova B. N., Toroshov T. K., Kaparov A. Sh.** The Russian Language in Kyrgyzstan through the Lens of Students (In Russ.) 373

Psychology of Education

- Saputro I. N., Mahfud T., Sari A. I., Sukatiman.** Promoting Creative Professional Behavior of Future Educators: The Role of Social Capital, Motivation and Self-Efficacy 390
- Strelenko A. A.** The Patterns of Socio-Perceptual Determination and Maternal Resilience (In Russ.) 403
- Mikhailova V. E., Parts O. S.** Interpersonal Online and Offline Communication as a Factor in Increasing Educational Motivation (In Russ.) 425

Integration of Education and Upbringing

- Chekhovich Y. V., Belenkaya O. S.** Plagiarism in Secondary School: Minor Inaction with Major Consequences (In Russ.) 447
- Likholetov V. V., Abdullin A. G.** Educator and Mentor Are Key Figures in Formation of Educational-Technological National Sovereignty (In Russ.) 468

Modernization of Education

- Bondarenko V. V., Polutin S. V., Yudina V. A., Tanina M. A., Penzina D. P.** Impact of Digital Transformation of the Russian Higher Education System on the Need to Develop Competencies and Career Advancement of Scientific and Pedagogical Employees (In Russ.) 490
- Melnik A. D.** Role of Blended Learning in Higher Education: Students' "First Steps" to Precarious Work and Social Life (In Russ.) 506
- Reznik S. D., Sazykina O. A., Chernikovskaya M. V.** Improving Financial Literacy of Students: Specificity and Opportunities of Regional Higher Education Institutions (In Russ.) 522

- Information for Authors and Readers of the Journal 539

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ /
ACADEMIC INTEGRATION**

УДК 81'42

doi: 10.15507/1991-9468.112.027.202303.354-372



Original article

**Establishing Rapport with the Reader:
Engagement Markers in the Discussion Section
of a Research Article***E. V. Tikhonova^a, M. A. Kosycheva^b ✉, T. Yu. Golechkova^c*^a *MGIMO University, Moscow, Russian Federation*^b *HSE University, Moscow, Russian Federation*^c *New Economic School, Moscow, Russian Federation*✉ mkosycheva@hse.ru*Abstract*

Introduction. The paper studies the use of engagement markers in discussion sections of English-medium research articles in medical and foreign language teaching domains by two groups of academic writers, Anglophone and non-native ones using English as a Lingua Franca.

Materials and Methods. In order to explore how disciplinary considerations and author language backgrounds affect the choice, frequency and distribution of engagement markers, we built a corpus of 68 research papers (34 medical and 34 EFL papers) published in international and national academic journals between 2019 and 2022. The markers were investigated using contrastive analysis applying Hyland & Jiang's modified model.

Results. Corpus analysis stressed both cross-disciplinary and language distinctions. The analysed foreign language teaching research papers rely on engagement more than the medical papers, which is manifested in the frequency of the use of markers. Writers in both disciplines engage with the reader through reader mentions and appeals to shared knowledge, but unlike medical papers, teaching ones rely heavily on managing the readers' attention and addressing them directly through asides. From the linguacultural perspective, Anglophone writers use engagement markers a little more frequently than the authors from non-English-speaking countries. The main distinction lies in direct addresses to the reader which are realised in personal asides and questions. Overall, Anglophone writers tend to use a broader variety of engagement markers than non-Anglophone authors. The frequency and selection of engagement markers are influenced by language background, reflecting differences in linguistic-cultural conventions, target audiences, and publication contexts. Within the global scientific community, it is crucial to investigate how multilingual authors navigate the use of metadiscourse markers. Native English speakers and non-native speakers engage in a dialogue as equals, disregarding linguistic dominance. This highlights the need for unified conventions in establishing a global academic lingua franca.

Discussion and Conclusion. The findings of this study hold significant pedagogical implications, providing support for academic writers and promoting the development of a global academic language and culture. By understanding the dynamics of engagement markers and their role in effective communication, pedagogical efforts can focus on enhancing global academic language skills and fostering a cohesive global academic culture.

Keywords: rapport with the reader, engagement markers, Discussion section of a research article, reader mentions, personal asides, appeals to shared knowledge, questions, directives

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

© Tikhonova E. V., Kosycheva M. A., Golechkova T. Yu., 2023



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

For citation: Tikhonova E.V., Kosycheva M.A., Golechkova T.Yu. Establishing Rapport with the Reader: Engagement Markers in the Discussion Section of a Research Article. *Integration of Education*. 2023;27(3):354–372. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.354-372>

Оригинальная статья

Установление взаимопонимания с читателем: маркеры взаимодействия в разделе «Дискуссия» исследовательской статьи

Е. В. Тихонова¹, М. А. Косычева²✉, Т. Ю. Голечкова³

¹ МГИМО МИД России, г. Москва, Российская Федерация

² НИУ ВШЭ, г. Москва, Российская Федерация

³ Российская экономическая школа, г. Москва, Российская Федерация

✉ mkosycheva@hse.ru

Аннотация

Введение. В статье анализируется использование авторами маркеров вовлечения читателя в секции «Дискуссия» исследовательской статьи на английском языке. В фокусе исследования по преподаванию иностранных языков и медицинские исследования, реализованные и описанные двумя группами авторов: носителями английского языка и теми, кто использует английский язык как лингва франка.

Материалы и методы. Чтобы проанализировать, как дисциплина, в рамках которой реализуется исследование, и языковой бэкграунд авторов влияют на выбор, частотность и распределение маркеров вовлечения в тексте секции «Дискуссия», был создан корпус из 68 научных статей (34 медицинские и 34 статьи по преподаванию иностранного языка). Статьи из корпуса были опубликованы в международных и национальных академических журналах между 2019 и 2022 годами. Маркеры анализировались с опорой на сравнительный анализ, в модификации Hyland & Jiang's.

Результаты исследования. Анализ корпуса выявил влияние на использование маркеров вовлечения в тексте как языкового бэкграунда авторов, так и конвенций конкретного дисциплинарного поля. Проанализированные научные статьи по преподаванию иностранных языков в большей степени, чем медицинские статьи, опираются на лексику вовлечения. Авторы в обеих дисциплинах взаимодействуют с читателем через упоминание читателя и обращения к общему знанию, но, в отличие от медицинских, статьи по преподаванию английского языка активно управляют вниманием читателя и напрямую обращаются к ним через замечания. С лингвокультурной точки зрения, носители английского языка используют маркеры вовлечения немного чаще, чем авторы из неанглоязычных стран. Основное различие заключается в прямых обращениях к читателю, которые реализуются в личных замечаниях и вопросах. В целом, носители английского языка склонны использовать более широкий спектр маркеров вовлечения, в сравнении с неанглоязычными авторами. Частотность и выбор маркеров вовлечения зависят от языкового бэкграунда авторов, отражая различия в лингвокультурных конвенциях, целевых аудиториях и контекстах публикации. В контексте глобального научного сообщества важно исследовать, как многоязычные авторы используют метадискурсивные маркеры. Носители и не-носители английского языка взаимодействуют в диалоге как равные, игнорируя языковое доминирование носителей, что подчеркивает необходимость унифицированных конвенций при установлении глобального академического лингва франка.

Обсуждение и заключение. Результаты проведенного исследования имеют важное педагогическое значение, обеспечивая поддержку авторов научных статей и способствуя развитию глобального академического языка и культуры. Понимание динамики маркеров вовлечения читателей в текст рукописи и их роль в эффективном общении поможет сосредоточить усилия на оптимизации формирования глобальных академических языковых навыков и создании унифицированной глобальной академической культуры.

Ключевые слова: установление взаимопонимания с читателем, маркеры взаимодействия, секция «Дискуссия» исследовательской статьи, упоминание читателя, личные отступления, обращение к общим знаниям, вопросы, директивы

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Тихонова Е. В., Косычева М. А., Голечкова Т. Ю. Установление взаимопонимания с читателем: маркеры взаимодействия в разделе «Дискуссия» исследовательской статьи // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 3. С. 354–372. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.354-372>



Introduction

Publishing in high-ranked journals has become an essential requirement. This fact leads to a ubiquitous demand for the academia to write well-organised research articles (RAs) as it becomes pivotal in ensuring their acceptance for publication [1; 2]. Traditional organisation of RAs according to the IMRAD (Introduction, Methods, Results and Discussion) structure helps the scholars worldwide to present the results of their research in a consistent and persuasive manner. The IMRAD model proved to be applicable across disciplines [3; 4]. Following this structure makes it easier for the reader to understand the logic of the author's presentation of the research results. What is more, the IMRAD structure allows the researchers to organise the move and step concepts [5; 6], which have had wide-reaching implications¹ [7–9].

As it was stated by numerous scholars [10–12], a Discussion section appears to be the most important and the most demanding part of any RA. Considering its role in constructing and strengthening the principles of argument under consideration, and, therefore, presenting the importance of research results, the Discussion section helps the researchers to state their contributions to the field studied [13–15]. The Discussion section focuses on findings supported by arguments in previous studies [2; 11; 12], which requires the author of a new manuscript to have the skill to convince the reader of the significance of their own arguments, based on the results obtained during the research. Metadiscourse markers, when used skilfully, can significantly enhance the persuasiveness of argument presentation. The key success factors in this process are awareness of the conventions of the subject area and the author's ability to use metadiscourse markers naturally. To ensure an effective Discussion section, the authors should realise its communicative function through its rhetorical structure based on using proper metadiscourse markers.

In other words, not only the scientific knowledge but also skilful use of rhetorical

and language choices make academic texts persuasive by appealing to their ability to have a resonance for the shared beliefs, expectations and generally accepted rules of a specific discourse community [16]. The researchers are investigating the rhetorical patterns of the RA sections and trying to identify a list of words or expressions and to characterise the different rhetorical moves being part of the core organisation of the different sections of the RA [17]. The use of metadiscourse markers enhances the reader's involvement in the author's rhetoric making texts more persuasive [18–20]. Writing the Discussion section in RAs requires presenting, assessing and interpreting the results obtained and also justifying the worth of the scholarly contribution of the paper to scientific knowledge of the field [16].

Attention to both rhetorical actions and the means of accomplishing them structurally and linguistically should be paid. An appropriate relationship with the reader appears to be crucial for any research writing. The ability to create a text that establishes both solidarity and disciplinary affiliation, maintains the writer's reputation in the community and helps prevent objections to his arguments [21]. The RA Discussion section appears to be quite difficult to compile as it is highly argumentative and interactive in nature [16; 22; 23]. To acknowledge the presence of the reader in the text, the writers can directly address the readers, focus their attention on some evidence or even treat them as discourse participants by using engagement markers [18].

The way metadiscourse features are involved in the text is constrained by discipline-specific conventions² [19; 24]. Dontcheva-Navratilova has found that RAs in the field of linguistic studies use significantly more engagement markers, especially proximity markers, while RAs in economics are likely to use more positioning features [20]. This can be explained by the more interpretative character of linguistics which always engages the readers into the dialogue and shares the author's beliefs, values and perceptions. By contrast,

¹ Swales J. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press; 1990; Swales J. *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press; 2004. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524827>

² Hyland K. *Disciplinary Discourse: Social Interactions in Academic Writing*. Longman; 2000.

economics employs methods of statistics and mathematics associated with the vast use of directives for positioning readers by instructing and focusing on the aspects relevant to the progress of the argument [20].

Although a great deal of research proves that culture can influence interpersonal phenomena³ [24], little attention has been paid to the use of the language of engagement in RAs written by authors employing English as a lingua franca (ELF) for their research. This paper illustrates how engagement markers contribute to the persuasiveness of the academic discourse in the RA Discussion sections in the field of English teaching and medicine written by Anglophone authors and authors that use ELF for communicating research.

Research questions:

1. Is there disciplinary variation between language teaching and medicine RAs in the use of engagement markers to highlight like-mindedness and ensure interaction with the reader?

2. What are the reasons for the existing differences in the usage of engagement markers in language teaching and medicine RAs?

3. To what extent is global academic communication in English able to reflect the conventions of the global academic English language? In other words, how significant is the difference in the use of metadiscourse markers for reader engagement in texts produced by Anglophone native English speakers and non-native English speakers who present the results of scientific research in academic English as a lingua franca?

Literature Review

English as an Academic Lingua Franca. English, being an international language, has recently acquired not only the status of language for science and technology, but also that of the world language of academia [25–27]. As a result, scholars worldwide disseminate and make visible the results of their

studies publishing research articles in English. Thus, English is considered a global lingua franca of academia and is spoken mostly by non-native speakers. This fact has generated a lot of controversy around the quality of the English language and has led to a myriad of native speakers having been recruited to help non-native scientists to overcome the problems with the language and proofread the papers prior to publication. However, this practice evoked a number of questions, and the main assumption concerned the fact that if the majority of scholars were not native speakers of the English language, it would be more consistent to consider clarity and efficiency in communication from the point of view of non-natives rather than from Anglophones⁴ [25; 27; 28].

English as a lingua franca designates this new language variety that does not absolutely coincide with English as a national language and cultural vehicle [28]. This English for reference and communication purposes has become a variety of its kind, and those who speak it are treated as language users capable of creating their own standards of acceptability, comprehensibility, and correction⁵ [29]. Leyi [30] introduced the notion of ‘World Englishes’ (WE) – local varieties of English that overlapped functional dimensions of English used in specific contexts, for example, academia or business⁶ [31; 32]. WE and ELF are similar in their positive and accepting attitude towards using English as a ‘working language’ by non-native speakers who use it to achieve their goals in research.

This use of English in a variety of specialised communicative contexts has made this language more dynamic and flexible and much less standardised, with a greater focus on effective communication than grammatical accuracy [27]. Due to the necessity to publish in international journals and to participate in research collaborations, non-anglophone academia have to be able to read and write research articles in English. Therefore,

³ Fløttum K., Dahl T., Kinn T. Academic Voices – across Languages and Disciplines. John Benjamins Publishers; 2006. <https://doi.org/10.1075/pbns.148>

⁴ Jenkins J. English as a Lingua Franca in the International University. London and New York: Routledge; 2013. <https://doi.org/10.4324/9780203798157>

⁵ Mauranen A. Exploring ELF: Academic English Shaped by Non-native Speakers. Cambridge: Cambridge University Press; 2012. <https://doi.org/10.1002/tesq.88>

⁶ Kirkpatrick A. Introduction. In: Kirkpatrick A., ed. The Routledge Handbook of World Englishes. Routledge; 2010. p. 1–14.



non-native speakers as well as the native ones need to be aware of the rhetorical organisation and engagement markers traditionally used in their fields of scientific interest [25]. Faber [28] believes that discourse structure, syntax, vocabulary, pragmatic content, or a combination of all of these elements may cause difficulties for ELF users and lead to the tendency to apply the rules of their mother tongue to the English language.

Language of Engagement in Academic Research. Academic writing is considered as an interaction or a dialogue between the reader and the researcher. Scholars are in search of ways of a credible representation of the results of their work. To make their argument more convincing and to reveal their personality, the authors claim solidarity with readers, evaluate their investigations and admit alternative points of view [33; 34]. A lot of research has brought to light the ways in which various disciplines study distinct patterns of academic rhetoric [18; 20; 35]. Some research on metadiscourse, stance and engagement and interaction and persuasion patterns [18; 19] has revealed that writers in the humanities and social sciences are more involved in their dialogue with the readers than the authors of papers in the science and engineering fields [20; 33]. It is necessary to present results and interpretations in persuasive ways; therefore, researchers should draw on these to express their positions, represent themselves, and engage their audiences. Engagement is treated as a dimension where the writers recognize their audience, connect to them, pull them along with their attention, admit the uncertainties, involve them into their discourse and guide them to their interpretations using reader pronouns, questions, directives, shared knowledge and personal asides [18]. These features make it possible for the writer to achieve various goals: reader mentions and personal asides deliver solidarity and create the atmosphere of community membership, while questions, directives and appeals to shared knowledge let the researcher conduct a dialogue with the readers taking into account their positions, beliefs, admitting their views and let the researcher anticipate criticism thus construing a sense of sharedness and agreement [18; 20; 21]. Moreover, the

researcher seeks to guide the reader through their text and micro-manages interpretations, anticipating possible objections and providing coverage of key features.

Hyland & Jiang's model of engagement [21] describes five types of engagement markers, each type being organised into two large categories reflecting the interaction coordination between the reader and the writer. The first type of such rhetorical interaction is proximity, which is aimed at highlighting like-mindedness of the reader and the writer within the same discipline thus making them equal participants. The second type describes the way the writer interacts with the reader through guiding them to the desired interpretation and anticipating any possible objections and differences in understanding views and claims. This category is referred to as positioning.

The category of proximity is implemented through the following engagement features: the inclusion of the reader in the discourse is realised with the help of first-person inclusive pronouns and possessives (we, us, our, one) and second-person pronouns and possessives (you, your), thus uniting the producer and the recipient of the discourse through sharing values, views and positions. Moreover, the development of a relationship between the writer and the reader is supported by the contribution of subjective comments of the generous author thus representing his/her personal asides.

Positioning is realised by appeals to shared knowledge while seeking agreement with the reader through awareness of prior topical knowledge, the context and the similarity of views and practices. Hyland & Jiang [21] subdivided appeals to shared knowledge into logical reasoning (e.g., of course, obviously), routine conditions (e.g., normally, routinely), and familiarity with tradition (traditionally, commonly). In addition, the writer and the reader are involved in a dialogue via questions aimed at capturing the reader's interest and gradually attracting his/her attention to the core aspects in the writer's argument. What is more, the reader can be addressed directly by imperatives (suppose, note), obligation modals (e.g., must, should) and predicative adjectives (e.g., it is important to). These directives refer to a different piece of text guiding the readers towards the expected interpretation of the argument.

Materials and Methods

Corpus. In order to study the ways in which reader engagement is implemented in Discussion sections of RAs, we built a corpus. The corpus comprises Discussion sections of 68 English-medium articles, in which Discussion is presented as a separate section, which is not merged with Results or any other parts of the RA. The size of the resulting corpus is 87,404 words. This corpus was subdivided into four contrastive sub-corpora according to two criteria: disciplinary fields and linguacultural background of the authors. To ensure comparability, balance and representativeness of the sub-corpora⁷, they were built according to the same principles: sources of RAs, number of RAs in each corpus, RA structure, authors' background and origin.

All RAs were published between 2019 and 2022 and come from international peer-reviewed English-medium journals indexed in Scopus 2nd quartile and having similar indicators, such as average citations per document and source normalised impact per paper. The journals are published by Wiley-Blackwell, SAGE, Cambridge University Press, Oxford University Press, American Physiological Society, and Springer Nature. This similarity in the status of publications can ensure consistency of linguistic data, which will be obtained.

According to the discipline, the RAs are subdivided into two fields, foreign language

teaching (FLT) and medicine (MED), each represented by 34 RAs from four different titles. FLT RAs were selected from recent issues of *Language Learning*, *Language Teaching Research*, *Studies in Second Language Acquisition*, *TESOL Quarterly*; MED RAs come from *International Immunology*, *Journal of Applied Physiology*, *Journal of Diabetes*, *European Journal of Clinical Microbiology and Infectious Diseases*. All RAs are empirical papers which were published between 2019 and 2022 by teams of authors as well as single authors (Table 1).

The second criterion for creating sub-corpora is linguistic peculiarities of the RAs. The first group of papers was written by Anglophone authors (NS), while the second one demonstrates the use of ELF for communicating research (MULT). Referring authors to the Anglophone or Non-Anglophone group is a challenge in the highly globalised academic world. Understanding these limitations, in our paper we used a combination of criteria. We referred authors to the Anglophone group if the authors' affiliation was with an institution located in an English-speaking country, if the authors hold degrees from English-speaking countries, especially the first degree (based on the information available on their web-sites or CV), if the authors have an English-looking name, and if they publish only in English.

Table 1. Sources

Source title	CiteScore	% Cited	SNIP	SJR	Impact Factor
FLT					
Language Learning	6.4	87	2.941	2.882	4.667
Language Teaching Research	6.0	94	1.869	1.663	3.899
Studies in Second Language Acquisition	5.7	83	2.186	2.207	4.313
TESOL Quarterly	3.9	72	2.005	1.737	3.692
MED					
International Immunology	6.8	90	1.256	1.860	4.823
Journal of Applied Physiology	5.6	82	1.280	1.253	3.531
Journal of Diabetes	5.5	79	0.978	0.949	4.006
European Journal of Clinical Microbiology and Infectious Diseases	5.4	80	1.174	1.154	3.267

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

⁷ Dash N.S., Arulmozi S. Features of a Corpus. In: History, Features, and Typology of Language Corpora. Springer, Singapore; 2018. https://doi.org/10.1007/978-981-10-7458-5_2



The authors whose education, background, name and publication record are different we referred to the second Non-Anglophone group. This classification will enable us to compare and contrast the linguistic means Anglophone native speakers and representatives of other linguocultural communities choose to engage their readers in the Discussion sections of their papers. The NS sub-corpus represents the use of English by British, American, Australian and Indian researchers. Non-Anglophone authors include speakers of a variety of languages, including French, Spanish, Italian, Chinese, Japanese, Korean, German, Danish, Norwegian, Finnish, Greek, Russian, Polish, Turkish, Hebrew, Persian, who come from 19 different countries (Belgium, Chile, China, Denmark, Finland, Germany, Greece, Iran, Israel, Italy, Japan, Korea, Norway, Poland, Spain, Switzerland, Turkey, Saudi Arabia, Russia). This range can ensure representativeness of the sample. To mitigate the possible effect of the journal requirements and editing process on the RA text, we selected the same number of NS and MULT RAs from every journal. This way, if a NS sub-corpus includes five NS RAs, a corresponding MULT sub-corpus will also include five RA from the same journal.

Instruments and Procedure. The selected groups of RAs were processed using corpus building and text analysis tool Corpus sketchengine. As a result, we obtained four sub-corpora: FLT MULT, FLT NS, MED MULT, MED NS, the details and composition of which are summarised in Table 2 (Appendix 1).

We used the compiled corpus to assess the presence and the frequency of each marker of engagement and to compare them across sub-corpora. In order to obtain reliable results, we had to combine automated results

returned by the software and manual processing of concordances. Starting with the search for individual words (e.g., obviously, could, our), patterns (adj to V), punctuation marks (dashes and parentheses), we collected lists of concordances, which were then analysed to remove instances irrelevant to engagement. Each occurrence was studied within a broader context to identify its discourse features and confirm relevance to engagement. These instances include engagement markers in quotations, use of 'we' referring to researchers exclusive of the reader, non-addressee modals (e.g., pronunciation instruction should help make learners comfortably intelligible), comments in parentheses and inside dashes that do not serve as asides. To identify imperatives, following the procedure described by Hyland and Jiang [21], we created a special search rule describing the position of the verb in the base form in the text. As a result, frequencies of all engagement markers were calculated as raw numbers for each sub-corpus, and then normalised per 10,000 words in order to neutralise differences in the word count of the sub-corpora.

We used Pearson's chi-squared test (χ^2) to evaluate how likely it is that any observed difference between the sets arose by chance.

Analytical Framework. Following Hyland & Jiang's model of engagement [21], quantitative analysis was used to determine the frequency of engagement markers (reader mentions, asides, shared knowledge, questions, directives) in discipline specific corpora composed of RAs Discussion sections written by the authors of different linguacultural backgrounds. Statistical methods enabled us to identify statistically significant differences in the use of engagement markers across medical and foreign language teaching RAs.

Table 2. Composition of the corpus

Sub-corpora	NS		MULT		Total	
	RAs	Words	RAs	Words	RAs	Words
RAs FLT	17	22,103	17	21,925	34	44,028
RAs MED	17	23,144	17	20,232	34	43,376
Total	34	45,247	34	42,157	68	87,404

Results

The conveyed quantitative cross-disciplinary analysis predictably revealed that engagement features are significantly more apparent in Anglophones' papers in comparison with non-Aglophones' ones (Appendix 2). Moreover, even in papers by Anglophones, the frequency of engagement markers is higher in RAs on foreign language teaching than in medical RAs (χ^2 26.994, p-value <0.01) (Table 3). The results can be attributed to the inherently argumentative and interpretive nature of knowledge in the humanities, which leads researchers to engage more intensely with readers and foster an atmosphere of solidarity, anticipating criticism and acknowledging alternative views. In FLT sub-corpora, the most significant engagement features are directives addressing the readers directly, instructing and guiding them to the desired interpretation of the argument [36]. They are appreciably more frequent in the FLT sub-corpus than in the MED sub-corpus (FLT: 24.5; MED: 7.6).

Comparing *the reader mentions and appeals to shared knowledge* which include the reader into the discussion of the results and appeal to him/her seeking his agreement within apparently naturalised boundaries of

disciplinary understandings [18], revealed that both sub-corpora (FLT and MED) are practically the same for the Anglophones and multinational teams of writers. It goes against the statement of Hyland [18] that explicit appeals to collective understandings prevail in the soft papers whereas the writers of scientific papers expect their readers to have profound knowledge and signal their appeals less explicitly. At the same time, discussion sections of FLT RAs contain more personal asides and questions due to the more communicative and interpretative character of the humanities (3.0 and 1.4 respectively).

As it can be seen from Table 4, there is no significant difference in the use of engagement markers in the medical articles written either by native speakers or by multinational teams (χ^2 3.002, p-value <0.01). It highlights that the declarative character of the medical discourse limits the engagement of the reader. However, some researchers [2] point out that not all studies in the field of medicine are aimed exclusively at medical professionals, but also hold broad interest for potential patients. This can also result in a wide range of metadiscourse markers in the Discussion section of such papers.

Table 3. Frequency of engagement categories in the two disciplinary sub-corpora

Engagement markers	MED		FLT	
	Raw number	Per 10,000 words	Raw number	Per 10,000 words
Reader-mentions	49	11.3	52	11.8
Asides	3	0.7	13	3.0
Shared knowledge	61	14.1	58	13.2
Questions	1	0.2	6	1.4
Directives	33	7.6	108	24.5
Total	147	33.9	237	53.9

Table 4. Frequency of engagement categories in the Medical sub-corpora

Engagement markers	MED NS		MED MULT	
	Raw number	Per 10,000 words	Raw number	Per 10,000 words
Reader-mentions	25	10.8	24	11.9
Asides	3	1.3	0	0
Shared knowledge	28	12.1	33	16.3
Questions	1	0.4	0	0
Directives	18	7.8	15	7.4
Total	75	32.4	72	35.6

However, the analysis of Discussion section of foreign language teaching RAs (Table 5) revealed that Anglophone researchers use engagement language more frequently than those who use ELF for communication (χ^2 18.367, p-value <0.01). The significant difference is observed in the use of directives and personal asides. Native speakers outnumber multilingual authors and involve engagement categories more frequently. Appeals to shared knowledge are exploited more extensively by the Anglophones as the Anglophone academic culture places a stronger emphasis on building rapport with readers, creating a sense of connection, and expressing personal opinions and perspectives. Interestingly, Dontcheva-Navratilova found a less frequent use of appeals to shared knowledge by the native speakers [20]. As for reader-mentions, intercultural variation is not observed in the both sub-corpora.

Table 6 highlights that intercultural variation in the NS and MULT sub-corpora is statistically significant (χ^2 18.526, p-value <0.01). The Anglophones use engagement markers more frequently in both FLT and MED RAs. This can be explained by the fact that native speakers are generally more familiar with the conventions

and nuances of that language, including the use of engagement markers. They have grown up speaking and interacting in the language, which gives them a natural advantage in employing these markers effectively [37].

As Tables 7 and 8 indicate, there is a statistical difference in the involvement of engagement categories across disciplines in both sub-corpora (χ^2 16.245, p-value <0.01 in NS and χ^2 13.539, p-value <0.01 in MULT). This is consistent with our first finding (Table 3) that the FLT sub-corpus outnumbers the use of engagement features in both language sub-corpora.

Categories and Examples of Engagement Markers. Further sub-sections will provide specific results regarding the types of engagement markers, highlighting both the similarities and differences observed in the sub-corpora.

Reader Mentions. The rhetorical interaction between the writer and the disciplinary readership is realised through the use of personal pronouns and possessives. This inclusion helps the authors to reduce the distance between them and the reader, addressing the reader directly. The FLT and MED sub-corpora show almost the same rate of using first person forms as the markers of the reader's involvement (Table 9 and Table 10).

Table 5. Frequency of engagement categories in the Foreign Language Teaching sub-corpora

Engagement markers	FLT NS		FLT MULT	
	Raw number	Per 10,000 words	Raw number	Per 10,000 words
Reader-mentions	25	11.3	27	12.3
Asides	10	4.5	3	1.4
Shared knowledge	35	15.8	23	10.5
Questions	4	1.8	2	0.9
Directives	64	29.0	44	20.1
Total	138	62.4	99	45.2

Table 6. Frequency of use of engagement categories in the NS and MULT sub-corpora

Engagement markers	NS		MULT	
	Raw number	Per 10,000 words	Raw number	Per 10,000 words
Reader-mentions	50	11.1	51	12.1
Asides	13	2.9	3	0.7
Shared knowledge	63	13.9	56	13.3
Questions	5	1.1	2	0.5
Directives	82	18.1	59	14.0
Total	213	47.1	171	40.6



Table 7. Frequency of engagement categories in the Anglophone sub-corpora

Engagement markers	MED NS		FLT NS	
	Raw number	Per 10,000 words	Raw number	Per 10,000 words
Reader mentions	25	10.8	25	11.3
Asides	3	1.3	10	4.5
Shared knowledge	28	12.1	35	15.8
Questions	1	0.4	4	1.8
Directives	18	7.8	64	29.0
Total	75	32.4	138	62.4

Table 8. Frequency of use of engagement categories in the ELF sub-corpora

Engagement markers	MED MULT		FLT MULT	
	Raw number	Per 10,000 words	Raw number	Per 10,000 words
Reader mentions	24	11.9	27	12.3
Asides	0	0	3	1.4
Shared knowledge	33	16.3	23	10.5
Questions	0	0	2	0.9
Directives	15	7.4	44	20.1
Total	72	35.6	99	45.2

It can be treated either as the act of politeness or the close bond between the writer and the reader being the members of the same disciplinary community and revealing agreement and the feeling of solidarity. Example 1 positions the reader as an experienced colleague who shares the same knowledge about the case under discussion and is competent enough to be engaged in the argument. In Example 2 the reader is considered as a peer capable of forecasting the possible clinical effects of the treatment.

1) We can conclude that there is a greater risk of IPD due to resistant serotypes after being treated with long-duration macrolides,

considering the individual and population factors involved (MED MULT).

2) This study further refines our understanding of both clinical effects of TI and the appropriate dosing relationships of TI compared with commonly used prandial insulin analogues (MED NS).

As it can be seen from Table 10, multilingual sub-corpus reveals very slight differences in comparison with native speakers, though the difference in disciplines is more evident, especially in case of using indefinite reference devices (one/one's). This indefinite pronoun occurs more frequently in the FLT sub-corpus (2.5 vs 0.5).

Table 9. Reader mention features across the sub-corpora (raw number)

Reader mention features	FLT MULT	FLT NS	MED MULT	MED NS	MULT	NS	FLT	MED
we/our/us	22	19	22	25	44	44	41	47
one/one's	5	6	2	0	7	6	11	2

Table 10. Reader mention features across the sub-corpora (normalised per 10,000 words)

Reader mention features	FLT MULT	FLT NS	MED MULT	MED NS	MULT	NS	FLT	MED
we/our/us	10.0	8.6	10.9	10.8	10.4	9.7	9.3	10.8
one/one's	2.3	2.7	1.0	0	1.7	1.3	2.5	0.5



Example 3 treats the reader as a researcher in general. At the same time, the MED sub-corpus shows very low incidence of the indefinite pronoun. The low occurrence of this device can be attributed to the nature of medical articles. Medical articles maintain an objective tone, focusing on factual information. Thus, the authors strive to present information in an unbiased manner and avoid uncertainty [38].

3) Although intuitively **one** might suppose that singing a song should be more beneficial for L2 pronunciation development than merely listening to it, this generalization might not hold with beginner-level learners of a language or with participants who are not used to singing (FLT MULT).

Personal asides. Personal asides allow the writers to address readers directly by temporarily interrupting the argument to suggest a statement on what has been said. Hyland & Jiang [21] claim that there has been a decline in their use in academic discourse. It is not surprising that the occurrence of this engagement feature in our corpus is also rare (MED 0.7 vs FLT 3.0; NS 2.9 vs MULT 0.7), although Anglophones use this marker more, especially in FLT. Example 4 and Example 5 present the author's comments that interrupt the argumentation and appeal to the reader. These additional comments imply that the reader has the same expertise and is able to understand the details of the study.

4) The obvious strategy to ensure a presence in the closing stages of a race would be for the athlete to run close to their CS, but only if successful in generating a "gap on the field", (**so that other runners are not able to draft in their slipstream**), whereas others are running below their CS and "wasting" time (MED NS).

5) When this same group subsequently took the L1-to-L2 test, the advantage of semantic relatedness (**again, in the absence of form similarity**) only occurred when the direction of translation at study had been from L1 to L2 (FLT NS).

Appeals to Shared Knowledge. The feeling of sharedness with the reader is created through the use of positioning features, one of them being appeal to shared knowledge. Although Lafuente-Millán believes that appeals to shared knowledge can be identified

only by the disciplinary members and are difficult to be identified by the scholars outside the field, we managed to find the examples in the sub-corpora [24]. Following Hyland [39], we treated appeals to shared knowledge as the markers that do not construct new knowledge but try to persuade the readership of already existing claims in academia.

As in the case of reader mentions, the use of appeals to shared knowledge in the MED and FLT sup-corpora differs insignificantly (14.1 vs 13.2 respectively). In the MED sub-corpus, the multilingual authors outnumber the Anglophones in their use of appeals to shared knowledge (MED NS 12.1 vs MED MULT 16.3), while in the FLT sub-corpus native speakers tend to employ more positioning engagement markers of this type. The rhetorical potential of the both sub-corpora allows the author to position the reader as an expert within the discipline and share the common methods and notions. It is more interesting that the multinational teams of authors show a higher rate of using appeals to shared knowledge than the native speakers in medical papers. It can happen due to the desire of the authors that use ELF for communicating research to establish a connection with an audience of medical experts. Appeals to shared knowledge in this case allow them to speak a common language with readers and to strengthen the bond between the author and the audience. Moreover, appeals to shared knowledge can help avoid misunderstandings and ambiguities in medical papers [19], make the text clearer and more understandable for readers, especially if they have different language and cultural backgrounds.

Scholars [21] differentiate between three subcategories of appeals of shared knowledge: referring to logical reasoning (e.g., obviously, of course); to routine condition (e.g., normally, regularly); and to familiarity with tradition (e.g., common, traditionally). Tables 11 and 12 show the distribution of these engagement markers across sub-corpora. Logical reasoning markers show the highest frequency in the FLT NS sub-corpus while the smallest number of these features are found in the MED NS sub-corpus. This difference can be attributed to the specific nature of FLT which often requires clear explanations of language concepts and

in-depth knowledge. In contrast, multinational authors of medical papers may rely more on seeking support and validation from their colleagues, making them use logical reasoning markers more extensively.

Routine conditions prevail in the MED NS sub-corpus while no instances of this strategy are found in the FLT NS sub-corpus. It contradicts the supposition of Zou & Hyland [36] that these markers are used in research on education. Due to the specificity of medical research this engagement feature denotes the routine conditions under which the research was carried out.

Familiarity & tradition are distributed almost equally in three sub-corpora as can be seen in Table 12 except for FLT MULT. It can be explained by the desire of the non-native authors to avoid wordiness due to limited knowledge of the cultural aspects and traditions of the country requiring the authors to use them correctly. If authors are unsure about their knowledge of the culture, they may avoid using such markers to prevent potential misinterpretations or inaccuracies. Moreover, both MED MILT and MED NS show the highest rate of frequency. These results are in line with Zou & Hyland [36] who supposed that hard disciplines are likely to formulate knowledge in an established knowledge context.

Thus, logical reasoning in Example 6 concerns the coherence of the argument. Hyland & Jiang [21] believe that this way of engagement is the most manipulative as it shifts the focus from the discourse and makes the reader anticipate possible criticism and

shape their own understandings, as it can be seen in Example 7:

6) **Clearly** many factors affect performance when learning L2 vocabulary, and they may operate differently depending on whether a person is learning for a receptive or a productive test situation (FLT NS).

7) Some of the concern over the **apparent** difference in the unit-dose effect arises from confusion between the definition of an insulin unit, both in terms of clinical “effect” and unit “amount” (MED NS).

Routine conditions are concerned with usual circumstances or behaviours in the real world. Examples 8 and 9 show that these engagement features refer to shared knowledge of conventional research procedures and methods of analysis:

8) The presence of SIH for hospitalized patients is **conventionally** defined as $BGL \geq 10 \text{ mmol / L}$. In this cohort with a widely varying HbA1c range, glucose was poorly associated with outcome and $BGL \geq 10 \text{ mmol / L}$ not a reliable indicator of the presence of SIH (MED NS).

9) Failure to learn English, therefore, is not **typically** considered as a failure with costly negative consequences (FLT MULT).

Familiarity & tradition are concerned with usual community practices and beliefs. Examples 10 and 11 appeal to the reader’s supposed ‘familiarity with the background of the research:

10) Not surprisingly, the upfront culture methods had lower LOD due to the pre-amplification that occurs **naturally** in culture prior to testing (MED NS).

Table 11. Appeals to shared knowledge across the sub-corpora (raw number)

Shared knowledge appeals	FLT MULT	FLT NS	MED MULT	MED NS	MULT	NS	FLT	MED
logical reasoning	8	18	11	7	19	25	26	18
routine conditions	2	0	1	4	3	4	2	5
familiarity & tradition	10	16	16	16	26	32	26	32

Table 12. Appeals to shared knowledge across the sub-corpora (normalised per 10,000 words)

Shared knowledge appeals	FLT MULT	FLT NS	MED MUL	MED NS	MULT	NS	FLT	MED
logical reasoning	3.6	8.1	5.4	3.0	4.5	5.5	5.9	4.1
routine conditions	0.9	0.0	0.5	1.7	0.7	0.9	0.5	1.2
familiarity & tradition	4.6	7.2	7.9	6.9	6.2	7.1	5.9	7.4



11) CLIL is **usually** associated with L2-medium instruction, although it can be implemented with different intensity of the L1 involved (FLT MULT).

Questions. Questions are considered to be the most widespread means of dialogic engagement [40] involving the readers into the discussion, making him/her an equal participant in the argument and showing willingness to share knowledge. Still, the corpora reveals that the use of questions in RAs is not frequent despite their rhetorical nature. As in case of personal asides, the Anglophones use questions more frequently than their multilingual counterparts (1.1 vs 0.5). Similarly, the FLT NS community tends to use more questions due to the communicative focus of the discipline. In the medical corpora of both language groups the use of questions is very low (MED NS 0.4 vs MED MULT 0). Examples 12 and 13 show the use of this engagement marker as a one-side exposition to the dialogue, making the reader feel that their views matter:

12) How well do English teachers succeed in bridging the gap between elementary and secondary school? (FLT MULT).

13) What about our immersed learners? (FLT NS).

Directives. Directives tend to instruct the reader and engage him/her into discussion through imperatives and modals. Among all the engagement markers in our study, this group is the greatest. It shows significant differences in the frequency of use in two disciplines (MED 7.6 vs FLT 24.5). Also, the scholars using

ELF for conducting their research employ directives less than the natives (NS 18.1 vs MULT 14.0). The differences within the disciplinary groups are less significant (FLT NS 29.0 vs FLT MULT 20.1; MED NS 7.8 vs MED MULT 7.4). Such frequent occurrence in academic discourse reveals that directives appear to be a good rhetorical tool allowing the author to impart his knowledge and findings to the reader clearly⁸ [18; 21]. Hyland [41] claims that frequencies for directives seem to be higher in the hard sciences helping the authors share and present information succinctly by directing readers through an argument. On the contrary, Dontcheva-Navratilova argues that in soft sciences the use of directives can be explained by their frequent use to indicate intertextual reference [20]. Nevertheless, our research shows that the FLT sub-corpus uses directives more frequently. The way directives are realised across the corpora are shown in Tables 13 and 14.

Among all the directives, imperatives are employed most frequently. Table 14 shows their distribution highlighting that in the FLT context they outnumber those used in the MED sub-corpus, with their use in the MED sub-corpus being the lowest. Again, the NS sub-corpora include more imperatives than the ELF sub-corpora. The most frequently used imperatives are *see*, *consider*, as in the Example 14 and 15 below:

14) Some outcomes were not assessed in the entire cohort, because of missing data (Table 2) (MED MULT).

Table 13. Directives across the sub-corpora (raw number)

Directives	FLT MULT	FLT NS	MED MULT	MED NS	MULT	NS	FLT	MED
Imperatives	24	43	1	1	25	44	67	2
Adj to V	4	7	2	2	6	9	11	4
Modals	16	14	12	15	28	29	30	27

Table 14. Directives across the sub-corpora (normalized per 10,000 words)

Directives	FLT MULT	FLT NS	MED MULT	MED NS	MULT	NS	FLT	MED
Imperatives	10.9	19.5	0.5	0.4	5.9	9.7	15.2	0.5
Adj to V	1.8	3.2	1.0	0.9	1.4	2.0	2.5	0.9
Modals	7.3	6.3	5.9	6.5	6.6	6.4	6.8	6.2

⁸ Hyland K. Disciplinary Discourse: Social Interactions in Academic Writing.

15) **Recognise** Inequalities in Knowledge of Specialised Discourses (FLT NS).

Predicative adjectives express the author’s opinion about necessity or importance of the findings in the study (Example 16). Also we can observe a cross-disciplinary difference in the use of predicative adjectives (FLT 2.5 vs MED 0.9), while the rate of occurrence in different language contexts remains relatively close (MULT 1.4 vs NS 2.0). There is no difference in the use of these engagement features within the MED sub-corpus, while we can observe a slight shift towards NS within the FLT sub-corpus (FLT MULT 1.8 vs FLT NS 3.2).

16) Finally, it is **important** to note that our account does not question the importance of high verbal analytic ability in later-onset learners; rather we suggest that the effects of explicit aptitude reported in previous studies should not be interpreted to entail a general loss of implicit learning ability (FLT NS).

Obligation modals have a great impact on the reader and are employed by the authors equally in our sub-corpora (MULT 6.6 vs NS 6.4; MED 6.2 vs FLT 6.8). Both medical papers and those on teaching language tend to impose obligations due to the nature of the field.

17) These results indicate that alongside MyD88 signalling, the role of other receptors and pathways in recognition of *S. suis* and induction of inflammation **should** be evaluated (MED NS).

18) However, it **must** be noted that the two other longitudinal studies we found were carried out with older students (age range: 11–15 years) and used different instruments (FLT MULT).

Functions of directives across sub-corpora are shown in Tables 15 and 16.

Textual acts guide the readers through the body of the RA or refer them to another text as in Example 19. They are mostly used in FLT context by native speakers (Table 16). This can be explained by the interpretive character of the discipline, moreover it helps to direct the readers in the scope of the research helping them to understand the full picture.

19) VII Discussion A time-consuming practice for L2 writing instructors, WCF continues to be perceived by students as something that can help them develop accuracy (see for review Bitchener & Storch, 2016; see also Storch & Wigglesworth, 2010) (FLT MULT).

20) Cognitive acts lead the readership through a line of reasoning to steer them to certain conclusions (see Examples 20–23). Again, they are more frequent in FLT (FLT 9.3 vs 7.1), establishing no difference between different language contexts and disciplines. These engagement features tend to make the reader think, reflect on some aspect of the argument.

21) Finally, it is **important** to note that our account does not question the importance of high verbal analytic ability in later-onset learners; rather we suggest that the effects of explicit aptitude reported in previous studies should not be interpreted to entail a general loss of implicit learning ability (FLT NS).

22) Thus, when analyzing immunity elicited by vaccination it is **essential** to focus on the fine granularity (e.g. *S. Typhi*-specific TM subsets, whether the responses are S versus MF, which combinations of cytokines are produced following antigenic stimulation) to better characterize the responses and properly study differences between immune compartments (MED NS).

Table 15. Functions of directives across the sub-corpora (raw number)

Directives	FLT MULT	FLT NS	MED MULT	MED NS	MULT	NS	FLT	MED
Textual acts	24	38	1	1	25	39	62	2
Cognitive acts	20	21	14	17	34	38	41	31
Physical acts	0	5	0	0	0	5	5	0

Table 16. Functions of directives across the sub-corpora (normalised per 10,000 words)

Directives	FLT MULT	FLT NS	MED MULT	MED NS	MULT	NS	FLT	MED
Textual acts	10.9	17.2	0.5	0.4	5.9	8.6	14.1	0.5
Cognitive acts	9.1	9.5	6.9	7.3	8.1	8.4	9.3	7.1
Physical acts	0	2.3	0	0	0	1.1	1.1	0



23) However, limitations **must** be acknowledged in the current study (MED MULT).

24) However, at this point, the possible reasons for higher adjective frequency counts leading to slower response times **need** to be considered (FLT MULT).

Our results prove the supposition of Zou & Hyland [36] that physical acts are mostly used in papers on education (FLT 1.1 vs MED 0.0) and help create space to foresee the author's outcomes and involve the reader's actions (Example 24). Native speakers use these markers more frequently (Table 16).

25) **Pay** Critical Attention to Inequalities of Power (FLT NS).

The obtained results, overall, reflect the findings of previous studies that indicate that disciplinary variation is influenced by the epistemology, methods, and conventions specific to different disciplines⁹ [19; 24; 36]. However, it is necessary to trace the internal logic of deepening the author-reader engagement in the manuscript, especially considering potential asynchronous readers. This calls for further research on the topic across various disciplinary corpora.

There are noticeable differences at the disciplinary level, with FLT employing engagement markers more frequently. The differences are evident between the Anglophone authors and the authors that use ELF for communicating research across disciplines. Both sub-corpora use the specified markers similarly in medical papers, while in FLT papers, native speakers use a greater number of markers, positioning features being particularly prominent.

The comparative analysis of engagement markers in RAs by Anglophone scholars and non-native scholars using ELF showed that the differences in overall frequency of engagement categories between these contexts are not significant. In this regard, the standards of academic culture specific to a particular country and the characteristics of the journal

for which the manuscript is prepared for publication come to the forefront.

The analysis of subcategories of engagement revealed significant differences between RAs written by the authors using ELF and RAs published by the Anglophones in terms of directive types and functions. The orientation of English-speaking authors, driven by the norms of academic writing¹⁰, towards a heterogeneous audience determines the frequency with which they provide instructions to readers and the number of steps they take to direct readers in the logic of their arguments. Non-native English authors using ELF in FLT RAs differ in levels of development in academic culture and may not pay as much attention to understanding the heterogeneity of the academic community to which they address their research results. They may not place great importance on building solidarity and referring to shared sources, methods, and understanding. However, the situation is opposite in medical papers due to the conventions of medical research. Thus, it can be argued that while both anglophone and non-native scholars using ELF equally strive for interaction with their readers, they are inclined to diverge in their preferences for the specific implementation of engagement markers.

According to Lafuente-Millán, national culture is an important variable in the author's rhetorical choices [24]. However, the global academic English language, which incorporates not only the canons of academic English but also the canons of national academic language paradigms, is gradually shaping a new space of communication. The ability of communicants, whether they are native or non-native English speakers, to engage in the construction and dissemination of scientific knowledge in a global dialogue calls for an examination of the features of academic ELF. Additionally, it necessitates the establishment of a universal framework that transcends

⁹ Fløttum K., Dahl T., Kinn T. Academic Voices – across Languages and Disciplines; Gray B. Linguistic Variations in Research Article. When Discipline Tells Only Part of the Story. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins; 2015. <https://doi.org/10.1075/scf.71>

¹⁰ Academic writing in the United States has a long and rich history. The standards set by academic writing in the U.S. have had a significant influence on the development of academic writing in other countries. However, it was European countries that first embraced and incorporated these standards into their own academic communication practices, while other countries have adopted them to varying degrees, integrating them into their national traditions of scholarly discourse.

national sub-corpora, promoting unity, transparency, and effective communication without further divisions based on national boundaries. The establishment of global conventions for such communication should involve collaboration between native and non-native speakers. Hence, researchers should pay close attention to the strategies employed by non-native speakers in using language to engage readers within the framework of authorial logic.

One limitation of this study is the characteristics of the corpus used, which consisted only of international second-quartile journals. A parallel analysis of national journals would have allowed for a comparative examination of the influence of journal status on the engagement strategies used by authors to involve readers in their discourse. For example, it would have provided insights into how authors might feel more at ease when addressing a national audience. Would this lead to a more frequent mention of the potential reader as a member of a group sharing common interests and values? Would it reveal a dependency on the audience (addressing fellow citizens vs. an international audience)? Nevertheless, the aim of this study was to track the authors' behaviour in the context of using English as an academic lingua franca. It focused on the effectiveness of reader engagement conventions in facilitating the understanding of presented information for non-native speakers, prioritizing the principle of comprehensibility over grammatical accuracy in English proficiency [27].

Discussion and Conclusion

This study has adopted a contrastive approach to the investigation of cross-disciplinary and interlanguage variation in medical and FLT NS RAs written by Anglophone and non-native scholars using ELF. The results of this study have demonstrated that disciplinary factors and the status of English as a lingua franca influence the choice of engagement markers in RAs in different ways. Disciplinary conventions appear to have a significant impact on the rhetorical choices that play a crucial role in persuading the academic community to accept the proposed interpretations and claims. However, the specific engagement markers chosen by authors are determined not only by cultural considerations but also by the language status for the manuscript author.

This conclusion may seem obvious and not requiring further evidence. However, it pertains to the creation of a universal language for academic scientific communication in the context of a heterogeneous readership and research territory. The next stage can be refining our understanding of how the trends in the development of a universal language for academic communication and disciplinary involvement contributes to persuasive communication in an academic context. This interplay should be studied further and these findings need to be expanded and tested through larger-scale studies that take into account the interaction of engagement markers and positioning in different disciplines and linguocultural contexts.

REFERENCES

1. Raitskaya L., Tikhonova E. Pressure to Publish Internationally: Scholarly Writing Coming to the Fore. *Journal of Language and Education*. 2020;6(1):4–7. <https://doi.org/10.17323/jle.2020.10631>
2. Al-Shujairi Y., Tan H., Abdullah A., Nimehchisalem V., Imm L. Lexical Bundles in the Discussion Section Moves of High Impact Medical Research Articles. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*. 2020;28(3):2043–2061. Available at: <http://psasir.upm.edu.my/id/eprint/81034> (accessed 12.05.2023).
3. Wannaruk A., Amnuai W. A Comparison of Rhetorical Move Structure of Applied Linguistics Research Articles Published in International and National Thai Journals. *RELC Journal*. 2016;47(2):193–211. <https://doi.org/10.1177/0033688215609230>
4. Xiao W., Li L., Liu J. To Move or Not to Move: An Entropy-based Approach to the Informativeness of Research Article Abstracts across Disciplines. *Journal of Quantitative Linguistics*. 2023;30(1):1–26. <https://doi.org/10.1080/09296174.2022.2037275>
5. Kanoksilapatham B. Rhetorical Structure of Biochemistry Research Articles. *English for Specific Purposes*. 2005;24(3):269–292. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2004.08.003>
6. Lim J.M.H. Commenting on Research Results in Applied Linguistics and Education: A Comparative Genre-based Investigation. *Journal of English for Academic Purposes*. 2010;9(4):280–294. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2010.10.001>



7. Lim J.M.H. Method Sections of Management Research Articles: A Pedagogically Motivated Qualitative Study. *English for Specific Purposes*. 2006;25(3):282–309. <http://dx.doi.org/10.1016/j.esp.2005.07.001>
8. Fazilatfar A.M., Naseri Z.S. Rhetorical Moves in Applied Linguistics Articles and Their Corresponding Iranian Writer Identity. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*. 2014;98:489–498. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.444>
9. Lu X., Casal J.E., Liu Y., Kisselev O., Yoon J. The Relationship between Syntactic Complexity and Rhetorical Move-steps in Research Article Introductions: Variation among Four Social Science and Engineering Disciplines. *Journal of English for Academic Purposes*. 2021;52:101006. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.101006>
10. Basturkmen H. A Genre-based Investigation of Discussion Sections of Research Articles in Dentistry and Disciplinary Variation. *Journal of English for Academic Purposes*. 2012;11(2):134–144. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.10.004>
11. Moyetta D. The Discussion Section of English and Spanish Research Articles in Psychology: A Contrastive Study. *Esp Today – Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*. 2016;4(1):87–106.
12. Al-Shujairi Y.B. Review of the Discussion Section of Research Articles: Rhetorical Structure and Move. *LSP International Journal*. 2021;8(2):9–25. <https://doi.org/10.11113/lspi.v8.17099>
13. Hopkins A., Dudley-Evans T. A Genre-Based Investigation of the Discussion Sections in Articles and Dissertations. *English for Specific Purposes*. 1988;7(2):113–121. [https://doi.org/10.1016/0889-4906\(88\)90029-4](https://doi.org/10.1016/0889-4906(88)90029-4)
14. Ruiying Y., Allison D. Research Articles in Applied Linguistics: Moving from Results to Conclusions. *English for Specific Purposes*. 2003;22(4):365–385. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(02\)00026-1](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(02)00026-1)
15. Liu Y., Buckingham L. The Schematic Structure of Discussion Sections in Applied Linguistics and the Distribution of Metadiscourse Markers. *Journal of English for Academic Purposes*. 2018;34:97–109. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.04.002>
16. Cotos E., Link S., Huffman S. Studying Disciplinary Corpora to Teach the Craft of Discussion. *Writing and Pedagogy*. 2016;8(1):33–64. <https://doi.org/10.1558/wap.v8i1.27661>
17. Cortes V. The Purpose of This Study Is to: Connecting Lexical Bundles and Moves in Research Article Introductions. *Journal of English for Academic Purposes*. 2003;12(1):33–43. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.002>
18. Hyland K. Stance and Engagement: A Model of Interaction in Academic Discourse. *Discourse Studies*. 2005;7(2):173–192. <https://doi.org/10.1177/1461445605050365>
19. Hyland K. Persuasion, Interaction and the Construction of Knowledge: Representing Self and Others in Research Writing. *International Journal of English Studies*. 2008;8(2):1–23. Available at: <https://doaj.org/article/22c4fb3957f74c1085a382511c54bd19> (accessed 03.04.2023).
20. Dontcheva-Navratilova O. Engaging with the Reader in Research Articles in English: Variation across Disciplines and Linguacultural Backgrounds. *English for Specific Purposes*. 2021;63:18–32. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2021.02.003>
21. Hyland K., Jiang F.K. “We Must Conclude That...”: A Diachronic Study of Academic Engagement. *Journal of English for Academic Purposes*. 2016;24:29–42. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2016.09.003>
22. Martinez I. Aspects of Theme in the Method and Discussion Sections of Biology Journal Articles in English. *Journal of English for Academic Purposes*. 2003;2(2):103–123. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(03\)00003-1](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(03)00003-1)
23. Parkinson J. The Discussion Section as Argument: The Language Used to Prove Knowledge Claims. *English for Specific Purposes*. 2011;30(3):164–175. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.03.001>
24. Lafuente-Millán E. Reader Engagement in Business Research Articles. *International Journal of Applied Linguistics*. 2014;24(2):201–223. <https://doi.org/10.1111/ijal.12019>
25. Mauranen A., Hynninen N., Ranta E. English as an Academic Lingua Franca: The ELFA Project. *English for Specific Purposes*. 2010;29(3):183–190. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2009.10.001>
26. Raitskaya L.K., Tikhonova E.V. Multilingualism in Russian Journals: A Controversy of Approaches. *European Science Editing*. 2019;45(2):41. <https://doi.org/10.20316/ESE.2019.45.18024>
27. Luczaj K., Leonowicz-Bukala I., Kurek-Ochmanska O. English as a Lingua Franca? The Limits of Everyday English-language Communication in Polish Academia. *English for Specific Purposes*. 2022;66:3–16. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2021.11.002>

28. Faber P. English as an Academic Lingua Franca. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*. 2010;(23):19–32.
29. Fang F. World Englishes or English as a Lingua Franca: Where Does English in China Stand?: An Ideological Negotiation and Attitudinal Debate of the Use and Function of English in the Chinese Context. *English Today*. 2017;33(1):19–24. <https://doi.org/10.1017/S0266078415000668>
30. Leyi W. World Englishes (WE) and English as Lingua Franca (ELF). *International Journal of Information and Education Technology*. 2020;10(5):389–393. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2020.10.5.1395>
31. Mauranen A. Features of English as a Lingua Franca in Academia. *Helsinki English Studies*. 2010;6:6–28.
32. Mauranen A. Second Language Acquisition, World Englishes, and English as a Lingua Franca (ELF). *World Englishes*. 2018;37(1):106–119. <https://doi.org/10.1111/weng.12306>
33. McGrath L., Kuteeva M. Stance and Engagement in Pure Mathematics Research Articles: Linking Discourse Features to Disciplinary Practices. *English for Specific Purposes*. 2012;31(3):161–173. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.11.002>
34. Beavitt T.A., Popova N.G. The Role of the English Article System in Developing Dialogical Context: A View from Russian Science. *Journal of Language and Education*. 2020;6(3):52–68. <https://doi.org/10.17323/jle.2020.10360>
35. Gušyūtė G, Šinkūnienė J. Research Article Acknowledgements across Disciplines: Patterns of Scholarly Communication and Tradition. *ESP Today*. 2019;7(2):182–206. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2019.7.2.4>
36. Zou H., Hyland K. “Think about How Fascinating This Is”: Engagement in Academic Blogs across Disciplines. *Journal of English for Academic Purposes*. 2020;43:100809. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.100809>
37. Zhao J. Native Speaker Advantage in Academic Writing? Conjunctive Realizations in EAP Writing by Four Groups of Writers. *Ampersand*. 2017;4:47–57. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2017.07.001>
38. Masic I., Miokovic M., Muhamedagic B. Evidence Based Medicine – New Approaches and Challenges. *Acta Informatica Medica*. 2008;16(4):219–225.
39. Hyland K. Bringing in the Reader: Addressee Features in Academic Articles. *Written Communication*. 2001;18(4):549–574. <https://doi.org/10.1177/0741088301018004005>
40. Hyland K. What Do They Mean? Questions in Academic Writing. *Text & Talk*. 2002;22(4):529–557. <https://doi.org/10.1515/text.2002.021>
41. Hyland K. Directives: Argument and Engagement in Academic Writing. *Applied Linguistics*. 2002;23(2):215–239. <https://doi.org/10.1093/applin/23.2.215>

Submitted 05.05.2023; revised 03.07.2023; accepted 10.07.2023.

Поступила 05.05.2023; одобрена после рецензирования 03.07.2023; принята к публикации 10.07.2023.

About the authors:

Elena V. Tikhonova, Cand.Sci. (History), Associate Professor, Associate Professor, MGIMO University (76 Vernadsky Avenue, Moscow 119454, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8252-6150>**, **Scopus ID: 57208387246**, **Researcher ID: B-1951-2015**, etihonova@gmail.com

Marina A. Kosycheva, Cand.Sci. (Philol.), Associate Professor, Associate Professor of the School of Foreign Languages, HSE University (20 Myasnitskaya St., Moscow 101000, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0328-3109>**, **Scopus ID: 57219614422**, **Researcher ID: ABB-3567-2020**, mkosycheva@hse.ru

Tatiana Yu. Golechkova, Cand.Sci. (Philol.), Associate Professor of the Department Humanities and Languages, New Economic School (3 Nobel St., Innovation Center Skolkovo, Moscow 121205, Russian Federation), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1639-4556>**, tgolechkova@nes.ru

Authors contribution:

E. V. Tikhonova – conceptualization; methodology; supervision; software; data curation; investigation; visualization; formal analysis; resources; writing – original draft.

M. A. Kosycheva – methodology; software; data curation; investigation; writing – original draft.

T. Yu. Golechkova – software; data curation; investigation; writing – original draft.

All authors have read and approved the final manuscript.

*Об авторах:*

Тихонова Елена Викторовна, кандидат исторических наук, доцент, доцент МГИМО МИД России (119454, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 76), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8252-6150>, **Scopus ID:** 57208387246, **Researcher ID:** B-1951-2015, etihonova@gmail.com

Косычева Марина Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент Школы иностранных языков НИУ ВШЭ (115054, Российская Федерация, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0328-3109>, **Scopus ID:** 57219614422, **Researcher ID:** ABB-3567-2020, mkosycheva@hse.ru

Голечкова Татьяна Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент департамента гуманитарных наук и иностранных языков Российской экономической школы (121205, Российская Федерация, г. Москва, Инновационный центр Сколково, ул. Нобеля, д. 3), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1639-4556>, tgolechkova@nes.ru

Заявленный вклад авторов:

Е. В. Тихонова – концептуализация; разработка методологии исследования; руководство исследованием; работа с программным обеспечением; курирование данных; проведение исследования; визуализация данных; анализ данных; работа с источниками; подготовка чернового варианта рукописи.

М. А. Косычева – разработка методологии исследования; работа с программным обеспечением; курирование данных; проведение исследования; подготовка чернового варианта рукописи; валидация данных.

Т. Ю. Голечкова – работа с программным обеспечением; курирование данных; проведение исследования; подготовка чернового варианта рукописи; визуализация материала.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



Русский язык в Кыргызстане глазами студентов

Р. Р. Хайрутдинова¹✉, Б. Н. Абдулахамидова²,
Т. К. Торошов², А. Ш. Капаров²

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Российская Федерация

² Ошский государственный педагогический университет,
г. Ош, Кыргызская Республика

✉ rezeda_raf@mail.ru

Аннотация

Введение. В последнее время объектом научного осмысления становится общественный дискурс о соотношении кыргызского и русского языков, из которого складывается реальная языковая ситуация в Кыргызской Республике. Проводятся опросы граждан, связанные с перспективами функционирования русского языка в образовании, общественной и государственной жизни. Несмотря на отдельные публикации по этой проблематике, практически отсутствуют исследования по изучению мнения молодого поколения, представляющего большую часть населения страны. Цель статьи – анализ современного положения русского языка в Кыргызстане, определение его роли в личностно-мотивационных предпочтениях студенческой молодежи.

Материалы и методы. Социокультурный подход является методологическим основанием исследования. Сбор эмпирического материала проводился методом опроса. Участниками стали 130 студентов педагогических специальностей Ошской области Республики Кыргызстан. При обработке результатов использовался частотный анализ. Дополнительно строились таблицы сопряженности. Для проверки статистической гипотезы о наличии связи между двумя признаками применялся критерий хи-квадрат Пирсона и точный критерий Фишера. Расчеты выполнялись в программе IBM SPSS Statistics.

Результаты исследования. Анализ данных опроса показал, что большинство студентов положительно относятся к России и сотрудничеству двух стран в разных сферах деятельности. Информанты из сельской местности продемонстрировали большую степень согласия с предложенными утверждениями, при этом установлена прямая статистическая зависимость распределения ответов от места жительства. Высокие показатели зафиксированы в высказываниях студентов о русском языке, мотивах и качестве его изучения.

Обсуждение и заключение. Настоящее исследование еще раз подтвердило, что языковая политика государства должна учитывать практические потребности молодого поколения, которое глубоко осознанно и мотивированно относится к русскому языку как важному инструменту развития своего внутреннего потенциала и будущей конкурентоспособности на рынке труда. В связи с этим в Кыргызстане возникает объективная необходимость в повышении качества преподавания русского языка и разработке современных эффективных практик языкового образования. Материалы статьи могут послужить основой для научно-методических исследований обозначенных проблем.

Ключевые слова: русский язык в Кыргызстане, дискурс студенческой молодежи, отношение к России и русскому языку, мотивы изучения русского языка, проблема качества языкового образования

Финансирование: исследование выполнено при поддержке Программы стратегического академического лидерства Казанского федерального университета (ПРИОРИТЕТ-2030).

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Хайрутдинова Р. Р., Абдулахамидова Б. Н., Торошов Т. К., Капаров А. Ш., 2023



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



Original article

The Russian Language in Kyrgyzstan through the Lens of Students

R. R. Khairutdinova^a✉, B. N. Abdulakhamidova^b,
T. K. Toroshov^b, A. Sh. Kaparov^b

^a Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russian Federation

^b Osh State Pedagogical University, Osh, Kyrgyz Republic
✉ rezeda_raf@mail.ru

Abstract

Introduction. The Kyrgyz and Russian languages reflect the language situation in the Kyrgyz Republic. Recently, the public discourse on the relationship between the two languages has attracted scientific attention. National surveys on the prospects of Russian as a functional language in education, public life, and government agencies are being conducted. While there are several studies on this issue, research on the opinions of the younger generation, constituting the majority of the country's population, is almost non-existent. This article analyzes the current status of the Russian language in the Kyrgyz Republic and identifies its role in the personal and motivational preferences of students.

Materials and Methods. The sociocultural approach forms the methodological foundation of the study. We conducted the survey research which involved 130 students majoring in teacher education from the Osh region in the Republic of Kyrgyzstan. The frequency analysis was carried out for empirical data processing. In addition, the contingency tables were created. Pearson's chi-square test and the Fisher's exact test were employed to test the hypothesis that there was a relationship between the variables. The analysis was carried out with the help of the IBM SPSS Statistics.

Results. The analysis of the survey results revealed that the majority of students have a positive attitude towards Russia and cooperation between the two countries in various spheres of activity. At the same time, students from rural areas had a higher rate of agreement with these statements. It was revealed that the distribution of answers had a statistical dependence on the place of residence. The highest values were recorded in students' answers related to statements about the Russian language. The participants – future teachers – expressed great interest in studying Russian language for the purpose of professional and personal growth.

Discussion and Conclusion. The present study confirmed that the language policy of a state should take into consideration the practical needs of young people, who consciously treat Russian as a reliable way to unlock their inner potential and improve their professional competitiveness. Therefore, there is an objective need to improve the quality of Russian teaching and to introduce joint effective practices of language education. The materials of the article can be useful for scientific and methodological research of the identified problems.

Keywords: Russian in Kyrgyzstan, students' discourse, attitude to Russia and the Russian language, motivation for learning Russian, problems with the quality of language education

Funding: This study was supported by the Kazan Federal University Strategic Academic Leadership Program (PRIORITY-2030).

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

For citation: Khairutdinova R.R., Abdulakhamidova B.N., Toroshov T.K., Kaparov A.Sh. The Russian Language in Kyrgyzstan through the Lens of Students. *Integration of Education*. 2023;27(3):373–389. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.373-389>

Введение

Каждый язык – это духовное и материальное наследие народа, основа национальной культуры. Русский язык не является исключением. Он не только

воплощает в себе культурный код конкретной нации, но и выступает в качестве единого языка общения в таком многонациональном государстве, как Россия, средством трансляции основных культурных

и мировоззренческих ценностей российского народа.

Русский язык был и остается одним из мировых языков [1]. Статус ведущего языка определяется не столько количеством носителей в мире, сколько способностью удовлетворять запросы современного человека в получении информации, социальной и профессиональной коммуникации. Индекс глобальной конкурентоспособности русского языка учитывает его нынешний статус в международных организациях, количество СМИ, объем научной информации, численность пользователей интернета и количество ресурсов на языке¹.

На постсоветском пространстве за последние 30 лет отношение к русскому языку претерпело значительные изменения. Если в бывших республиках Советского Союза наблюдалось устойчивое двуязычие, и русский язык был общепризнанным средством межнационального общения, то сегодня в странах СНГ можно выявить самые различные тенденции. В независимых государствах выросли новые поколения граждан, а сами эти государства прошли через серьезные социально-политические трансформации, которые отразились на статусе русского языка [2; 3].

Между тем на пространстве СНГ, в частности на его центральноазиатской части, сегодня все чаще говорят о консолидирующей роли русского языка. Показательно в этом отношении, что наступивший 2023 год в странах Содружества объявлен Годом русского языка как языка межнационального общения. По предложению Президента Казахстана Касым-Жомарт Токаева запланировано создание международной организации по поддержке и продвижению русского языка под эгидой СНГ. В свою очередь Кыргызстан призывает к проведению в текущем году ряда мероприятий для популяризации русского языка. Выступая с подобной инициативой, заместитель главы Министерства иностранных дел

Кыргызстана Асеин Исаев отметил: «Как вы знаете, русский язык имеет в нашей стране статус официального языка. Мы дорожим этим достоянием, стараемся приумножить, сберечь его. Мы считаем, что это то, что нас объединяет, это то, что является нашим бесценным даром»².

Целью настоящего исследования является анализ мнения студентов о современной роли русского языка в Кыргызстане и его ресурсах в реализации личностного потенциала молодого поколения. Актуальность заявленной проблемы обусловлена рядом причин. Во-первых, в настоящее время в Кыргызстане русский язык сохраняет статус официального языка. Во-вторых, вопрос, касающийся перспектив функционирования русского языка и сфер его использования, является одним из самых спорных в кыргызском обществе. В-третьих, большая часть населения республики – молодые люди в возрасте от 15 до 30 лет. В этом отношении научный интерес представляет дискурс студенческой молодежи Кыргызстана о значимости русского языка, мотивах и качестве его изучения.

Обзор литературы

Процессы трансформации на постсоветском пространстве проявились в изменении роли русского языка в бывших республиках СССР, где проблемы его функционирования с каждым годом приобретают все большую остроту. Между тем в каждой из суверенных государств сложилась своя языковая ситуация, обусловленная историческими, экономическими и политическими факторами [3; 4].

В Кыргызстане в годы советской эпохи русский язык являлся общепризнанным языком науки и культуры, средством межнационального общения. В этот период сформировалось общее билингвальное языковое пространство, ставшее прочной основой для приобщения кыргызского народа к русским и мировым культурным ценностям. Именно

¹ Индекс положения русского языка в мире: индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс), индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-Индекс). Вып. 2 / сост. А. Л. Арефьев, А. Р. Голубь и др. ; под ред. М. А. Осадчего. М. : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2022. 60 с. URL: <https://cis.minsk.by/img/news/24669/63bfff90826a3.pdf> (дата обращения: 01.04.2023).

² В Кыргызстане призвали поддержать русский язык в рамках СНГ [Электронный ресурс] // Eurasia Expert. 2023. URL: <https://goo.su/UkMVKU> (дата обращения: 01.04.2023).



такое отношение к русскому языку выступило базой для овладения им большей частью населения современного Кыргызстана [5].

В постсоветский период четко обозначилась тенденция на существенное сужение применения русского языка в общественной и государственной жизни страны. При этом языковая политика за последние тридцать лет менялась от фактического отказа от русского языка в 1990-е гг. до официального признания в 2000-е гг. и попыток дерусификации страны в наши дни. Несмотря на это, по мнению экспертов, русский язык в Кыргызстане на сегодня сохраняет относительно неплохие позиции [6; 7]. Официальный статус русского языка был законодательно подтвержден новой Конституцией Республики Кыргызстан, в соответствии с которой кыргызский и русский языки подлежат государственному регулированию процессов их функционирования и взаимодействия³. Такой подход объясняется рядом объективных причин, среди которых можно выделить следующие:

1. Кыргызстан является многонациональной республикой. В стране проживают более 100 национальностей, из них кыргызы – 74 %, узбеки – 15 %, русские – 5 %. Остальные представляют уйгурскую, дунганскую, таджикскую, турецкую и другие этнические сообщества. Большинство населения республики (53 %) владеют русским языком, продолжают его использовать как средство межнационального общения⁴.

2. Русский язык востребован в Кыргызстане в системе школьного образования. В стране насчитывается 216 школ с русским языком обучения и 551 со смешанным кыргызско-русским языками. Тем не менее ощущается острая потребность в увеличении числа таких школ [8].

3. В Кыргызстане увеличивается спрос на знание русского языка как в высшей школе, так и в среднеспециальных и профессионально-технических учебных заведениях. Большинство жителей республики

рассматривают русский язык как средство доступа к качественному образованию, профессиональному росту, формированию конкурентоспособной личности для современного рынка труда [9].

4. В результате роста трудовой миграции все большее количество этнических кыргызов (особенно из удаленных сельских регионов, где в школах русский язык преподается на невысоком уровне) нуждаются в языковых подготовительных курсах. Знание русского языка во многом помогает им легче адаптироваться в России и других странах СНГ, получать высококвалифицированную и хорошо оплачиваемую работу⁵. Важным в этом контексте является и проблема обучения детей мигрантов из Кыргызстана в российских школах [10].

5. В экономическом, информационном и культурном плане русский язык продолжает выполнять роль языка-посредника между государствами СНГ [11; 12].

В противоположность изложенному, по мнению ряда исследователей, реальная ситуация с русским языком в Кыргызстане складывается иначе [13]. С распадом СССР страна столкнулась с необходимостью определения своего государственного языка. В результате была проведена новая языковая политика, направленная на поддержку и развитие кыргызского языка. Это отразилось на массовом оттоке русскоязычного населения, сокращении школьных и вузовских учебных программ; и привело к нехватке квалифицированных преподавателей-русистов, учебной литературы и методических пособий; низкому качеству овладения русским языком населением, особенно в отдаленных регионах республики; нарушению грамматических и стилистических норм как на уровне бытового языка, так и государственных, официальных документов.

Несмотря на то, что в последние годы появляются совместные интеграционные-образовательные программы и частные

³ Конституция Кыргызской Республики : принята референдумом (всенародным голосованием) 27 июня 2010 г. URL: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/202913> (дата обращения: 01.04.2023).

⁴ Национальный статистический комитет Кыргызской Республики [Электронный ресурс]. URL: <http://www.stat.kg/ru/statistics/naselenie> (дата обращения: 01.04.2023).

⁵ Мадмарова Г. А. Русский язык в образовательном пространстве южных регионов Кыргызской Республики // Тезисы II Международного конгресса «Языковая политика стран Содружества Независимых Государств (СНГ)». М. : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2021. С. 86–87. EDN: KZIKPQ

проекты, инициируемые со стороны Кыргызстана и России, но и они не решают назревших системных проблем с положением русского языка в республике [9].

В наши дни давление на русский язык в Кыргызстане связано с попытками дерусификации страны. Как отмечает Л. Л. Хоперская, в политическом дискурсе возникают заявления о снижении официального статуса русского языка в пользу укрепления кыргызского языка и достижения полномасштабного функционирования государственного языка во всех сферах общественной жизни [14].

Научно-педагогическое сообщество ищет пути выхода из сложившейся ситуации и решение проблемы видит в гармонизации отношений между двумя языками. Исследователи призывают к культивированию в стране билингвизма и полилингвизма как необходимых факторов формирования евразийской языковой личности и глобального мировоззрения, основанного на конструктивном диалоге культур⁶. Директор Института русского языка Кыргызско-Российского Славянского университета М. Тагаев подчеркнул важность проведения такой языковой политики, которая учитывала бы как государственные интересы, так и личные интересы граждан, особенно молодого поколения страны⁷.

Материалы и методы

Методологической основой исследования стал социокультурный подход, суть которого заключается в том, что разнообразие признается важнейшим ресурсом, отправным моментом для анализа ситуации, выявления общественных и образовательных проблем и путей их решения. Философские общенаучные основы подхода лежат в трудах М. Вебера, П. Сорокина⁸,

в современных исследованиях Н. Лапина [15], Ю. Резника [16] и др.

Методом эмпирического исследования стал опрос, содержащий несколько этапов: концептуализация, подготовка инструментария, построение выборки, процедура опроса, обработка результатов.

1. Концептуализация. Для детализации эмпирических действий на начальном этапе конкретизированы цель и задачи исследования. Цель исследовательского проекта заключалась в изучении мнений студентов о роли русского языка в стране и его ресурсах в реализации личностного и профессионального потенциала молодого поколения.

В соответствии с целью сформулировали основные исследовательские вопросы: каковы уровни владения языками у студентов, как выражено отношение студентов к России и русскому языку, какие меры, по оценке студентов, необходимы для повышения качества преподавания русского языка в Кыргызстане?

Также выдвинута и проверена рабочая гипотеза, согласно которой отношение студентов к России и русскому языку зависит от территориального фактора. Данная гипотеза основывается на теоретических посылах предыдущих исследований, где сделано предположение о том, что выходцы из отдаленных южных регионов Кыргызстана хуже владеют русским языком и менее благосклонно относятся к его популяризации в стране⁹.

2. Подготовка инструментария. Опросник состоял из трех блоков. Первый блок включал вопрос: «Какой язык Вы считаете родным?». Были предложены ответы на выбор, к которым можно было добавить и собственный вариант. Кроме того, мы оценивали, какими дополнительными языками

⁶ Турсуналиев С. Ш. Социально-философские и цивилизационные аспекты языковой политики (на примере Кыргызской Республики) // Тезисы II Международного конгресса «Языковая политика стран Содружества Независимых Государств». М. : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2021. С. 123–124. EDN: MIMGYR

⁷ Тагаев М. Д. Русский язык и билингвизм в условиях новых культурно-языковых реалий Кыргызстана // Тезисы II Международного конгресса «Языковая политика стран Содружества Независимых Государств». М. : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2021. С. 37–38. EDN: PKTSMC

⁸ Сорокин Р. Человек. Цивилизация. Общество. М. : Политиздат, 1992. 543 с. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/1179666/text.pdf> (дата обращения: 01.04.2023).

⁹ Мадмарова Г. А. Русский язык в образовательном пространстве южных регионов Кыргызской Республики.



владеют респонденты, учитывая их мнение об уровне владения языком в интервале от 1 до 5 баллов. Предлагались варианты: кыргызский, казахский, узбекский, русский, английский языки. Можно было указать и свой вариант ответа. Во втором блоке приводились мнения различных людей об отношении к России и изучению русского языка. Участникам следовало оценить высказывания как один из вариантов ответа по шкале Лайкерта [17]: «да, согласен», «скорее согласен», «скорее не согласен», «не согласен», «затрудняюсь ответить». Дополнительно предлагалось высказать свое мнение в отдельном пункте опроса. Третий блок опросника содержал вопрос: «Какие меры в сфере образования необходимы для повышения качества преподавания русского языка в Вашей стране?». Информанты могли указать несколько вариантов утверждений и дополнительно свой вариант. Кроме того, проводился сбор данных об участниках опроса по следующим факторам: пол, возраст, профиль обучения, место проживания, национальность и страна проживания.

3. Построение выборки. Участниками исследования стали 130 студентов высших учебных заведений из Ошской области Республики Кыргызстан. Это южный, преимущественно аграрный регион страны с центром в г. Ош (второй по численности город в Кыргызстане). В опросе приняли участие студенты – бакалавры педагогических специальностей. Средний возраст респондентов – 19,5 лет. Женщины составили 93 % выборки (N = 121), мужчины – 7 % (N = 9). По национальности 87 % (N = 113) участников кыргызы, 13 % (N = 17) – узбеки. Что касается такой переменной, как профиль обучения, то 32 % (N = 41) опрошенных имеют направление «Начальное образование», 25 % (N = 33) – «Английский язык и педагогика», 20 % (N = 26) – «Русский язык и литература», 12 % (N = 15) – «Русский язык и педагогика», 8 % (N = 11) – «Дошкольное образование», 3 % (N = 4) – «Математика». Основной состав участников опроса 86 % (N = 112) – граждане Кыргызстана, 14 % (N = 18) – граждане Узбекистана. В сельской местности проживают 54 % (N = 70) студентов, в городе – 46 % (N = 60).

Для анализа данных опроса в зависимости от территориального фактора мы использовали выборку по месту проживания (город/село).

4. Процедура опроса. Опрос проводился на анкетных бланках. Респонденты были проинформированы о цели и задачах исследовательского проекта. Участие в опросе было добровольным. Студентам гарантировалась полная анонимность и неразглашение полученной информации. Полная выборка состояла из 150 чел., но 12 анкет не были возвращены, 8 – испорчены. После проведения опроса составлена сводная таблица данных.

5. Обработка результатов. При обработке результатов опроса использовался частотный анализ. Дополнительно строились таблицы сопряженности (комбинационные таблицы) как средство представления совместного распределения двух переменных, предназначенных для исследования связи между ними. Для проверки гипотезы о наличии связи между двумя признаками (результатами ответов на вопросы и фактором места проживания) использовался критерий хи-квадрат Пирсона. В большинстве построенных таблиц сопряженности присутствовали малые частоты. Поэтому для проверки статистической гипотезы о наличии связи между признаками опирались на точный критерий Фишера. Расчеты выполнялись с использованием программы IBM SPSS Statistics.

Результаты исследования

Результаты опроса по первому блоку вопросов показали, что большинство респондентов считают родным языком кыргызский – 109 чел. (84 %). Узбекский язык является родным для 21 студента (16 %). Дополнительно 19 чел. (14,6 %) указали, что считают родным русский язык. 20 участников опроса (15,4 %) владеют другими языками, среди них наиболее распространенными являются турецкий и китайский языки.

Мы предложили студентам оценить уровень владения языками по пятибалльной шкале (рис. 1). Было зафиксировано, что у студентов наиболее высокие показатели уровня владения кыргызским языком (4,74). Русским и узбекским языками студенты владеют в интервале от 3 до 4 баллов.

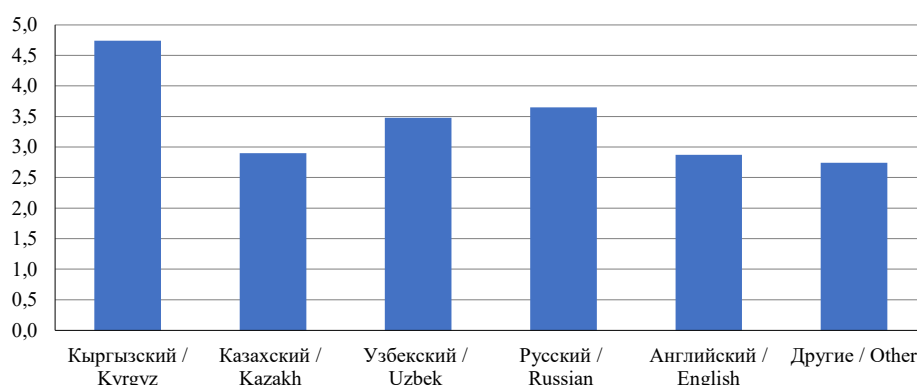


Показатели уровня владения казахским, английским и другими языками отмечены в пределах от 2 до 3 баллов.

Далее ответы студентов об уровне владения русским языком были распределены по месту проживания. Расчет производился из количества участников, указавших ответ на данный вопрос (122 чел.). Полученные данные продемонстрируем на рисунке 2.

Участники опроса по-разному оценили свой уровень владения русским языком.

В связи с этим сравним, как распределились ответы респондентов в зависимости от их места жительства с помощью критерия хи-квадрат. В приведенной таблице присутствует много значений с малыми частотами. Поэтому для интерпретации статистического теста будем опираться на точный критерий Фишера (табл. 1). Результаты теста показывают, что распределение ответов на данный вопрос статистически не зависит от места жительства ($p = 0,336$).

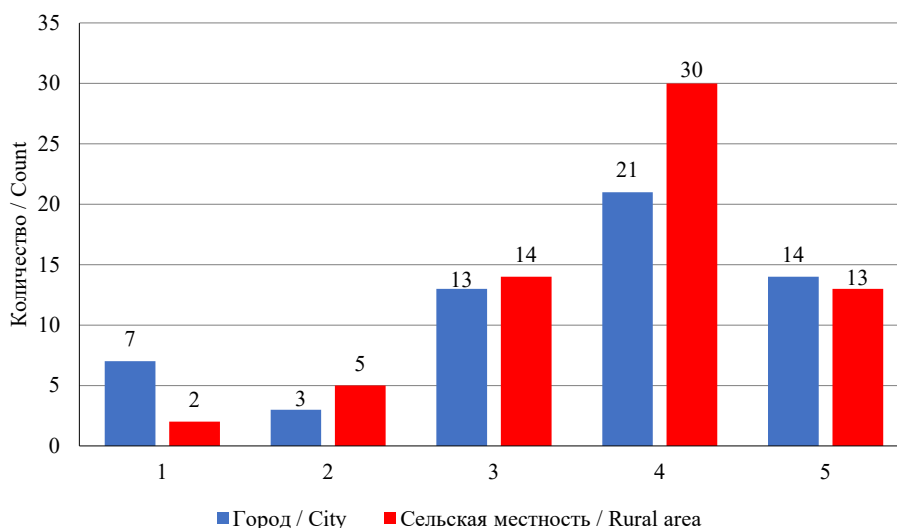


Р и с. 1. Уровень владения языками

F i g. 1. Language proficiency levels

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

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



Р и с. 2. Распределение ответов студентов на вопрос относительно уровня владения русским языком по месту проживания

F i g. 2. Distribution of students' answers to the question regarding the level of Russian language proficiency by place of residence



Таблица 1. Распределение ответов на вопрос относительно уровня владения русским языком в зависимости от места проживания с применением критерия хи-квадрат

Table 1. The distribution of answers to the question regarding the level of Russian language proficiency depending on the place of residence using chi-square test

Критерии хи-квадрат / Chi-square test	Значение / Value	Степень свободы / Degree of Freedom	Точная значимость (2-сторонняя) / Exact Sig. (2-sided)
Хи-квадрат Пирсона / Pearson's chi-square	4,656	4	0,335
Отношения правдоподобия / Likelihood ratio	4,823	4	0,329
Точный критерий Фишера / Fisher's exact test	4,566	–	0,336

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

Второй блок опросника содержал высказывания различных людей об отношении к России и изучению русского языка:

2.1. Россия – добрый сосед моей страны.

2.2. Моя страна заинтересована в сотрудничестве с Россией в разных сферах.

2.3. В моей стране возрождается интерес к изучению русского языка.

2.4. Учащаяся молодежь сейчас стремится изучать русский язык, получать российское образование.

2.5. Знание русского языка позволяет найти людям более выгодную работу.

Респондентам предлагалось пять вопросов с вариантами ответов по шкальным значениям. Большинство участников

(96/73,8 %) согласны с высказыванием 2.1. «Россия – добрый сосед моей страны». Один участник (0,8 %) высказался отрицательно, у 11 респондентов (8,5 %) вопрос вызвал затруднение (рис. 3).

Сравним распределения ответов на высказывание 2.1 в зависимости от места жительства респондентов с помощью критерия хи-квадрат. В таблице присутствуют значения с малыми частотами и отсутствующими значениями. В целях интерпретации статистического теста будем опираться на точный критерий Фишера (табл. 2). Результаты теста показывают, что распределение ответов на данный вопрос статистически зависит от места жительства ($p = 0,038$).

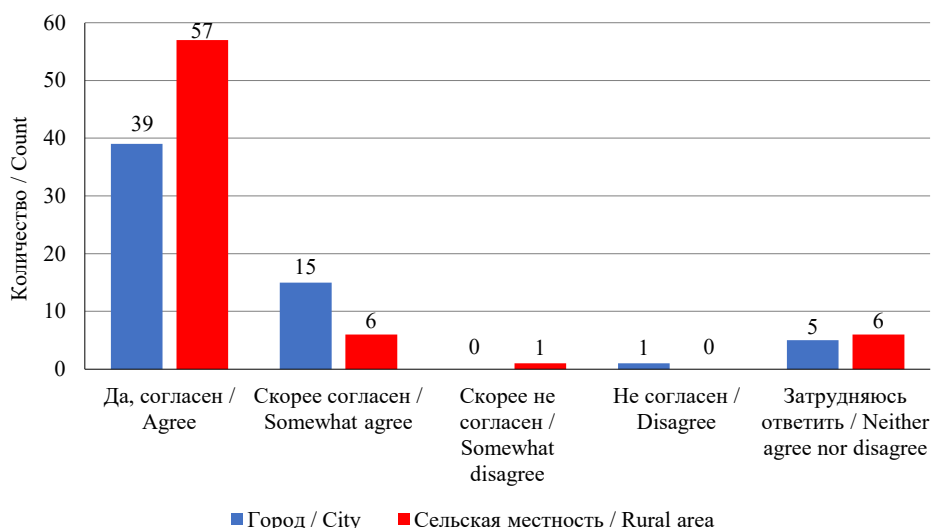


Рис. 3. Распределение ответов на высказывание «Россия – добрый сосед моей страны» по месту проживания

Fig. 3. The distribution of answers to the statement "Russia is a kind neighbor of my country" by place of residence



Т а б л и ц а 2. Распределение ответов на высказывание «Россия – добрый сосед моей страны» в зависимости от места проживания с применением критерия хи-квадрат

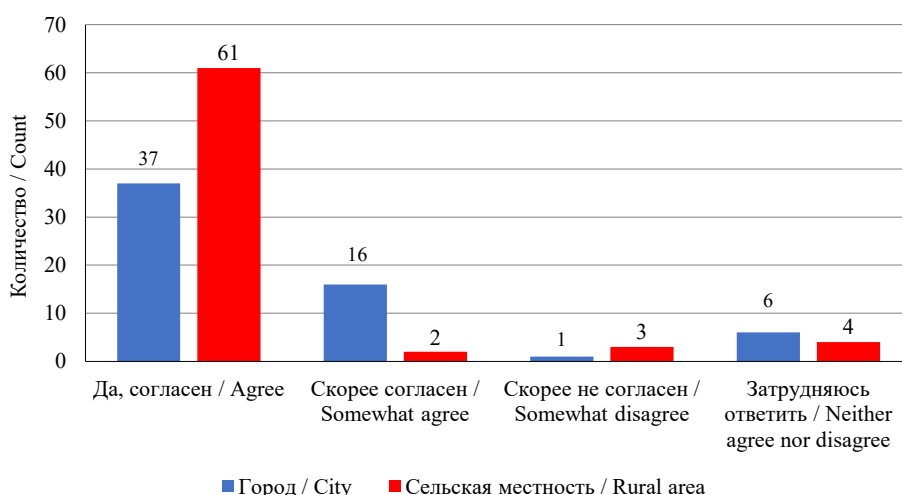
Table 2. The distribution of answers to the statement “Russia is a kind neighbor of my country” depending on the place of residence using chi-square criterion

Критерии хи-квадрат / Chi-square test	Value / Значение	Степень свободы / Degree of Freedom	Точная значимость (2-сторонняя) / Exact Sig. (2-sided)
Хи-квадрат Пирсона / Pearson’s chi-square	8,605	4	0,039
Отношения правдоподобия / Likelihood ration	9,474	4	0,042
Точный критерий Фишера / Fisher’s exact test	8,431	–	0,038

На высказывание 2.2. «Моя страна заинтересована в сотрудничестве с Россией в разных сферах» преобладающее количество респондентов (98/75,4 %) дали положительный ответ. Из общего числа опрошенных 10 чел. (7,7 %) затруднились ответить (рис. 4).

Сравним распределение ответов на данное высказывание в зависимости от места

жительства респондентов с помощью критерия хи-квадрат. Из таблицы видим, что присутствуют значения с малыми частотами. Используем точный критерий Фишера (табл. 3). Проведенный анализ выявил, что распределение ответов на данный вопрос статистически зависит от места жительства ($p = 0,000156$).



Р и с. 4. Распределение ответов на высказывание «Моя страна заинтересована в сотрудничестве с Россией в разных сферах» по месту проживания

Fig. 4. The distribution of answers to the statement “My country is interested in cooperation with Russia in various field” by place of residence

Т а б л и ц а 3. Распределение ответов на высказывание «Моя страна заинтересована в сотрудничестве с Россией в разных сферах» в зависимости от места проживания с применением критерия хи-квадрат

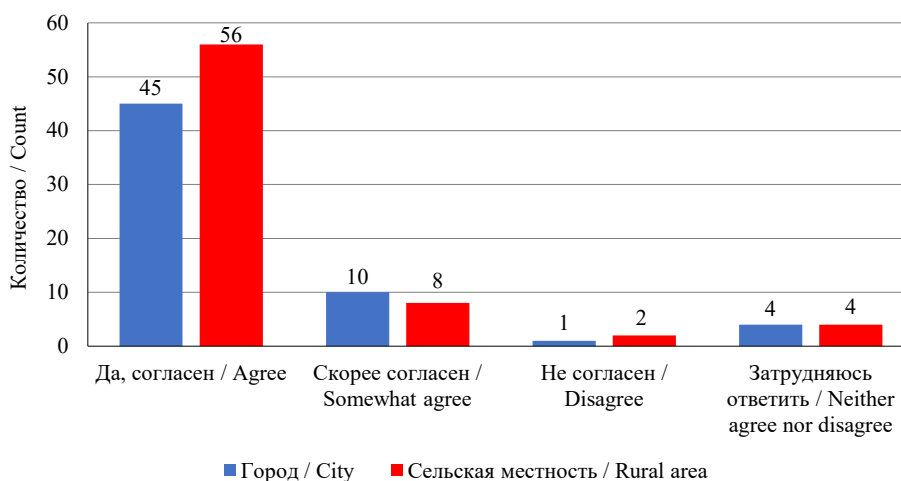
Table 3. The distribution of answers to the statement “My country is interested in cooperation with Russia in various fields” depending on the place of residence using chi-square criterion

Критерии хи-квадрат / Chi-square test	Value / Значение	Степень свободы / Degree of Freedom	Точная значимость (2-сторонняя) / Exact Sig. (2-sided)
Хи-квадрат Пирсона / Pearson’s chi-square	17,501	3	0,000173
Отношения правдоподобия / Likelihood ration	19,012	3	0,000388
Точный критерий Фишера / Fisher’s exact test	18,031	–	0,000156



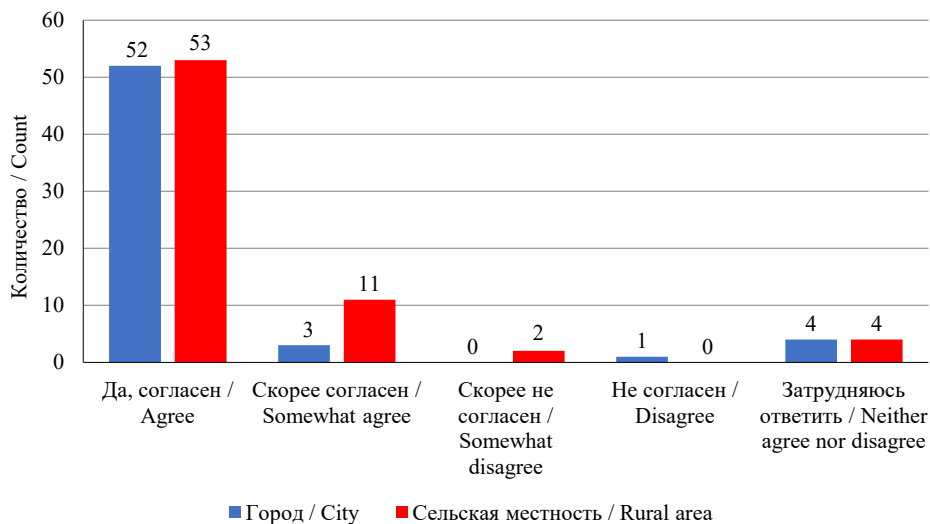
С высказыванием 2.3. «В моей стране возрождается интерес к изучению русского языка» согласие выразил 101 респондент (77,7 %), трое (2,3 %) – высказались отрицательно, 8 (6,2 %) – затруднились дать ответ (рис. 5). Проверка статистической гипотезы не выявила зависимости между двумя признаками ($p = 0,795$).

В пункте опроса 2.4 большая часть респондентов (105/80,8 %) выразила согласие с высказыванием «Учащаяся молодежь сейчас стремится изучать русский язык, получать российское образование». Не согласен с высказыванием 1 чел. (0,8 %) и 8 чел. (6,2 %) затруднились с ответом (рис. 6). Статистический анализ не выявил связи между этими переменными ($p = 0,115$).



Р и с. 5. Распределение ответов на высказывание «В моей стране возрождается интерес к изучению русского языка» по месту проживания

F i g. 5. The distribution of answers to the statement “The interest in learning Russian is being revived in my country” by place of residence



Р и с. 6. Распределение ответов на высказывание

«Учащаяся молодежь сейчас стремится изучать русский язык, получать российское образование» по месту проживания

F i g. 6. The distribution of answers to the statement “Nowadays young people are trying to learn Russian and receive education in Russia” by place of residence



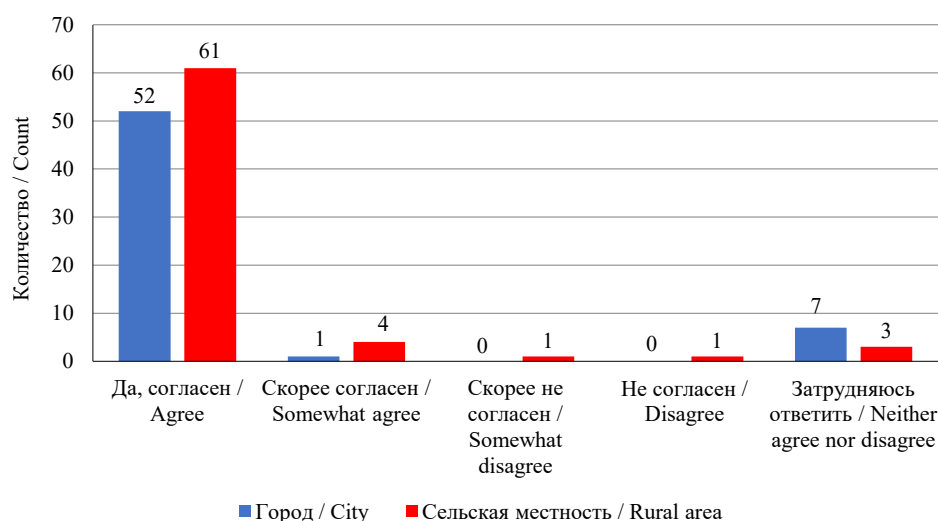
С высказыванием 2.5. «Знание русского языка позволяет найти людям более выгодную работу» согласен наибольший процент участников (113/86,9 %). Число затруднившихся ответить на вопрос – 10 чел. (7,7 %). Один человек выразил свое несогласие (0,8 %) с предложенным вариантом ответа (рис. 7). Результаты теста также подтвердили, что распределение ответов на данный вопрос статистически не зависит от места жительства ($p = 0,197$).

Таким образом, статистический анализ связи между двумя признаками выявил уровни значимости, которые сравнивались с установленным значением 0,05. Там, где расчетное значение уровня значимости меньше установленного ($p < 0,05$), принимается гипотеза о наличии связи между распределением ответов на вопрос и фактором места проживания. Из этого следует, что распределение ответов на высказывания 2.1 и 2.2 статистически зависят от места жительства, в остальных случаях такая зависимость не выявлена.

Второй блок опросника содержал открытый вариант вопроса 2.6. «Ваше мнение». Было зафиксировано 59 ответов, среди них выделим следующие: «В данное время многие молодые люди хорошо владеют русским языком, и это позволит с легкостью поступать в вузы РФ»; «Многие жители нашей страны

работают в России, для этого важно знать русский язык»; «В нашей стране в настоящее время русский язык является вторым и любимым языком»; «Молодежь нашей страны уже на 80 % знает русский язык, но нам нужно расширять свои знания и лучше изучать грамматику»; «Русский язык – наш официальный язык и часть нашей истории»; «Русский язык интересный, близкий нам язык, поэтому мы должны его изучать»; «Русский язык важен для дальнейшего профессионального роста»; «Знание русского языка дает возможности учиться и работать за рубежом»; «Знание русского языка важно для коммуникации между людьми»; «Русский язык необходим для поиска полезной информации в разных источниках и в интернете»; «Русский язык удобен для общения в соцсетях»; «Русские – добрые, гостеприимные люди, мы должны хорошо к ним относиться»; «Россия одна из дружественных стран для Киргизии»; «Нам нужно укреплять нашу дружбу».

Третий блок опросника включал варианты ответов на вопрос «Какие меры в сфере образования необходимы для повышения качества преподавания русского языка в вашей стране?». Респонденты могли выбрать не более четырех ответов из списка предложенных. В таблице представлены результаты частотного анализа полученных данных (табл. 4).



Р и с. 7. Распределение ответов на высказывание «Знание русского языка позволяет найти людям более выгодную работу» по месту проживания

F i g. 7. The distribution of answers to the statement “The knowledge of Russian allows people to get a more profitable jobs” by place of residence



Таблица 4. Распределение ответов на вопрос «Какие меры в сфере образования необходимы для повышения качества преподавания русского языка в вашей стране?»

Table 4. The distribution of responses to the question “What measures are required to improve the quality of teaching the Russian in your country?”

Вариант ответа / Response options	Частота / Frequency	Процент / Percentage
3.1. Увеличить количество часов на изучение русского языка и культуры в системе высшего образования / To increase the number of hours for teaching Russian and the Russian culture in higher education institutions	51	39,2
3.2. Увеличить количество часов с обучением на русском языке в школах / To increase the number of hours with the instruction in Russian in schools	44	33,8
3.3. Обеспечить качественную подготовку учителей русского языка в педагогических вузах / To provide the quality training of Russian language teachers in pedagogical universities	65	50,0
3.4. Поддерживать профессиональную деятельность педагогов-русистов / To support the professional activity of Russian teachers	57	43,8
3.5. Привлекать специалистов из России для обучения русскому языку как иностранному / To attract specialists from Russia for teaching Russian as a foreign language	55	42,3
3.6. Создать открытый доступ к онлайн-ресурсам для изучения русского языка / To provide an open access to online resources for learning Russian	36	27,7
3.7. Разрабатывать и реализовывать совместные образовательные программы высшего педагогического образования всех уровней подготовки / To develop and implement joint educational programmes of pedagogical education at all levels of training	44	33,8
3.8. Популяризировать русский язык и культуру среди учащейся молодежи / To popularize the Russian language and culture among students	38	29,2

Кроме того, участникам было предложено указать свой вариант ответа на открытый вопрос 3.9. «Ваше мнение». Зафиксировано 72 ответа, которые сгруппированы по одинаковой частоте упоминания. Респонденты высказали следующие предложения по повышению качества преподавания и популяризации русского языка в Кыргызстане: «Необходимо увеличить количество русскоязычных курсов (онлайн, оффлайн). Предоставлять больше возможностей для бесплатного обучения русскому языку» – 21 ответ (17 %); «Больше уделять внимания интересным приемам обучения. Методика преподавания русского языка должна быть доступной и интересной» – 19 ответов (15 %); «Нужны хорошие преподаватели русского языка как в школе, так и в вузе. Желательно, чтобы русский язык преподавали носители языка (русские) – 13 (10 %); «Создавать больше филиалов известных российских университетов, совместные программы обучения» – 7 (5 %); «Студентам нужно больше практиковаться, получать образование в университетах России для развития языка, углубления знаний» – 6 (4,5 %); «Изучать русский язык

необходимо с детского сада и увеличивать учебные часы в системе школьного образования» – 2 (1,5 %); «Желательно, чтобы больше российских ученых преподавали в наших университетах» – 2 (1,5 %); «Необходимо проводить мероприятия, связанные с русским языком и культурой» – 2 ответа (1,5 %).

Обсуждение и заключение

В ходе анализа языковой ситуации в Кыргызстане мы пришли к заключению, что вопрос о функционировании русского языка в настоящее время остается наиболее острым в стране. Дискуссия в общественно-политических кругах об отмене официального статуса русского языка в пользу государственного идет уже не первый год. При этом многие общественные деятели, педагоги, ученые призывают учитывать в этом вопросе личные интересы граждан, особенно молодого поколения страны.

В результате анализа выявлено, что показатели владения русским языком у студентов составляют 3,65 баллов по пятибалльной шкале оценивания. Проведенные ранее исследования в моноэтнических Таласской и Иссык-Кульской областях республики

также зафиксировали средние показатели и наличие потребности в изучении русского языка у старших школьников¹⁰. Отметим, что полученные результаты опираются на личные оценки респондентов и не претендуют на полную объективность. Ученые-лингвисты обращают внимание на снижение уровня грамотности и речевой культуры молодого поколения в силу системных проблем с обучением русскому языку в Кыргызстане¹¹. Между тем наши результаты демонстрируют положительную динамику у студенческой молодежи Ошской области в противоположность выводам ученых Х. К. Дербышевой и Г. А. Мадмаровой о том, что в южных регионах Кыргызстана большая часть населения практически не владеет русским языком или владеет им на очень низком уровне¹². Дополнительно мы подвергли статистическому анализу распределение ответов студентов городской и сельской местности, но зависимости уровня владения русским языком от места проживания респондентов нами не выявлено.

Следующей задачей исследования стало изучение мнений студентов о России, качестве и мотивах изучения русского языка. Первые два высказывания касались отношений с соседним государством. Полученные данные подтвердили, что большинство обучающихся положительно относятся к России и сотрудничеству двух стран в разных сферах деятельности. При этом респонденты из сельской местности продемонстрировали более высокий процент согласия с предложенными утверждениями. В ходе проверки гипотезы была установлена статистическая зависимость ответов респондентов от места жительства.

Подобные результаты вполне согласуются с выводами других ученых. Например, М. Д. Тагаев обращает внимание на то, что фактором интереса к России и русскому языку молодого населения сельскохозяйственных регионов Кыргызстана является стремление выехать в Россию в поисках работы¹³. Необходимо учитывать и тот факт, что мы проводили опрос среди студентов вуза, которые, объективно оценивая низкую востребованность русского языка и нехватку качественных рабочих мест в сельской местности, рассматривают перспективы своего карьерного роста в городской среде или за пределами страны.

Наиболее высокие показатели во втором блоке опросника зафиксированы в ответах студентов, связанных с высказываниями о русском языке и определении его места в личном и профессиональном развитии. При этом влияние фактора места проживания на распределение ответов в данной группе статистического подтверждения не получило. Кроме предложенных нами вариантов, студенты приводили свои аргументации в разделе опросника «ваше мнение». Среди наиболее распространенных стало утверждение о том, что молодое поколение современного Кыргызстана знает русский язык и стремится его изучать на более качественном уровне. Участники опроса полагают, что хорошее знание русского языка позволит им стать конкурентноспособными специалистами на современном рынке труда. Кроме того, студенты выразили заинтересованность в изучении русского языка для качественного образования, комфортной коммуникации между людьми, доступа к современным информационным ресурсам.

¹⁰ Тагаев М. Д., Борчиева Б. Т. Русский язык в современном Кыргызстане // Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии : материалы междунар. конф. В 2-х т. Т. 2. 2018. С. 84–89. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/197480145.pdf> (дата обращения: 01.04.2023).

¹¹ Юбурова С. М. Русский язык в системе образования современного Кыргызстана // Стратегические ориентиры развития центральной Азии: история, тренды и перспективы : сборник научных статей междунар. науч.-образоват. форума. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2021. С. 305–307. EDN: LTJXGR

¹² Дербышева З. К. Цели и интенции программных документов по языковому регулированию в полиэтническом Кыргызстане // Тезисы II Международного конгресса «Языковая политика стран Содружества Независимых Государств». М. : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2021. С. 52–53. EDN: JKLLRD; Мадмарова Г. А. Русский язык в образовательном пространстве южных регионов Кыргызской Республики.

¹³ Тагаев М. Д. Русский язык как ведущий компонент евразийской идентичности кыргызов // Тезисы II Междунар. науч.-практ. конф. «Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии». Казань : Казанский федеральный университет, 2016. С. 342–349. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/197421097.pdf> (дата обращения: 01.04.2023).



Показателен в этом отношении исследовательский проект Кыргызско-Российского Славянского университета им. Б. Ельцина, посвященный языковым предпочтениям молодого поколения и роли цифровых технологий в научно-образовательном дискурсе молодежи¹⁴. Так, главным источником информации для молодых людей в настоящее время становятся интернет-ресурсы и необходимость их освоения создает мощную мотивацию к овладению русским языком. Важную роль, по мнению ученых, играет и метаязыковая функция русского языка, который является посредником для изучения других языков и культур.

Необходимо добавить, что на площадке Кыргызско-Российского Славянского университета в 2020 г. прошел Международный молодежный форум «Россия и тюркский мир: взгляд молодежи из России и Киргизии», обзор результатов которого изложен в статье В. Д. Данилова и Я. Н. Шевченко [18]. Молодые участники форума в контексте общей дискуссии неоднократно отмечали, что русский язык продолжает играть важную роль в общении и сближении различных культур, и его значение в Кыргызстане незаменимо.

В последнее время объектом научного анализа становится общественно-политический дискурс о соотношении кыргызского и русского языков, из которого складывается реальная языковая ситуация в Кыргызской Республике. Проводятся опросы населения, которые демонстрируют высокую заинтересованность как в знании кыргызского, так и русского языков¹⁵. Результаты подобных исследований доказывают необходимость проведения сбалансированной языковой политики между контактирующими языками, направленной на формирование полилингвальной языковой личности и евразийской идентичности кыргызов [19].

Обратим внимание, что такое возможно лишь при условии качественно нового подхода к обучению языкам в системе школьного, высшего и дополнительного

образования. Важным в этом отношении является и проблема трансформации современного педагогического образования на постсоветском пространстве [20]. В связи с этим в ходе нашего исследования студентам – будущим педагогам был задан вопрос «Какие меры в сфере образования необходимы для повышения качества преподавания русского языка в Кыргызстане?». Большинство респондентов согласны с высказываниями о необходимости увеличения количества учебных часов на преподавание русского языка, подготовке компетентных специалистов в педагогических вузах, методической поддержке учителей-русистов и др.

Участники опроса активно вносили свои предложения об обновлении методов преподавания русского языка, интеграции приемов традиционного и электронного обучения, а также о возможности привлечения квалифицированных специалистов, в том числе из России. Полученный материал нуждается в научно-методическом осмыслении и поиске оптимальных решений. На наш взгляд, важно учитывать потребность учащейся молодежи в эффективных практиках обучения языку и современных цифровых образовательных ресурсах.

На основе проведенного исследования мы пришли к следующим выводам. Студенческая молодежь Кыргызстана проявляет высокую заинтересованность в знании русского языка. Однако в силу системных проблем с преподаванием русского языка уровень грамотности населения критически снижается. На изменение статуса русского языка влияет и общественно-политический дискурс, направленный на ограничение сфер его функционирования в стране. Настоящее исследование еще раз подтвердило, что языковая политика государства должна учитывать практические потребности молодого поколения, которое глубоко осознанно и мотивированно относится к русскому языку как надежному способу развития своего внутреннего потенциала

¹⁴ Тагаев М. Д. Русский язык в Кыргызстане: языковая политика, цифровые ресурсы и научно-образовательный дискурс молодого поколения // Тезисы Международного научного конгресса «Русский язык в странах СНГ»: положение, функционирование, коммуникация». 2022. С. 4–8. URL: <https://e-cis.info/upload/iblock/4e9/mp9v8rcfk5s2re5ckz616vx0st3z0lar.pdf> (дата обращения: 01.04.2023).

¹⁵ Тагаев М. Д. Русский язык и билингвизм в условиях новых культурно-языковых реалий Кыргызстана.

и профессиональной конкурентоспособности. В современных условиях в Кыргызстане возникает необходимость в повышении качества преподавания русского языка и разработке современных эффективных практик языкового образования.

Полученные результаты расширяют представления о современных тенденциях и проблемах развития русского языка на постсоветском пространстве. Перспективными представляются аналогичные исследования и в других странах СНГ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Mirzaliev T. The Importance of Russian-Speaking in the World // *Asia Pacific Journal of Marketing & Management Review*. 2022. Vol. 11, issue 11. P. 145–148. URL: <http://www.gejournal.net/index.php/APJMMR/article/view/1392/1294> (дата обращения: 20.07.2023).
2. Pavlenko A. Russian in Post-Soviet Countries // *Russian Linguistics*. 2008. Vol. 32. P. 59–80. <https://doi.org/10.1007/s11185-007-9020-1>
3. Лавицкий А. А. Языковая политика стран СНГ: актуальное состояние и перспективы // *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2021. № 4. С. 16–27. <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2021-4-16-27>
4. Пьянов А. Е. Статус русского языка в странах СНГ // *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2011. № 3. С. 55–59. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/status-russkogo-yazyka-v-stranah-sng> (дата обращения: 01.04.2023).
5. Летняков Д. Э. Роль русского языка в постсоветской Центральной Азии // *Полития: Анализ. Хроника. Прогноз*. 2015. № 4. С. 100–115. URL: [http://politeia.ru/files/articles/rus/Letnyakov_Politeia-2015-4\(79\).pdf](http://politeia.ru/files/articles/rus/Letnyakov_Politeia-2015-4(79).pdf) (дата обращения: 01.04.2023).
6. Савичев Ю. Н. О статусе русского языка в Кыргызстане // *Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Международные отношения*. 2014. № 4. С. 222–228. URL: <https://journals.rudn.ru/international-relations/article/view/10423> (дата обращения: 01.04.2023).
7. Хайджу Ю. Современное положение русского языка в государствах Центральной Азии // *Постсоветские исследования*. 2020. Т. 3, № 3. С. 250–270. URL: <https://www.postussr.org/journals/202003.pdf> (дата обращения: 01.04.2023).
8. Молодов О. Б. Русский язык как инструмент использования «мягкой силы» в странах Центральной Азии // *Дискурс-Пи*. 2017. № 1. С. 93–100. <https://dx.doi.org/10.17506/dipi.2017.26.1.93100>
9. Сатыбалдиев М. М. Развитие кыргызско-российских отношений: перспективы и возможности стратегического // *Вестник Института мировых цивилизаций*. 2022. Т. 13, № 2. С. 46–50. URL: http://imc-j.ru/f/vestnik_imc_235_2022-11-11_print.pdf (дата обращения: 20.07.2023).
10. Educational Practices for Immigrant Children in Elementary Schools in Russia / С. Gromova [et al.] // *Education Sciences*. 2021. Vol. 11, issue 7. Article no. 325. <https://doi.org/10.3390/educsci11070325>
11. Казарян А. Н. Положение русского языка на постсоветском пространстве в контексте оптимизации государственной языковой политики России // *Государственное и муниципальное управление. Ученые записки*. 2013. № 2. С. 168–173. URL: <http://upravlenie.uriu.ranepa.ru/wp-content/uploads/2015/01/166999601.pdf> (дата обращения: 01.04.2023).
12. Миграционная активность русскоязычного населения и функционирование русского языка в государствах – участниках Содружества независимых государств / С. Г. Максимова [и др.] // *Society and Security Insights*. 2018. Т. 1, № 3. С. 151–171. [https://doi.org/10.14258/ssi\(2018\)3-09](https://doi.org/10.14258/ssi(2018)3-09)
13. Хоперская Л. Л. Российские соотечественники и языковая политика в Кыргызской Республике // *Вестник Российской нации*. 2020. № 6. С. 82–92. URL: <http://rosnation.ru/wp-content/uploads/2021/01/BPH-2020-№-6-полнотекст.pdf> (дата обращения: 01.04.2023).
14. Хоперская Л. Л. Положение русского языка в Кыргызской Республике в контексте евразийской интеграции // *Вопросы политологии*. 2021. Т. 11, вып. 12. С. 3616–3623. <https://doi.org/10.35775/PSI.2021.76.12.024>
15. Лапин Н. И. Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры // *Социологические исследования*. 2000. № 7. С. 3–12. URL: <https://www.isras.ru/files/File/Socis/07-2000/001.LAPIN.pdf> (дата обращения: 01.04.2023).
16. Резник Ю. М. Социокультурный подход как методология исследований // *Вопросы социальной теории*. 2008. Т. 2, вып. 1. С. 305–328. URL: https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/vst/2008/reznik_2.pdf (дата обращения: 01.04.2023).
17. Jebb A. T., Ng V., Tay L. A Review of Key Likert Scale Development Advances: 1995–2019 // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article no. 637547. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637547>



18. Данилов В. Д., Шевченко Я. Н. Русский язык на постсоветском пространстве глазами молодых исследователей из России и Киргизии: апология прагматизма и новые возможности для диалога культур // *Международные отношения*. 2020. № 3. С. 54–66. <https://doi.org/10.7256/2454-0641.2020.3.30020>

19. Мурзалиева Д. Д. Поддержка русского языка и образования на русском языке в Кыргызской Республике // *Этнодиалоги*. 2021. № 2 (64). С. 95–104. <https://doi.org/10.37492/etno.2021.64.2.004>

20. Постсоветская идентичность в педагогическом образовании: прошлое, настоящее, будущее / А. М. Калимуллин [и др.] // *Образование и саморазвитие*. 2020. Т. 15, № 3. С. 145–163. <https://doi.org/10.26907/esd15.3.13>

Поступила 20.04.2023; одобрена после рецензирования 30.06.2023; принята к публикации 07.07.2023.

Об авторах:

Хайрутдинова Резеда Рафаилевна, кандидат филологических наук, доцент, руководитель Научно-исследовательской лаборатории «Социокультурные исследования в образовании» Казанского (Приволжского) федерального университета (420008, Российская Федерация, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8878-1926>, **Scopus ID:** 56241639600, **Researcher ID:** L-1350-2015, rezeda_raf@mail.ru

Абдулахамидова Барно Нурмахамедовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, заместитель декана Музыкально-педагогического факультета Ошского государственного педагогического университета (01010, Кыргызская Республика, г. Ош, ул. Исанова, д. 73), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0004-6620-1224>, barno74@inbox.ru

Торошов Таалайбек Кубатович, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой мировых языков Ошского государственного педагогического университета (01010, Кыргызская Республика, г. Ош, ул. Исанова, д. 73), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0007-1850-1013>, mirovye_yazyki@mail.ru

Капаров Абдувахан Шардаевич, декан факультета физической культуры Ошского государственного педагогического университета (01010, Кыргызская Республика, г. Ош, ул. Исанова, д. 73), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0009-5394-6434>, kaparov.a.w@gmail.com

Заявленный вклад авторов:

Р. Р. Хайрутдинова – научное руководство; теоретический обзор источников; анализ и обобщение полученных данных.

Б. Н. Абдулахамидова – организация и проведение исследования.

Т. К. Торошов – оформление текста рукописи.

А. Ш. Капаров – сбор эмпирического материала.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Mirzaliev T. The Importance of Russian-Speaking in the World. *Asia Pacific Journal of Marketing & Management Review*. 2022;11(11):145–148. Available at: <http://www.gejournal.net/index.php/APJMMR/article/view/1392/1294> (accessed 20.07.2023).

2. Pavlenko A. Russian in Post-Soviet Countries. *Russian Linguistics*. 2008;32:59–80. <https://doi.org/10.1007/s11185-007-9020-1>

3. Lavitski A.A. Language Policy of the CIS Countries: Current State and Prospects. *Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics*. 2021;(4):16–27. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2021-4-16-27>

4. Pianov A.E. Status of Russian Language in the CIS. *Vestnik Kemerovo State University*. 2011;(3):55–59. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/status-russkogo-yazyka-v-stranah-sng> (accessed 01.04.2023). (In Russ., abstract in Eng.)

5. Letnyakov D. Role of Russian Language in Post-Soviet Central Asia. *Politeia*. 2015;(4):100–115. Available at: [http://politeia.ru/files/articles/rus/Letnyakov_Politeia-2015-4\(79\).pdf](http://politeia.ru/files/articles/rus/Letnyakov_Politeia-2015-4(79).pdf) (accessed 01.04.2023). (In Russ., abstract in Eng.)

6. Savichev Y.N. Russian Language Status in Kyrgyzstan. *Vestnik RUDN. International Relations*. 2014;(4):222–228. Available at: <https://journals.rudn.ru/international-relations/article/view/10423> (accessed 01.04.2023). (In Russ., abstract in Eng.)

7. Haiju Y. The Current Situation of the Russian Language in the States of Central Asia. *Journal Post-Soviet Studies*. 2020;3(3):250–270. Available at: <https://www.postussr.org/journals/202003.pdf> (accessed 01.04.2023). (In Russ., abstract in Eng.)

8. Molodov O.B. Russian Language as the Instrument of “Soft Power” in the Countries of Central Asia. *Dis-course-P*. 2017;(1):93–100. (In Russ., abstract in Eng.) <https://dx.doi.org/10.17506/dipi.2017.26.1.93100>
9. Satybaldiev M.M. Development of Kyrgyz-Russian Relations: Prospects and Opportunities for Strategic Partnership and Cooperation. *Vestnik Instituta mirovykh tsivilizatsiy*. 2022;13(2):46–50. Available at: http://imc-j.ru/f/vestnik_imc_235_2022-11-11_print.pdf (accessed 20.07.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
10. Gromova C., Khairutdinova R., Birman D., Kalimullin A. Educational Practices for Immigrant Children in Elementary Schools in Russia. *Education Sciences*. 2021;11(7):325. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.3390/educsci11070325>
11. Kazarian A.N. [The Position of the Russian Language in the Post-Soviet Space in the Strengthened State Language Policy of Russia]. *State and Municipal Management. Scholar Notes*. 2013;(2):168–173. Available at: <http://upravlenie.uriu.ranepa.ru/wp-content/uploads/2015/01/166999601.pdf> (accessed 01.04.2023). (In Russ.)
12. Maksimova S.G., Shermatova S.N., Omelchenko D.A., Noyanzina O.E. Migrational Activity of Russian-Speaking Population and Functioning of Russian Language in the Countries – Members of the Commonwealth of Independent States. *Society and Security Insights*. 2018;1(3):151–171. (In Russ., abstract in Eng.) [https://doi.org/10.14258/ssi\(2018\)3-09](https://doi.org/10.14258/ssi(2018)3-09)
13. Khoperskaya L.L. Russian Compatriots and Language Policy in the Kyrgyz Republic. *Bulletin of Russian Nation*. 2020;(6):82–92. Available at: <http://rosnation.ru/wp-content/uploads/2021/01/BPH-2020-№6-пол-ночект.pdf> (accessed 01.04.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
14. Khoperskaya L.L. The Position of the Russian Language in the Kyrgyz Republic in the Context of Eurasian Integration. *Political Science Issues*. 2021;11(12):3616–3623. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.35775/PSI.2021.76.12.024>
15. Lapin N.I. [Sociocultural Approach and Societal and Functional Structures]. *Sociological Studies*. 2000;(7):3–12. Available at: <https://www.isras.ru/files/File/Socis/07-2000/001.LAPIN.pdf> (accessed 01.04.2023). (In Russ.)
16. Reznik Y.M. [Sociocultural Approach as a Research Methodology]. *Voprosy sotsialnoy teorii*. 2008;2(1):305–328. Available at: https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/vst/2008/reznik_2.pdf (accessed 01.04.2023). (In Russ.)
17. Jebb A.T., Ng V., Tay L. A Review of Key Likert Scale Development Advances: 1995–2019. *Frontiers in Psychology*. 2021;12:637547. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637547>
18. Danilov V.D., Shevchenko Y.N. Russian Language in the Post-Soviet Space Through the Eyes of Young Researchers from Russia and Kyrgyzstan: Apology for Pragmatism and New Opportunities for the Dialogue of Cultures. *International Relations*. 2020;(3):54–66. (In Russ. abstract in Eng.) <https://doi.org/10.7256/2454-0641.2020.3.30020>
19. Murzalieva D.D. Support of the Russian Language and Education in Russian in the Kyrgyz Republic. *Etnodialogi*. 2021;(2):95–104. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.37492/etno.2021.64.2.004>
20. Kalimullin A.M., Zhigalova M.P., Ibrashva A.Kh., Kobylanskaya L.I., Lodatko E.A., Nurlanov E.B. Post-Soviet Identity and Teacher Education: Past, Present, Future. *Education and Self-Development*. 2020;15(3):145–163. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.26907/esd15.3.13>

Submitted 20.04.2023; revised 30.06.2023; accepted 07.07.2023.

About the authors:

Rezeda R. Khairutdinova, Cand.Sci. (Philol.), Associate Professor, Head of the Research Laboratory “Sociocultural Studies in Education”, Kazan (Volga region) Federal University (18 Kremlevskaya St., Kazan 420008, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8878-1926>, **Scopus ID:** 56241639600, **Researcher ID:** L-1350-2015, rezeda_raf@mail.ru

Barno N. Abdulakhamidova, Cand.Sci. (Ped.), Associate Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology, Deputy Dean of the Faculty of Music and Pedagogy, Osh State Pedagogical University (73 Isanov St., Osh 01010, Kyrgyz Republic), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0004-6620-1224>, barno74@inbox.ru

Taalajbek K. Toroshov, Cand.Sci. (Ped.), Head of Chair of World Languages Department, Osh State Pedagogical University (73 Isanov St., Osh 01010, Kyrgyz Republic), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0007-1850-1013>, mirovye_yazyki@mail.ru

Abduvakhap Sh. Kaparov, Dean of the Faculty of Physical Education, Osh State Pedagogical University (73 Isanov St., Osh 01010, Kyrgyz Republic), **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0009-5394-6434>, kaparov.a.w@gmail.com

Authors contribution:

R. R. Khairutdinova – scientific guidance; theoretical review of sources; analysis and synthesis of the data obtained.

B. N. Abdulakhamidova – organization and conduct of the study.

T. K. Toroshov – design of the text of the manuscript.

A. Sh. Kaparov – collecting empirical material.

All authors have read and approved the final manuscript.



ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ / PSYCHOLOGY OF EDUCATION

УДК 371.134:159.9

doi: 10.15507/1991-9468.112.027.202303.390-402



Original article

Promoting Creative Professional Behavior of Future Educators: The Role of Social Capital, Motivation and Self-Efficacy

I. N. Saputro^a, T. Mahfud^b, A. I. Sari^a, Sukatiman^a^a Universitas Sebelas Maret, Central Java, Indonesia^b Balikpapan State Polytechnic, Balikpapan, Indonesia✉ idanugroho@staff.uns.ac.id

Abstract

Introduction. Creative teaching behaviour for vocational teacher candidates has increased students' creative skills. So, it is natural for scholars to pay full attention to how to shape creative teaching behaviour for teachers and candidates. Therefore, this study aims to explore the role of social capital on the creative teaching behaviour of teachers by involving motivation and self-efficacy as mediators.

Materials and Methods. This study involved university students who were involved in a teacher education program. Two hundred twenty-eight campus students in a teacher education program at a state university in Yogyakarta-Indonesia participated in this study. Structural equation modelling analysis is used to prove the hypothesis.

Results. The study results reveal that teacher candidates' creative teaching behaviour is influenced by social capital, motivation, and self-efficacy. In addition, teacher candidates' strength of social capital also predicts motivation and beliefs related to their teaching abilities. This study also proves that motivation and self-efficacy act as mediators that significantly mediate the effects of social capital on creative teaching behaviour for teacher candidates.

Discussion and Conclusion. The results of this study provide important implications for university lecturers involved in teacher education programs to strengthen social capital, motivation, and self-efficacy for teacher candidates through the teaching process.

Keywords: creative teaching behaviour, social capital, motivation, self-efficacy, teacher candidate

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

For citation: Saputro I.N., Mahfud T., Sari A.I., Sukatiman. Promoting Creative Professional Behavior of Future Educators: The Role of Social Capital, Motivation and Self-Efficacy. *Integration of Education*. 2023;27(3):390–402. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.390-402>

© Saputro I. N., Mahfud T., Sari A. I., Sukatiman, 2023



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

Оригинальная статья

Содействие творческому профессиональному поведению будущих педагогов: роль социального капитала, мотивации и самоэффективности

И. Н. Сапутро¹✉, Т. Махфуд², А. И. Сари¹, Сукатиман¹

¹ Университет Себелас Марет, Центральная Ява, Индонезия

² Баликпапанский государственный политехнический институт,

г. Баликпапан, Индонезия

✉ idanugroho@staff.uns.ac.id

Аннотация

Введение. Креативное профессиональное поведение будущего педагога повышает творческие способности учащихся. Во многих источниках подчеркивается важная роль социального капитала, мотивации и самоэффективности в формировании индивидуального творческого поведения. Цель статьи – анализ роли социального капитала в творческом профессиональном поведении педагогов с привлечением мотивации и самоэффективности в качестве посредников.

Методы и материалы. В исследовании были задействованы 228 студентов государственного университета в Джокьякарте – участников программы подготовки учителей. Для подтверждения гипотезы применялся анализ моделирования структурными уравнениями (SEM).

Результаты исследования. Результаты исследования показали, что на творческое профессиональное поведение будущего педагога влияют социальный капитал, мотивация и самоэффективность. Уровень социального капитала будущих учителей предсказывает мотивацию и убеждения, связанные с их способностями к обучению. Настоящее исследование доказывает, что мотивация и самоэффективность выступают в качестве посредников, которые значительно опосредуют влияние социального капитала на творческое профессиональное поведение будущего педагога.

Обсуждение и заключение. Сделанные авторами выводы будут полезны преподавателям вузов, участвующих в программах подготовки учителей, а также могут быть использованы для укрепления социального капитала, мотивации и самоэффективности будущих педагогов в процессе обучения.

Ключевые слова: творческое профессиональное поведение, социальный капитал, мотивация, самоэффективность, будущий педагог

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Содействие творческому профессиональному поведению будущих педагогов: роль социального капитала, мотивации и самоэффективности / И. Н. Сапутро [и др.] // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 3. С. 390–402. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.390-402>

Introduction

Policies worldwide emphasize the need to encourage student creativity in schools¹ [1; 2]. In addition, many countries' education systems emphasize encouraging students' innovative thinking to spur economic development [3]. This condition causes one of the main goals of education in many countries to train creative talents because of the rapid progress of

science and technology and the global economy. National education programs and curricula have emphasized students' creative problem-solving skills to prepare them for the complexities of global work and the social scene [4]. In addition, creative thinking skills are one of the much-needed future skills² [5]. Therefore, it is only natural that teachers currently expect to be able to foster the creative

¹ Kemdikbud. Model Pembelajaran Teaching Factory di SMK Meningkatkan Sebesar Tujuh Persen. 2022. Available at: <https://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2022/01/model-pembelajaran-teaching-factory-di-smk-meningkat-sebesar-tujuh-persen> (accessed 24.03.2023).

² Barbousas J. Teaching in the 21st Century: Challenges, Key Skills and Innovation. 2019. Available at: <https://www.latrobe.edu.au/nest/teaching-in-the-21st-century-challenges-key-skills-and-innovation> (accessed 24.03.2023); Trilling B., Fadel C. 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times (First Ed.). San Francisco: Jossey-Bass; 2009.



potential of students at various levels of education³ [6]. Enhancing creativity must start in schools, and it is the role of educators to teach and encourage creativity among students. Teachers who can rate creative teaching behavior will be able to impact increasing innovative ideas and students' problem-solving skills [7].

Past studies have tried to discover what types of teaching and learning help students to be creative [8–10]. Much of this research explains why creative teaching is important to help students develop creative thinking skills and why teachers must generate and use new ideas in their lessons [6; 11; 12]. In this context, it can be understood that the teacher's role is very important to instill creative skills in students through the learning process in the classroom. This means that teachers with creative teaching behavior need to receive important attention to foster creative skills in students.

Theoretically, teachers' creative teaching behavior is their way of trying to help students develop creative ways of thinking or acting [13]. According to current research on creativity in schools, teachers' creative teaching behavior is demonstrated through goal setting and teaching quality, including various teaching and learning methods⁴. These methods include a design thinking approach⁵, problem-solving and cooperative learning, encouraging emerging thoughts and active participation from students, respecting the uniqueness and diversity of each student, and creating a learning environment and questions that are open to new ideas⁶. So teaching today means moving from traditional to creative thinking and doing things. This demand will help teachers become more professional and creative in transferring knowledge to students.

Empirically, teachers' creative teaching behavior is influenced by various factors. Two dimensions' influence teachers' creative teaching behavior: situational and personal.

Social cognitive theory (SCT) states that behavior is determined by situational and personal dimensions that encourage individuals to do something they want⁷. Of the two dimensions, the personal dimension is considered to have the greatest influence on driving individual behavior⁸. Although the personal dimension is the strongest predictor of individual behavior, the situational dimension is neglected. Personal aspects that scholars have highlighted are related to creative and innovative behavior, for example, motivation [14–16] and self-efficacy [16–18]. Meanwhile, the highlighted situational dimension is social capital [18–20].

Several studies conducted in the workplace have revealed that employees' social capital is a key factor in the success of their creative endeavors [21; 22]. In addition, previous studies stated that individuals with higher levels of social capital are more likely to exhibit creative thinking [23]. In another context, having strong social capital can help drive innovation within companies [20]. Meanwhile, personal factors also have a vital impact on developing individual creative behavior. For example, Shin and Perdue show that intrinsic motivation can drive one's intention to engage in open innovation and positively affects the creativity of the proposed innovation idea [15]. Another personal factor, self-efficacy, is also discussed by scholars as a determining factor for creative behaviour [16]. A study by Kumar et al. revealed that creative self-efficacy plays a role in forming innovative work behaviour [17]. The personal dimension, which includes motivation and self-efficacy, also plays a role in mediating the effects of environmental factors on individual innovative behaviour [16]. Despite widespread recognition of the importance of social capital for encouraging individual creative behavior and advancing the professional development of educators [24], studies on the role of social capital, motivation, and self-efficacy in teachers' creative teaching

³ Barbousas J. Teaching in the 21st Century.

⁴ Lee K.-W., Cho N.-S., Oh E.-S., Kwon J.-E., Chi E.-L., Hong W.-P. A Study on the Improvement of Secondary School Education to Bring Up Students' Creative Talents (KICE Research Report). 2011. Available at: https://www.suneung.re.kr/upload/en_reports/20121210/1355110675135_397.pdf (accessed 24.03.2023).

⁵ Harris A. Creativity and Education. Palgrave Macmillan; 2016.

⁶ Lee K.-W., Cho N.-S., Oh E.-S., Kwon J.-E., Chi E.-L., Hong W.-P. A Study on the Improvement of Secondary School Education to Bring Up Students' Creative Talents.

⁷ Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Prentice-Hall; 1986.

⁸ Bandura A. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. 1977;84(2):191–215.

behavior are still limited. Therefore, this study explores the role of social capital on teachers' creative teaching behavior by involving teachers' motivation and self-efficacy.

Literature Review

Social Capital and Creative Teaching Behaviour. According to Nahapiet and Ghoshal, "social capital" refers to the aggregate of current and potential resources acquired through a network of relationships embedded in an organization. Three components make up social capital: structural, cognitive, and relational [25]. It is this relationship that exists between members that is meant when we talk about the structural aspects of social capital. The cognitive component of social capital consists of the individuals with whom they share information and the regularity with which they do so. The interpersonal relationship individuals have with one another due to their interactions is called the relational dimension of social capital.

In this study, social capital has been defined as the resources embedded in adult-child relationships that contribute to various instrumental and expressive outcomes, including student progress and teacher satisfaction⁹. Current research shows that social capital benefits teachers' professional growth [26–29]. Social capital has become an important lens for examining team efficacy, the resilience of relationships in teacher networks, and the level of trust between teachers and teachers and principals and administrators [30]. In previous studies, many studies of social capital were investigated in the context of student social capital [31]. Meanwhile, social capital for teachers is still limited.

Empirically, social capital is an important aspect of creativity [32]. Individual creativity is influenced by characteristics related to social networks, such as social involvement, support, and cooperation from others [33]. In addition, several studies have demonstrated a beneficial relationship between social capital and inventive or creative performance [21; 22]. For teachers, this social capital is an important resource obtained through their social relations to fulfill their duties as teachers. Without the

support and involvement of social networks, teachers will find it difficult to foster creativity in their students [34]. Trusting and helpful social networks are necessary for creative teaching behavior for teachers [35].

In addition, empirical evidence that states social capital has an important role in forming individual motivation has been discussed in previous studies. For example, Chang and Chuang stated that social capital is important in forming individual motivation [36]. Another study found that social capital exerts a more substantial influence on intrinsic motivation (enjoyment and sustainability) than extrinsic motivation (economic benefits) [37]. Not only that, but social capital also plays a role in strengthening individual self-efficacy. Empirical evidence shows that social capital is important in forming teacher self-efficacy [18]. In different study contexts, other scholars reveal that social capital influences student self-efficacy [38; 39]. Thus, we believe that social capital plays an important role in forming motivation and self-efficacy and increasing creative teaching behavior for teachers.

H1: Social capital has a positive influence on creative teaching behavior for teacher candidates.

H2: Social capital has a positive influence on motivation for teacher candidates.

H3: Social capital has a positive influence on self-efficacy for teacher candidates.

The Role of the Personal Dimension: Motivation and Self-Efficacy. As previously explained, social capital is not the only factor influencing individual creative behavior; there are personal factors. Existing literature studies highlight motivation and self-efficacy as personal dimensions that predict creative behaviour [14; 18; 40]. Motivation is thought to explain "why people decide to do something, how long they will continue to do it, and how hard they will try to do it". Motivated people are more committed to what they are doing than people who don't care enough to try [16; 41], and this idea of motivation also applies to teachers [14]. So it is not surprising that there has been much interest in teacher motivation over the years. More and more researchers are using social cognitive

⁹ Coleman J.S. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*. 1988;94:95–120. Available at: <http://www.jstor.org/stable/2780243> (accessed 24.03.2023).



motivation theory to study the dynamics of teacher motivation [42–44].

The study of teacher motivation is important because if teachers are motivated to teach creatively, students will be motivated to be creative. Empirically, motivation is important in fostering individual creative beliefs [14]. Also, an individual's intrinsic motivation can drive one's intention to engage in open innovation and positively affect the creativity of the proposed innovation idea [15]. Meanwhile, different results state that student achievement motivation does not significantly correlate with creative writing performance [41]. Xiang et al. revealed that achievement motivation partially mediates the relationship between the clinical practice environment and innovative behaviour [16]. In this context, we also believe that the context of student motivation can be generalized to teachers. That is, teacher motivation can influence their creative teaching behavior and mediate the relationship between social capital and teacher creative teaching behavior.

H4: Motivation has a positive influence on creative teaching behavior for teacher candidates.

Another personal factor that is considered to play an important role in creating a teacher's creative teaching behavior is self-efficacy. The term "self-efficacy" was first used by Bandura¹⁰. Its definition is that a person can organize and execute actions necessary to produce certain achievements. Self-efficacy relates to a person's views and beliefs about their skills and their ability to mobilize these skills to succeed in certain tasks successfully. Self-efficacy can be increased by the following four factors: mastery experiences, vicarious experiences, social persuasion, and emotional states¹¹. Self-efficacy is related to behavior and good performance, although the correlation is stronger in the laboratory¹². Research shows that the greater the confidence of individuals in their knowledge and abilities, the greater their investment and persistence in even the most difficult tasks¹³. Specifically, self-efficacy is important in fostering creative

teaching behavior for teachers [18]. Also, self-efficacy can significantly mediate the effects of social capital and creative teaching behavior for teachers [18].

H5: Self-efficacy has a positive influence on creative teaching behavior for teacher candidates.

H6: Motivation and self-efficacy significantly mediate the effects of social capital on creative teaching behavior for teacher candidates.

Based on the existing literature has emphasized that situational and personal dimensions influence teachers' creative teaching behavior. The situational dimension in question is social capital. Meanwhile, the personal dimension in question is teacher motivation and self-efficacy. The relationship between the study variables is shown in Figure 1. Figure 1 shows that motivation and self-efficacy mediate the relationship between social capital and creative teaching behavior for teachers.

Materials and Methods

Participants. Two hundred twenty-eight campus students in a teacher education program at a state university in Yogyakarta-Indonesia participated in this study. The college is a public university. The students involved are students who are prepared to become prospective teachers after they graduate. All respondents were informed about the purpose of the study and expressed their willingness (consent) to cooperate. The sample consisted of 39% female students and 61% male students. The students involved are students from the study programs Electrical engineering education, Mechanical engineering education, Automotive Engineering Education, Civil Engineering Education, Culinary Education, and Fashion Education. Their perception data regarding social capital, motivation, self-efficacy, and creative teaching behavior were collected randomly through an online questionnaire developed from the Google Form Platform. The demographics of the respondents to this study are shown in Table 1.

¹⁰ Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. Freeman. 1997.

¹¹ Bandura A. Self-Efficacy : Toward a Unifying Theory of Behavioral Change.

¹² Sadri G., Robertson I.T. Self-Efficacy and Work-Related Behaviour: A Review and Meta-Analysis. *Applied Psychology: An International Review*. 1993;42(2):139–152. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1993.tb00728.x>

¹³ Bandura A. Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. In: Self-Efficacy in Changing Societies. Cambridge: Cambridge University Press; 1995. p. 1–45. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.003>

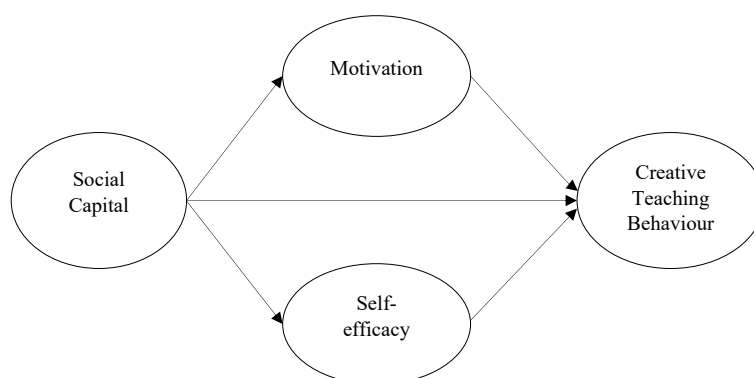


Fig. 1. Conceptual Framework

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

Measures. Student perceptions of social capital were collected using the Social Capital Questionnaire for Adolescent Students [45]. This questionnaire consists of four dimensions: school cohesion, school friendships, neighborhood social cohesion, and school/neighborhood trust. A total of 12 items consist of four school cohesion items (for example, the students at my campus stay together), three school friendships items (for example, the students at my campus have fun together), two neighborhood social cohesion items (for example, I trust my neighbors), and three points of school/neighborhood trust (for example, The lecturer at my campus are sympathetic and give us support).

And finally, students' perceptions of creative teaching behavior were collected using the Creativity Fostering Teacher Index (CFTIndex) [46]. The original questionnaire

had nine indicators, but this study only used four indicators relevant to this study's context: integration, judgment, flexibility, and opportunities. A total of 20 items to measure creative teaching behavior consisting of five integration items (for example, in my class, students have opportunities to share ideas and views), five judgment items (for example, When my students have some ideas, I get them to explore further before I take a stand), five items of flexibility (for example, I encourage students to do things differently although doing this takes up more time), and five items of opportunities (for example, I encourage my students to try out what they have learned from me in different situations). The Likert scale for measuring creative teaching behavior uses 5 Likert scales which consist of always (5), often (4), sometimes (3), rarely (2), and never (1).

Table 1. Characteristics of Respondents

Attribute	Categories	N	%
Gender	Male	139	61
	Female	89	39
Degree	1 st grade	55	24
	2 nd grade	30	13
	3 th grade	63	28
	4 th grade	80	35
Study Program	Electrical engineering education	31	14
	Mechanical engineering education	24	11
	Automotive Engineering Education	46	20
	Civil Engineering Education	68	30
	Culinary Education	37	16
	Fashion Education	22	10

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



Data Analysis. Test the validity and reliability of this study using factor loading processed from SmartPLS. Items are declared valid if they have a factor loading above 0.7¹⁴. Furthermore, testing the fit model on SEM-PLS used the criteria of NFI (Normed Fit Index) > 0.800 and SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) < 0.080¹⁵. Hypothesis testing on SmartPLS uses bootstrapping with a resample of 500 and a 90% confidence level. The hypothesis is accepted if it has a significance value below 0.05 [47].

Results

Validity and Reliability. This study uses the Pearson Product Moment test to prove the validity of the questionnaire items for each variable. The results of the Pearson Product Moment test using SPSS version 20 are shown in Table 2. Obtained Pearson Product Moment values for all items ranging from 0.326 to 0.729, and the significance of all of these items are fulfilled. Furthermore, we also tested the reliability of the questionnaire using Cronbach's Alpha test. The Cronbach's Alpha test results are shown in Table 2, which indicates that the questionnaire reliability criteria were met (above 0.80). These results imply that the study questionnaire is feasible and reliable for measuring teacher candidates' social capital, motivation, self-efficacy, and creative teaching behavior.

Paths Analysis of Creative Teaching Behaviour for Teacher Candidate. In the next stage, path analysis is used to test the hypothesis of this study. Before testing the hypothesis, it is necessary to test the model fit on the conceptual model that has been developed. Structural Equation Model (SEM) analysis was used through Amos 18 software to test the fit

model. The results of the fit model are shown in Figure 2, which indicates that the fit model criteria have been fulfilled with the CMIN/DF criteria indicator (χ^2/df) = 4.01, GFI = 0.945, AGFI = 0.947, CFI = 0.934, NFI = 0.932, TLI = 0.901, IFI = 0.934, and RMSEA = 0.077. Referring to these results, the hypothesis testing of this study can be continued.

Table 3 shows the results of standardized regression weights in the direct effect path analysis. First, testing the hypothesis of the influence of social capital on creative teaching behavior for prospective teachers shows an estimated value of 0.237 with a significance value below 0.05 (p-value = 0.001), meaning that the hypothesis is accepted. These findings mean that social capital has a significant positive influence on creative teaching behavior for teacher candidates. Second, the results of testing the second hypothesis reveal that social capital is proven to significantly influence the motivation of teacher candidates (estimate = 0.685; p-value = ***). This study also examines the effect of social capital on teacher candidates' self-efficacy. The results show that social capital also significantly influences teacher candidates' self-efficacy (estimate = 0.625; p-value = ***).

In addition, this study also proves that testing the fourth hypothesis meets the criteria for accepting the hypothesis (estimate = 0.207; p-value = 0.005) and means that motivation positively influences creative teaching behavior for teacher candidates. Another finding, testing the effect of self-efficacy on creative teaching behavior for teacher candidates, obtains an estimated value of 0.325 (p-value = ***); the fifth hypothesis is accepted. This finding means that self-efficacy positively influences creative teaching behavior for teacher candidates.

Table 2. Questionnaire Validity and Reliability

Variables (N)	Validity	Reliability
Social Capital (SC)	0.494** ~ 0.671**	0.836
Motivation (MOT)	0.183** ~ 0.648**	0.852
Self-Efficacy (SE)	0.566** ~ 0.729**	0.844
Creative Teaching Behaviour (CTB)	0.326** ~ 0.688**	0.879

Note. ** – Significant ($p = 0.01$).

¹⁴ Hair J., Black W.C., Babin B.J., Anderson R.E. *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*. 7th. Pearson Prentice Hall; 2010.

¹⁵ Hair J., Hult G.T., Ringle C.M., Sarstedt. *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modelling (PLS-SEM)*. Sage Publications; 2017.

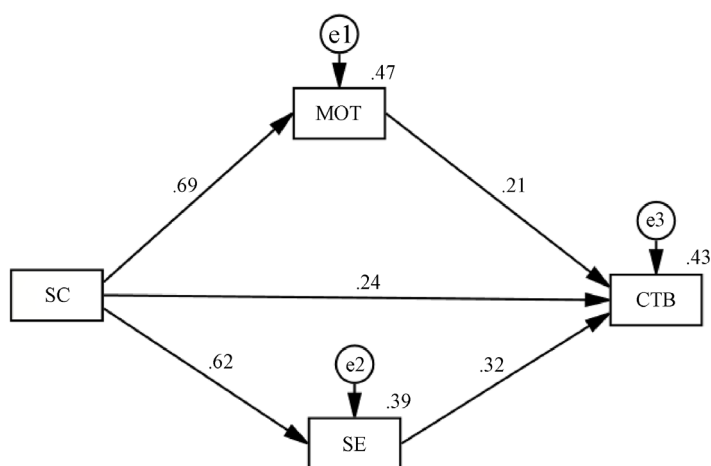


Fig. 2. SEM Analysis Using Amos 18

Table 3. Direct Effect on Path Analysis (Standardized Regression Weights)

Direct Effect	Estimate	S.E.	C.R.	P
SC > CTB	0.237	0.054	3.231	0.001
SC > MOT	0.685	0.033	14.198	***
SC > SE	0.625	0.051	12.075	***
MOT > CTB	0.207	0.079	2.820	0.005
SE > CTB	0.325	0.051	4.752	***

Note. *** – Correlation is significant at the 0.001 level.

In the final step, this study examines the role of mediator motivation and self-efficacy on the effects of social capital on creative teaching behavior for teacher candidates. The results of testing the role of the two mediators using the bootstrapping test are shown in Table 4. Table 4 shows that the estimated value is 0.345 with a p-value of 0.006; the p-value is still below 0.05. This finding can be concluded that the sixth hypothesis is accepted and means that the two mediators, motivation and self-efficacy, significantly mediate the effects of social capital on creative teaching behavior for teacher candidates.

Discussion and Conclusion

The need for present and future students' creative thinking skills has encouraged teachers to have creative teaching behavior. A lot of literature highlights the important role of social capital, motivation, and self-efficacy in the formation of individual creative behavior. Therefore, this study aims to explore the role of social capital on teachers' creative teaching behavior by involving teacher motivation and self-efficacy as mediators. The findings of this study are divided into two, namely, findings related to direct and indirect effects.

Table 4. The Result of Bootstrapping in Testing the Mediator of Motivation and Self-Efficacy

	Path	Social Capital → Creative Teaching Behavior	Lower Bounds	Upper Bounds
Standardized direct effect	Estimate	0.237	0.104	0.362
	P-value	0.018		
Standardized indirect effect (Motivation and Self-efficacy as mediator)	Estimate	0.345	0.245	0.443
	P-value	0.006		
Standardized total effect	Estimate	0.582	0.487	0.654
	P-value	0.020		



In testing the direct effect, first, we found that social capital positively influences teacher candidates' creative teaching behavior. This finding corroborates a previous study conducted by Weixu et al. which showed that social networks (such as social involvement, support, and cooperation from others) affect individual creativity [33]. In addition, these findings are also consistent with previous studies in the context of organizational behaviour [21; 48]. The social network the teacher owns is the social capital needed to carry out creative teaching tasks. The results of the current study show that social capital can explain not only students' school experiences but also the teaching behavior of teacher candidates. In the context of this study, social capital is needed for teacher candidates, especially for university students studying teacher education at universities. That is, aspects of social capital, including campus cohesion, campus friendships, neighborhood social cohesion, and campus/neighborhood trust teacher candidates need to develop when they run university teacher education programs.

According to scholars, creative teaching behavior for teachers requires the involvement of social networks that are mutually trusting and helpful [34; 35]. Teacher candidates with high social capital demonstrate that the campus environment and colleagues can respect and encourage them to engage in creative teaching. In addition, their social environment gives them sufficient trust and attention when faced with the complexity of the teaching system, and ultimately, teacher candidates are encouraged to engage in creative teaching.

Another finding in this study, social capital proved to have a positive effect on motivation for teacher candidates. Teacher candidates with strong social networks will be more motivated to engage in creative teaching behavior. This finding is relevant to previous studies that revealed that social capital is important in forming individual motivation [36; 37]. This means university student in teacher education programs must build social capital to increase their motivation to engage in creative teaching. The hope is that the high motivation obtained from the social network of teacher candidates can encourage student involvement in creative behavior during the teaching process at school.

Other investigation results show that social capital influences self-efficacy for teacher candidates. Of course, these findings make sense because the higher the strength of an individual's social network, the more likely they will be to encourage their sense of confidence to do creative teaching. Shi et al. stated that self-efficacy is formed through strengthening individual social networks [18]. Other studies that have helped corroborate these findings have also been conducted before [38; 39]. Individuals with more social capital can use relational resources to gain direct or alternative success experiences, and ultimately, social capital can increase teacher candidates' self-efficacy.

Social capital is not the only factor that plays an important role in creative teaching behavior; there are also personal factors, including motivation and self-efficacy. The linkage of social capital to motivation and self-efficacy is also needed to shape creative teaching behavior for teacher candidates. We found in this study that motivation and self-efficacy affect creative teaching behavior. Theoretically, individuals with high motivation tend to be highly committed to doing certain jobs [14; 16; 41]. That is, the motivation to engage in creative teaching will encourage the behavior of teacher candidates to carry out creative teaching in the classroom. This finding is also consistent with previous studies, which revealed that motivation and self-efficacy as personal dimensions predict creative behaviour [14; 18; 49]. Desire (motivation) and ability (self-efficacy) are two important factors that come from internal sources to influence the creative teaching behavior of teacher candidates. In Indonesia, teacher education programs for university students are carried out through teaching apprenticeships in schools for six months. This experience is very important to form social capital, motivation, and confidence regarding their creative teaching abilities, which will eventually be needed to teach realistically when they graduate.

This study proves that the creative teaching behavior of teacher candidates is solely influenced by social capital through the mediation role of motivation and self-efficacy. Teachers' perceptions and beliefs about their ability to teach for creativity influence the application

of creative teaching behavior¹⁶. This finding is consistent with previous studies, which show that self-efficacy mediates the relationship between social capital and creative teaching behaviour [18]. Innovation is a difficult goal that must be built on people's belief in their ability to solve problems in new ways. Teachers are more likely to adopt creative teaching behavior when they are confident in their creative teaching abilities, that is, when their creative teaching self-efficacy is high [49].

This study proves that social capital can influence the creative teaching behavior of teacher candidates through self-efficacy. Teacher candidates' creative teaching beliefs help drive the power of their social capital to influence teacher candidates' creative behavior. Previous studies have also confirmed that self-efficacy mediates the relationship between social capital and individual behaviour [50]. Theoretically, motivation is a reason or encouragement that causes individuals to carry out certain activities [16]. Consequently, highly motivated candidates will be more committed to creative teaching. This means that the motivation of teacher candidates plays a role in strengthening the influence of social capital on creative teaching behavior. Thus, high motivation and belief in teaching ability are proven to help strengthen the influence of social capital on creative teaching behavior for teacher candidates. Instilling motivation and self-efficacy needs to be carried out during the process of teacher education programs

for university students who are prepared to become teachers.

The results of this study provide important implications for lecturers to promote creative teaching behavior to students taking vocational teacher education programs. These students are candidates for vocational teachers who need to obtain social capital and strengthen motivation and self-efficacy to encourage the growth of creative teaching behavior. In addition, tertiary institutions must prepare educational programs for teacher candidates oriented toward developing creative teaching behavior through quality teaching programs. This quality teaching will be achieved if it gets positive resource support from universities.

The creative teaching behavior of teacher candidates is influenced by social capital, motivation, and self-efficacy. In addition, teacher candidates' strength of social capital also predicts motivation and beliefs related to their teaching abilities. This study also proves that social capital does not only have a direct influence on creative teaching behavior but also an indirect influence. In the context of this study, motivation and self-efficacy act as mediators that significantly mediate the effects of social capital on creative teaching behavior for teacher candidates. The results of this study provide important implications for university lecturers involved in teacher education programs to strengthen social capital, motivation, and self-efficacy for teacher candidates through the teaching process.

REFERENCES

1. Liu H.-Y., Chang C.-C. Effectiveness of 4Ps Creativity Teaching for College Students: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Creative Education*. 2017;8:857–869. Available at: https://www.scirp.org/pdf/CE_2017052413502359.pdf (accessed 23.03.2023).
2. Swanzy-Impraim E., Morris J.E., Lummis G.W., Jones A. Creativity and Initial Teacher Education: Reflections of Secondary Visual Arts Teachers in Ghana. *Social Sciences & Humanities Open*. 2023;7(1):100385. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100385>
3. Stables K. Educating for Environmental Sustainability and Educating for Creativity: Actively Compatible or Missed Opportunities? *International Journal of Technology and Design Education*. 2009;19:199–219. <https://doi.org/10.1007/s10798-008-9077-1>
4. de Bruin L.R., Harris A. Fostering Creative Ecologies in Australasian Secondary Schools. *Australian Journal of Teacher Education*. 2017;42(9):22–43. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1157074.pdf> (accessed 23.03.2023).
5. Simonton D.K. Defining Creativity: Don't We Also Need to Define What Is Not Creative? *The Journal of Creative Behavior*. 2018;52(1):80–90. <https://doi.org/10.1002/jocb.137>

¹⁶ Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control.



6. Swanzy-Impraim E., Morris J.E., Lummis G.W., Jones A. Promoting Creativity: Secondary Visual Art Teachers' Perceptions and Understanding of Creativity in Ghana. *Thinking Skills and Creativity*. 2022;45:101057. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101057>
7. Gajda A., Beghetto R.A., Karwowski M. Exploring Creative Learning in the Classroom: A Multi-Method Approach. *Thinking Skills and Creativity*. 2017;24:250–267. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.04.002>
8. Ayyildiz P., Yilmaz A. 'Moving the Kaleidoscope' to See the Effect of Creative Personality Traits on Creative Thinking Dispositions of Preservice Teachers: The Mediating Effect of Creative Learning Environments and Teachers' Creativity Fostering Behavior. *Thinking Skills and Creativity*. 2021;41:100879. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100879>
9. Huang S.-Y., Ko P.-J., Lin H.-H., Dai R.-H., Chen H.-C. Creative Thinking Counseling Teaching Program Can Improve the Creativity, Creative Tendency, and Self-Concept of Grade 7 Students: A Quasi-Experimental Study. *The Journal of Creative Behavior*. 2021;55(3):819–838. <https://doi.org/10.1002/jocb.491>
10. Silva H., Lopes J., Cruz G., Dominguez C., Morais E. Does University Attendance Affect Students' Critical and Creative Thinking Skills? A Longitudinal Research with Pre-Service Teaching and Psychology Undergraduates. *Higher Education Research & Development*. 2023;42(2):442–452. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2057448>
11. Liu H.-Y., Tsai H.-M., Wang I.-T., Chen N.-H. Predictors of Self-Perceived Levels of Creative Teaching Behaviors among Nursing School Faculty in Taiwan: A Preliminary Study. *Journal of Professional Nursing*. 2020;36(3):171–176. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2019.09.004>
12. Wei J.-H., Lacaste A.V., Rodliyah I.N., Nguyen H.T., Chuang H.-H. Teachers' Multicultural Experience, Creative Teaching, and Cultural Intelligence: A Study of Four Asia-Pacific Countries. *Thinking Skills and Creativity*. 2022;46:101144. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101144>
13. Huang X., Chin-Hsi L., Mingyao S., Peng X. What Drives Teaching for Creativity? Dynamic Componential Modelling of the School Environment, Teacher Enthusiasm, and Metacognition. *Teaching and Teacher Education*. 2021;107:103491. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103491>
14. Liu X., Gong S.-Y., Zhang H., Yu Q., Zhou Z. Perceived Teacher Support and Creative Self-Efficacy: The Mediating Roles of Autonomous Motivation and Achievement Emotions in Chinese Junior High School Students. *Thinking Skills and Creativity*. 2021;39:100752. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100752>
15. Shin H., Perdue R.R. Developing Creative Service Ideas through Hotel Customer Engagement for Open Innovation: Focused on Empowerment and Motivation Processes. *International Journal of Hospitality Management*. 2022;100:103077. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2021.103077>
16. Xiang D., Ge S., Zhang Z., Twumwaah Budu J., Mei Y. Relationship among Clinical Practice Environment, Creative Self-Efficacy, Achievement Motivation, and Innovative Behavior in Nursing Students: A Cross-Sectional Study. *Nurse Education Today*. 2023;120:105656. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105656>
17. Kumar D., Upadhyay Y., Yadav R., Goyal A.K. Psychological Capital and Innovative Work Behaviour: The Role of Mastery Orientation and Creative Self-Efficacy. *International Journal of Hospitality Management*. 2022;102:103157. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2022.103157>
18. Shi L., Chen S., Zhou Y. The Influence of Social Capital on Primary School Teachers' Creative Teaching Behavior: Mediating Effects of Knowledge Sharing and Creative Teaching Self-Efficacy. *Thinking Skills and Creativity*. 2023;47:101226. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101226>
19. Sam Liu C.-H. Remodelling Progress in Tourism and Hospitality Students' Creativity through Social Capital and Transformational Leadership. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. 2017;21-A:69–82. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2017.08.003>
20. Sözbilir F. The Interaction between Social Capital, Creativity and Efficiency in Organizations. *Thinking Skills and Creativity*. 2018;27:92–100. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.006>
21. Bhatti S.H., Vorobyev D., Zakariya R., Christofi M. Social Capital, Knowledge Sharing, Work Meaningfulness and Creativity: Evidence from the Pakistani Pharmaceutical Industry. *Journal of Intellectual Capital*. 2021;22(2):243–259. <https://doi.org/10.1108/JIC-02-2020-0065>
22. Wang Q., Zhao L., Chang-Richards A., Zhang Y., Li H. Understanding the Impact of Social Capital on the Innovation Performance of Construction Enterprises: Based on the Mediating Effect of Knowledge Transfer. *Sustainability*. 2021;13(9). <https://doi.org/10.3390/su13095099>
23. Gu J., Zhang Y., Liu H. Importance of Social Capital to Student Creativity Within Higher Education in China. *Thinking Skills and Creativity*. 2014;12:14–25. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.12.001>
24. Ozer M., Zhang G. Interpersonal Relationships and Creativity at Work: A Network Building Perspective. *Journal of Product Innovation Management*. 2022;39(3):312–333. <https://doi.org/10.1111/jpim.12575>
25. Nahapiet J., Ghoshal S. Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage. *The Academy of Management Review*. 1998;23(2):242–266. <https://doi.org/10.2307/259373>
26. Baker-Doyle K.J., Yoon S.A. In Search of Practitioner-based Social Capital: A Social Network Analysis Tool for Understanding and Facilitating Teacher Collaboration in a US-based STEM Professional Development Program. *Professional Development in Education*. 2011;37(1):75–93. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.494450>

27. Fox A.R.C., Wilson E.G. Networking and the Development of Professionals: Beginning Teachers Building Social Capital. *Teaching and Teacher Education*. 2015;47:93–107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.004>
28. Johnson W., Lustick D., Kim M. Teacher Professional Learning as the Growth of Social Capital. *Current Issues in Education*. 2011;14(3):1–15. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ945437> (accessed 24.03.2023).
29. Minckler C.H. School Leadership that Builds Teacher Social Capital. *Educational Management Administration & Leadership*. 2013;42(5):657–679. <https://doi.org/10.1177/1741143213510502>
30. Leat D., Lofthouse R., Taverner S. The Road Taken: Professional Pathways in Innovative Curriculum Development. *Teachers and Teaching*. 2006;12(6):657–674. <https://doi.org/10.1080/13540600601029686>
31. Dika S.L., Sing, K. Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis. *Review of Educational Research*. 2002;72(1):31–60. <https://doi.org/10.3102/00346543072001031>
32. Subramaniam M., Youndt M.A. The Influence of Intellectual Capital on the Types of Innovative Capabilities. *The Academy of Management Journal*. 2005;48(3):450–463. Available at: <http://www.jstor.org/stable/20159670> (accessed 24.03.2023).
33. Weixu D., Eugene C., Aoyama A. Relationships between Interpersonal Trust and Knowledge Sharing in Workplace: The Mediation Role of Prosocial Motives. *International Business Research*. 2018;11(8):163–170. <https://doi.org/10.5539/ibr.v11n8p163>
34. Banaji S., Cranmer S., Perrotta C. What's Stopping Us? Barriers to Creativity and Innovation in Schooling across Europe. In: *Handbook of Research on Creativity*. 2013. p. 450–463. <https://doi.org/10.4337/9780857939814.00044>
35. Wu C.-C., Huang Y., Hsu C.-L. Benevolence Trust: A Key Determinant of User Continuance Use of Online Social Networks. *Information Systems and E-Business Management*. 2014;12(2):189–211. <https://doi.org/10.1007/s10257-013-0216-1>
36. Chang H.H., Chuang S.-S. Social Capital and Individual Motivations on Knowledge Sharing: Participant Involvement as a Moderator. *Information & Management*. 2011;48(1):9–18. <https://doi.org/10.1016/j.im.2010.11.001>
37. Kim E., Yoon S. Social Capital, User Motivation, and Collaborative Consumption of Online Platform Services. *Journal of Retailing and Consumer Services*. 2021;62:102651. <https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2021.102651>
38. Mahfud T., Triyono M.B., Sudira P., Mulyani Y. The Influence of Social Capital and Entrepreneurial Attitude Orientation on Entrepreneurial Intentions: The Mediating Role of Psychological Capital. *European Research on Management and Business Economics*. 2020;26(1):33–39.
39. Sulistyani N.W., Suhariadi F., Fajrianti. Self-Efficacy as a Mediator of the Impact of Social Capital on Entrepreneurial Orientation: A Case of Dayak Ethnic Entrepreneurship. *Sustainability*. 2022;14(9):5620. <https://doi.org/10.3390/su14095620>
40. Wu M., Siswanto I., Mahfud T. The Role of Cognitive and Affective Behavior in Predicting the Creative Thinking of University Students. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*. 2018;4(2):90–103. Available at: https://www.ijicc.net/images/vol4iss2/Mingchang_Wu_2018.pdf (accessed 24.03.2023).
41. Wang H. Exploring the Relationships of Achievement Motivation and State Anxiety to Creative Writing Performance in English as a Foreign Language. *Thinking Skills and Creativity*. 2021;42:100948. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100948>
42. Bowling A., Rice A.H., Curry K., Marx A. The Essence of Agricultural Education Teachers Motivational Beliefs across Career Stages. *Teaching and Teacher Education*. 2022;114:103691. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103691>
43. Franco E., González-Peño A., Coterón J. Understanding Physical Education Teachers' Motivational Outcomes and Feasibility Beliefs to Implement Motivational Strategies: The Role of Perceived Pressures from a Variable- and Person-Centered Approach. *Psychology of Sport and Exercise*. 2023;64:102337. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102337>
44. Sak M. Dynamicity of Language Teacher Motivation in Online EFL Classes. *System*. 2022;111:102948. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102948>
45. Paiva P.C.P., De Paiva H.N., De Oliveira Filho P.M., Lamounier J.A., Ferreira E.F., Ferreira R.C., et al. Development and Validation of a Social Capital Questionnaire for Adolescent Students (SCQ-AS). *PLoS ONE*. 2014;9(8):e103785. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103785>
46. Soh K.-C. Indexing Creativity Fostering Teacher Behavior: A Preliminary Validation Study. *The Journal of Creative Behavior*. 2000;34(2):118–134. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2000.tb01205.x>
47. Hair J., Sarstedt M., Pieper T.M., Ringle C.M. The Use of Partial Least Squares Structural Equation Modeling in Strategic Management Research: A Review of Past Practices and Recommendations for Future Applications. *Long Range Planning*. 2012;45(5–6):320–340. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2012.09.008>
48. Akhavan P., Mahdi Hosseini S. Social Capital, Knowledge Sharing, and Innovation Capability: An Empirical Study of R&D Teams in Iran. *Technology Analysis & Strategic Management*. 2016;28(1):96–113. <https://doi.org/10.1080/09537325.2015.1072622>
49. Liu H.-Y., Wang I.-T. Creative Teaching Behaviors of Health Care School Teachers in Taiwan: Mediating and Moderating Effects. *BMC Medical Education*. 2019;19(1):186. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1641-8>



50. Cai W., Gu J., Wu J. How Entrepreneurship Education and Social Capital Promote Nascent Entrepreneurial Behaviours: The Mediating Roles of Entrepreneurial Passion and Self-Efficacy. *Sustainability*. 2021;13(20):11158. <https://doi.org/10.3390/su132011158>

Submitted 03.04.2023; revised 19.06.2023; accepted 26.06.2023.

Поступила 03.04.2023; одобрена после рецензирования 19.06.2023; принята к публикации 26.06.2023.

About the authors:

Ida Nugroho Saputro, Associate Professor of the Vocational Technical Education, Head of Building Engineering Education, Universitas Sebelas Maret (No. 36 Ir Sutami St., Central Java 57126, Indonesia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9555-2910>, **Scopus ID:** 57194655565, idanugroho@staff.uns.ac.id

Tuatul Mahfud, Asistent Professor of the Vocational Technical Education, Tourism Department, Balikpapan State Polytechnic (KM.8 Soekarno Hatta St., Balikpapan City 76127, Indonesia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6081-6306>, **Scopus ID:** 57200122329, **Researcher ID:** Q-2305-2017, tuatul.mahfud@poltekba.ac.id

Ayu Intan Sari, Associate Professor, Animal Science, Universitas Sebelas Maret (No. 36 Ir Sutami St., Central Java 57126, Indonesia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1703-2132>, **Scopus ID:** 57208466937, ayuintan@staff.uns.ac.id

Sukatiman, Asistent Professor, Building Engineering Education, Universitas Sebelas Maret (No. 36 Ir Sutami St., Central Java 57126, Indonesia), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7011-7402>, **Scopus ID:** 57215846506, sukatiman@staff.uns.ac.id

Authors contribution:

I. N. Saputro – study framework development; instrument development; data analysis; manuscript writing; and manuscript submitting.

T. Mahfud – mitting development; data analysis; manuscript review; english proofreading; formulation conclusions.

A. I. Sari – data collection; processing and interpretation of results; preparation of sections of the text; revision of the text.

Sukatiman – interpretation of the results; preparation of review of studies; data collection.

All authors have read and approved the final manuscript.

Об авторах:

Сапутро Ида Нугрохо, доцент профессионально-технического образования, начальник инженерно-строительного образования Университета Себелас Марет (57126, Индонезия, Центральная Ява, ул. Ир-Сутами, № 36), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9555-2910>, **Scopus ID:** 57194655565, idanugroho@staff.uns.ac.id

Махфуд Туатул, ассистент профессора профессионально-технического образования факультета туризма Баликпапанского государственного политехнического института (76127, Индонезия, г. Баликпапан, ул. Созкрано-Хатта, КМ. 8), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6081-6306>, **Scopus ID:** 57200122329, **Researcher ID:** Q-2305-2017, tuatul.mahfud@poltekba.ac.id

Сари Аю Интан, доцент кафедры зоотехники Университета Себелас Марет (57126, Индонезия, Центральная Ява, ул. Ир-Сутами, № 36), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1703-2132>, **Scopus ID:** 57208466937, ayuintan@staff.uns.ac.id

Сукатиман, ассистент профессора строительного образования Университета Себелас Марет (57126, Индонезия, Центральная Ява, ул. Ир-Сутами, № 36), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7011-7402>, **Scopus ID:** 57215846506, sukatiman@staff.uns.ac.id

Заявленный вклад авторов:

И. Н. Сапутро – структурирование исследования; разработка инструментов; анализ данных; написание и подача рукописи.

Т. Махфуд – разработка приборов; анализ данных; обзор рукописи; формулирование выводов.

А. И. Сари – сбор данных; обработка и интерпретация результатов; подготовка разделов текста; просмотр текста.

Сукатиман – интерпретация результатов; подготовка обзора исследований; сбор данных.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



Закономерности социально-перцептивной детерминации и жизнеспособности матерей

А. А. Стреленко

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
г. Витебск, Республика Беларусь
strelenko@list.ru

Аннотация

Введение. Проблема социально-перцептивной детерминации и жизнеспособности семьи актуальна в связи с реализацией государственной семейной политики во многих странах. Семейная политика в Республике Беларусь ориентирована на семейное жизнеустройство детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения, что способствует развитию института профессиональных семей. Сама система приемной семьи существенно отличается от систем усыновления и опеки, в основном за счет формирования идентичности приемной матери. Однако на сегодняшний день исследований, направленных на определение структуры и содержания самовосприятия приемных матерей, крайне мало. Еще меньше исследований, посвященных изучению образов приемных детей в представлениях приемных матерей, практически отсутствуют исследования по определению связей социально-перцептивных образов и социальных установок с жизнеспособностью матерей. Цель статьи – представить результаты исследования по определению закономерностей социально-перцептивной детерминации и жизнеспособности матерей как методологической основы развития системы профессиональной семейной заботы.

Материалы и методы. Работа была проведена с участием 295 чел. от 19 до 71 года, из них приемные матери (n = 86), биологические матери (n = 99), будущие матери (не имеющие опыта родительства) (n = 110). В исследовании использовались методика «Структура образа человека (иерархическая)» (В. Л. Ситников) и тест «Жизнеспособность взрослого человека» (А. В. Махнач).

Результаты исследования. Обнаружена функциональная связь социально-перцептивной детерминации с жизнеспособностью матерей. В самовосприятии матерей определяются когнитивный и регулятивный компоненты, оказывающие влияние на их совладание и адаптацию. У биологических и будущих матерей самовосприятие будет включать социальную установку. В восприятии детей приемными матерями отмечается связь их жизнеспособности с регулятивным, конативным компонентами образной сферы социальной перцепции, нейтральным отношением к детям или отрицательной социальной установкой. В детских образах у биологических матерей наблюдается связь их жизнеспособности с когнитивным, регулятивным, конативным компонентами образной сферы социальной перцепции, положительной или отрицательной социальной установкой. В детских образах у будущих матерей отмечается связь их жизнеспособности с когнитивным, регулятивным, конативным компонентами образной сферы социальной перцепции и отрицательной социальной установкой.

Обсуждение и заключение. Сделанные автором выводы вносят вклад в развитие представлений о закономерностях социально-перцептивной детерминации и жизнеспособности матерей различного типа.

Ключевые слова: социально-перцептивная детерминация, социально-перцептивные образы, социальная установка, жизнеспособность, приемная мать, биологическая мать, будущая мать

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Стреленко А. А. Закономерности социально-перцептивной детерминации и жизнеспособности матерей // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 3. С. 403–424. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.403-424>

© Стреленко А. А., 2023



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



Original article

The Patterns of Socio-Perceptual Determination and Maternal Resilience

*A. A. Strelenko**Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Vitebsk, Republic of Belarus
strelenko@list.ru*

Abstract

Introduction. The issue of socio-perceptual determination and resilience of the family is relevant to the implementation of state family policies in many countries. Family policy focuses on the family organization of orphans and children deprived of parental care, which contributes to the development of the institution of professional families. The problem is that the foster family system itself is very different from adoption and guardianship. And this due to the formation of the identity of the foster mother, who plays the main role in such a family. However, few studies have been conducted to determine the structure and content of the I-images of foster mothers. There is even less research on foster child images in foster mothers.

Materials and Methods. The work was carried out with the participation of 295 women, from 19 to 71 years old, adoptive mothers (n = 86), biological mothers (n = 99), future mothers (no parenting experience) (n = 110). The study used the method “The structure of the image of a person (hierarchical)” (V. L. Sitnikov), and test “Resilience of an adult human” (A. V. Makhnach).

Results. The functional relationship of socio-perceptual determination and resilience of mothers was defined. Mothers’ self-perception identifies cognitive and regulatory components that influence coping and adaptation. In biological and future mothers, self-perception will include attitude. The perception of children by fostering mothers is that their resilience is linked to the regulatory, behavioral components of the social perception, neutrality or negative attitude. In childhood images, biological mothers relate their resilience to the cognitive, regulatory, behavioral components of social perception, positive or negative attitudes. In childhood images, expectant mothers relate their resilience to the cognitive, regulatory, behavioral components of social perception and negative attitudes.

Discussion and Conclusion. The findings contribute to the development of perceptions of patterns of socio-perceptual determination and viability of different types of mothers.

Keywords: social-perceptual determination, social-perceptual images, attitudes, resilience, foster mothers, biological mothers, future mothers

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

For citation: Strelenko A. A. The Patterns of Socio-Perceptual Determination and Maternal Resilience. *Integration of Education*. 2023;27(3):403–424. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.403-424>

Введение

Проблема социально-перцептивной детерминации и жизнеспособности семьи актуальна в связи с реализацией государственной семейной политики как в Республике Беларусь, так и в Российской Федерации. Приоритетным направлением демографической политики в этих странах, как и многих других, является регулирование рождаемости и сохранение семьи как социального института. По сравнению с демографической политикой, ориентированной на достижение конкретных результатов,

семейная политика, являясь частью социальной, в своей основе направлена не столько на результат, сколько на гармонизацию отношений между личностью, семьей и обществом [1].

Потребность личности в любви и семье должна быть реализована для каждого ребенка. Ориентированность нашего государства на семейное жизнеустройство детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения, способствует развитию института профессиональных семей, профессиональной заботы¹ [2]. Профессиональная

¹ Кирпич С. В. Развитие родительских компетенций: социальные и духовно-нравственные аспекты // Христианство как интегрирующий фактор мировой культуры : сборник докладов XXIV международных Кирилло-Мефодиевских чтений. Минск : Христианский образовательный центр имени святых Мефодия и Кирилла, 2019. С. 84–91. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/222204/1/84-91.pdf> (дата обращения: 20.02.2023).

семья, помимо того, что для приемных детей является источником поддержки, любви и заботы, еще должна стать ресурсной и жизнеспособной² [3].

Категория «профессиональная семья» включает в себя такие формы семейного устройства детей, оставшихся без попечения родителей, которые позволяют максимально учитывать социальную ситуацию развития конкретного ребенка при определении его дальнейшего жизнеустройства. Приемные родители, родители-воспитатели являются гражданами, нанятыми управлением образования для выполнения обязанностей по уходу и заботе о детях, принятых на воспитание в свои семьи на основании срочных трудовых договоров³. Сами же критерии профессионализма для замещающих родителей находятся в стадии разработки, и родительские роли реализуются во многом стихийно [4].

Кроме того, семьи, прошедшие подготовку, не всегда могут справиться с трудностями. В связи с чем возникло такое явление, как возврат детей в государственные учреждения. Так, за период 2018–2019 гг. в Республике Беларусь из приемных семей было возвращено в детские интернатные учреждения – 26 детей, переведены в другие замещающие семьи – 248, а также временно помещены в детские социальные приюты при социально-педагогических центрах – 15 детей. Помимо того, в 2018 г. еще 26 детей были возвращены усыновителями. Всего за 2018 г. из семьи 111 детей были возвращены на государственное обеспечение⁴.

Складывающиеся обстоятельства возврата повторно травмирует психику ребенка. С новым негативным опытом появляются сложности в дальнейшей социальной адаптации и социализации таких детей. На это в своих работах указывают как зарубежные [5–7], так и российские ученые [8–11].

Вместе с тем по мере того, как количество детских домов сокращается, а семейные формы воспитания детей оказываются все более востребованными, становится актуальной помощь специалистов приемным семьям по месту их проживания⁵.

Как отмечают исследователи, профилактика возвратов приемных детей, состоящая из подготовки кандидатов в приемные родители, сопровождения семьи и помощи ей в тяжелой жизненной ситуации, направлена прежде всего на развитие у родителей необходимых профессиональных навыков, а также на поддержание ресурсов семьи⁶ [12].

По мнению российских специалистов, должны появиться профессия и профессиональный стандарт для осуществления профессиональной подготовки таких родителей, родителей-воспитателей. В Республике Беларусь такая подготовка остается под вопросом. Отсутствие необходимых возможностей порождает сомнения в последующей реализации поставленных задач на качественном уровне. В частности, высказываются мнения, что приемная семья не стала полноценной заменой институциональному размещению детей, как должно было это произойти. Подобные взгляды подкрепляются существенными аргументами: не проработана технология;

² Махнач А. В. Формирование института профессиональной замещающей семьи: характеристики и ее жизнеспособность на стадиях развития // Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии. М. : Институт психологии РАН, 2021. С. 674–696. EDN: OGMPQO

³ Вербицкая И. К. Концепция приемной семьи как основа поддержки государства с учетом опыта стран Балтии // Семейное право: современные проблемы теории и практики : материалы международного круглого стола (Минск, 16–17 октября 2020 г.). Минск : Белорусский государственный университет, 2020. С. 86–93. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/257514/1/86-93.pdf> (дата обращения: 20.02.2023).

⁴ Стреленко А. А. Социально-перцептивная детерминация родительско-детского взаимодействия : монография. Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2023. 290 с. EDN: MEXBPI

⁵ «В прошлом году граждане Беларуси усыновили 438 детей» [Электронный ресурс] // БЕЛТА – Новости Беларуси. 2023. 28 февраля. URL: <https://clck.ru/35K797> (дата обращения: 14.04.2023).

⁶ Кольтинова В. В. Ресурс замещающей семьи в формировании личности ребенка // Психология жизнеспособности личности: научные подходы, современная практика и перспективы исследований : материалы методологического семинара (Москва, 18 декабря 2020 г.); отв. ред. Е. Ю. Бекасова. М. : Московский педагогический государственный университет, 2021. С. 112–117. EDN: HGMYPА; Лаврентьева З. И. Приемная семья как социально-педагогический феномен : монография. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2014. 218 с. EDN: TIMTPV



отсутствуют важные профессиональные компетенции таких специалистов; не введены критерии, на основании которых можно было установить, кто из взрослых может быть профессиональным приемным родителем; не определены требования, которыми должны руководствоваться органы опеки, принимая решение, может семья стать профессиональной или нет; отсутствуют форма отбора, многоступенчатая подготовка и качественное сопровождение таких семей. В итоге приемная семья появилась, а ее действенность вызывает сомнения [2]. Однако есть и другое мнение, основанное на том, что, несмотря на стрессовые факторы, приемные семьи способны поддерживать нормальное ее функционирование и жизнеспособность, приемные родители продолжают заботиться о детях на протяжении многих лет и выполняют важную функцию в системе защиты детей [13].

Значимая роль в приемных семьях при реализации такой функции отводится матери. Как утверждают отечественные исследователи, в эффективных замещающих семьях доминирует мать, следовательно, ее представления о себе, своей социальной роли являются первостепенными для развития ребенка. Однако в настоящий момент исследований, посвященных определению структуры и содержания самовосприятия приемных матерей, очень мало [14]. Еще меньше исследований, посвященных изучению образов приемных детей в представлениях самих приемных матерей.

Гипотеза нашего исследования состоит в том, что на жизнеспособность матерей различного типа оказывает влияние социально-перцептивная детерминация, которая включает в себя социально-перцептивные образы (Я-, Он-, Ты-, Ты-образы в будущем) и социальную установку [15].

Цель состояла в выявлении закономерностей социально-перцептивной детерминации и жизнеспособности матерей как методологической основы развития системы профессиональной семейной заботы.

Задачи исследования:

1. Определить долю влияния структурных компонентов Я-образов матерей различного типа на их жизнеспособность.

2. Определить долю влияния структурных компонентов Он-образов абстрактных детей на жизнеспособность матерей различного типа.

3. Определить долю влияния структурных компонентов Ты-образов приемных, родных, воображаемых детей на жизнеспособность матерей различного типа.

4. Определить долю влияния структурных компонентов Ты-образов приемных, родных, воображаемых детей в будущем на жизнеспособность матерей различного типа.

Обзор литературы

Что касается современных проблем приемных семей как варианта профессиональной семейной заботы за рубежом, то здесь поднимаются вопросы образовательных стандартов, предназначенные для приемных семей [16]. Так, например, К. Кэмерон с соавторами рассматривают вопросы стандартов патронатного воспитания детей раннего и дошкольного возраста. В самих стандартах обсуждается роль патронатных служб для опекунов, которых они контролируют, варианты содействия, поддержки, помощи, защиты и мониторинга воспитания и образования детей. В руководстве по достижению приемными воспитателями стандартов обучения используется терминология «вспомогательного образовательного потенциала». По мнению авторов, социальным работникам и патронатным службам необходимо уделять гораздо больше внимания среде обучения в приемных семьях. В частности, патронатные воспитатели должны видеть себя не только экспертами в повседневной жизни приемных детей, но и быть способными педагогами [17].

Также за рубежом актуальными становятся вопросы размещения ребенка, если тот по объективным причинам утратил связь или не может воссоединиться со своими биологическими родителями. В статье М. Скивенес и Р. Бенбеништи с ссылкой на исследование с участием 12 330 чел., проведенное в восьми европейских странах – Австрии, Англии, Эстонии, Финляндии, Германии, Ирландии, Норвегии и Испании – и Калифорнии (США), утверждается, что люди рекомендуют усыновление, а не

патронатное воспитание, если ребенок, находящийся на государственном попечении, не может расти со своим биологическим родителем (родителями) [18]. Т. Тойкко с соавторами поднимают проблему взаимосвязи между службами поддержки семьи и изъятием детей в рамках системы защиты. Ссылаясь на проведенные предыдущие исследования о влиянии служб поддержки семьи, финские авторы отмечают, что в работах по данному вопросу нет однозначного мнения. Одни утверждают, что помещение ребенка в приемную семью иногда просто необходимо для обеспечения его благополучия, другие не сочли это существенно эффективным в своем исследовании [19].

В свою очередь итальянские ученые отмечают, что их соотечественники больше выступают за интернатное воспитание. Это связано с отсутствием единообразия в принятии решений, прежде всего в отношении вмешательств, рекомендованных специалистами, и оценками рисков [20].

Вместе с тем во многих зарубежных странах актуальными являются вопросы патронатного воспитания, предназначенного, с одной стороны, для защиты детей и подростков, с другой – по возможности поддержания и сохранения связи с биологическими родителями [21–23]. Такие задачи отражены в некоторых зарубежных публикациях [24–27].

Достаточное количество зарубежной литературы посвящено проблеме привязанности приемных детей и родительской привязанности приемных родителей к детям, что находит свое отражение в профессиональной подготовке приемных родителей [22; 23; 28].

Относительно отечественного опыта можно отметить имеющееся многообразие. Мы провели анализ в отношении таких ключевых понятий, как «профессиональная семья» и «профессиональное родительство». Так, в базе РИНЦ по ключевому словосочетанию «профессиональная семья» найдено 12 документов, а по определению «профессиональное родительство» – всего 6. Вместе с тем по запросу «профессиональная приемная семья» обнаружилось 9 документов, из них 2 статьи опубликованы

в научных журналах, остальные 7 – материалы конференций. Однако по словосочетанию «замещающая семья» система выдала 625 документов. Из них за период 2020 по 2023 гг. разнообразным проблемам замещающего родительства посвящено 180 публикаций, из которых проблеме профессионального замещения – 36 материалов и статей.

По факту полученных результатов можно представить некоторые приоритетные направления по проблемам замещающего родительства в обществе; факторам и ресурсам, влияющим на успешность и жизнеспособность замещающих семей, мотивам и личностным особенностям кандидатов в замещающие семьи, их психолого-педагогическую компетентность; трудностям адаптации приемных детей в семье и связанным с этим изменения в семейной структуре [29; 30]. Отдельной за последние годы выделяется проблема возвратов детей из семей в государственные учреждения [31]. На это в своих работах обращают внимание Е. Г. Руновская, А. А. Кудрявцева, И. А. Руднева, В. А. Черников, Н. Д. Гаврилов, В. Д. Кортнева [32–34].

Проведенный аналитический обзор показал, что к наиболее значимым ценностям, знаниям и навыкам (компетенциям) относят реалистичные представления о ребенке, на основании которых выстраивается родительско-детское взаимодействие. Исследования, проведенные в приемной семье, показывают, что родительские неадекватные суждения обнаруживаются в сфере межличностных отношений с детьми. Часто это связано с существующими опасениями, что у ребенка может проявиться негативная наследственность. Под влиянием таких переживаний родители отмечают любые признаки неправильного поведения и считают их симптомами болезни ребенка. Как следствие такого восприятия родители наделяют самость ребенка негативными качествами, тем самым принижают его достоинства [9]. По нашему мнению, выступая в качестве социально-перцептивной детерминации, неадекватные родительские установки в совокупности с отражением образов ребенка могут существенно влиять на жизнеспособность не только отдельных



членов семьи, но и на всю семейную систему. Также исследователи особое внимание уделяют проблеме восприятия и понимания приемного ребенка [35–37].

Несмотря на актуальность различных проблем профессиональной семейной заботы, отечественные ученые отмечают недостаточную изученность вопросов, касающихся закономерностей социально-перцептивной детерминации и ее связи с жизнеспособностью матерей различного типа. Категория жизнеспособности матерей нами рассматривается с опорой на имеющееся в психологической науке определение «жизнеспособность человека», анализ которого приводится в многочисленных публикациях А. В. Махнач⁷ [38]. Он определяет жизнеспособность человека как «способность к управлению собственными ресурсами, обеспечивающими высокий предел личностной психической адаптации в контексте развития личности, а также социальной и профессиональной самореализации человека в условиях социальных, культурных норм и средовых условий» [39, с. 88]. Жизнеспособность матерей может определяться как фактор адекватного отражения себя в социальной роли и функционирования в ней, включающий элементы для управления собственными ресурсами (здоровье, когнитивная, эмоциональная и мотивационно-волевая сферы личности).

Материалы и методы

Исходным материалом послужили исследования отечественных и зарубежных ученых, занимающихся проблемой изучения социального восприятия в родительско-детском взаимодействии. Для достижения цели исследования использовались теоретические и эмпирические методы.

В исследовании была применена методика В. Л. Ситникова «Структура образа человека (иерархическая)» [40]. Особенностью использования данной методики является введение эмпирического материала в компьютерную базу данных для создания матрицы контент-анализа. Таким способом создается основа для проведения

статистической обработки структурных характеристик образов [41]. В структуре Я-образов матерей (представления о себе) и в представлениях матерей о детях, в частности в Он-образах абстрактных детей, Ты-образах реальных или воображаемых детей, Ты-образах реальных или воображаемых детей в будущем, были выделены четыре группы характеристик, отражающие когнитивные, регулятивные, конативные, оценочные компоненты образной сферы социальной перцепции [42]. Сама образная сфера социальной перцепции в психологии определяется в том числе как система социальных представлений о себе и других [43]. Так, в анализ по когнитивному компоненту образной сферы социальной перцепции вошли данные по интеллектуальным, интеллект социальной, метафорическим характеристикам; в регулятивный компонент – по волевым, телесным, эмоциональным, социальным характеристикам; в конативный компонент – по деятельностным, конвенциональным, поведенческим характеристикам. Модальные характеристики (положительные, отрицательные, нейтральные) отражают отношение (оценку) к объекту/ субъекту восприятия [40; 42]. Такие компоненты были выделены в связи с тем, что под образной сферой человека понимают многомерную динамическую подсистему психики, включающую в себя множество сочетающихся между собой уровней, которые, в зависимости от ситуаций, выполняют специфическую роль в становлении и функционировании психической деятельности человека [43]. Также был применен тест «Жизнеспособность взрослого человека» (А. В. Махнач), в котором выделяются пять внутренних и один внешний компоненты жизнеспособности человека. К ним относятся самоэффективность, настойчивость, внутренний локус контроля, совладание и адаптация, духовность, семейные и социальные взаимосвязи. Название шкал соответствует вышеназванным компонентам жизнеспособности. Причем, по мнению автора, четыре шкалы позволяют проанализировать вклад индивидуально-психологических

⁷ Махнач А. В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 459 с.

характеристик в жизнеспособность человека, пятая шкала отражает духовное начало в человеке, шестая – позволяет оценить вклад социального и семейного окружения, который будет способствовать жизнеспособности человека⁸. Работа была проведена с участием 295 чел. от 19 до 71 года. Из них приемные матери (n = 86) в возрасте от 27 до 71 года (M = 50,44; SD = 7,91), биологические матери (n = 99) в возрасте от 22 до 55 лет (M = 36,91; SD = 7,26), будущие матери (не имеющие опыта родительства) (n = 110) в возрасте от 19 до 46 лет (M = 23,61; SD = 4,04) [42]. Все респонденты были ознакомлены с целью и задачами исследования и выразили готовность (согласие) к сотрудничеству.

Проверка гипотезы о связи двух переменных, в частности вербального компонента социально-перцептивных образов и жизнеспособности матерей, будущих матерей, осуществлялась с помощью методов математической статистики – описательные статистики, регрессионный анализ. Статистическая обработка проводилась с помощью программы IBM SPSS Statistics 23 for Windows. Построение регрессионных моделей осуществлялось с переводом сырых показателей по шкалам методики «Жизнеспособность взрослого человека» и показателей структуры Я-образов матерей, Он-образов абстрактных детей, Ты-образов приемных, родных и воображаемых детей, Ты-образов приемных, родных и воображаемых детей в будущем⁹ в z-баллы.

Результаты исследования

Для решения первой задачи о выявлении особенностей влияния структурных характеристик Я-образов матерей на их жизнеспособность был применен множественный регрессионный анализ, где в качестве зависимой переменной рассматривались показатели жизнеспособности, а независимыми переменными выступили показатели

структурных характеристик Я-образов приемных, биологических и будущих матерей. Наше предположение исходило из того, что на критерии жизнеспособности оказывают влияние структурные характеристики (предикторы) Я-образов матерей.

Гипотеза H₁ проверялась на наличие связи между зависимой переменной и набором независимых переменных. В обратном случае принималась гипотеза H₀ об отсутствии связи. В процессе анализа данных учитывались значения коэффициентов: коэффициент множественной корреляции (R), коэффициент детерминации R-квадрат, критерий F-Фишера и его уровень значимости ($p \leq 0,05$), критерий автокорреляций Дурбина – Уотсона.

Так, построенные множественные уравнения, включающие показатели по жизнеспособности и показатели вербального компонента Я-образов приемных матерей подтверждают функциональную связь между зависимыми и независимыми переменными (табл. 1).

Как видно из таблицы 1, общая доля влияния структурных компонентов Я-образов на жизнеспособность в группе приемных матерей составила 10,6 %.

В отношении биологических матерей построенные множественные уравнения, включающие показатели жизнеспособности и вербального компонента их Я-образов, подтверждают функциональную связь между зависимыми и независимыми переменными (табл. 2).

Из таблицы 2 видно, общая доля влияния Я-образов биологических матерей на их жизнеспособность составила 40 %.

В отношении будущих матерей построенные множественные уравнения, включающие показатели жизнеспособности и вербального компонента их Я-образов подтверждают функциональную связь между зависимыми и независимыми переменными (табл. 3).

⁸ Махнач А. В. Жизнеспособность замещающей семьи как малой социальной группы : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2019. 434 с. EDN: SHAULN

⁹ Стреленко А. А. Структурно-содержательные характеристики вербального компонента социально-перцептивных образов матерей // Карминские чтения. Актуальные проблемы психологии, философии, конфликтологии, культурологии, права и образования : материалы VI Национальной с международным участием науч.-практ. конф. ; под ред. Е. Ф. Яценко, М. В. Иванова. С.-Пб. : Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, 2023. С. 147–154. EDN: HXPFFV



Таблица 1. Результаты множественного регрессионного анализа доли влияния Я-образов на жизнеспособность приемных матерей (n = 86)

Table 1. Results of multiple regression analysis of the proportion of influence of I-images on the resilience of foster mothers (n = 86)

Жизнеспособность / Resilience		R-квадрат / R-square	Критерий автокорреляций Дурбина – Уотсона / Durbin–Watson autocorrelation criterion
Шаг / Step	ЗП: Самоэффективность / DV: Self-Efficacy		
1	НП: Интеллектуальные характеристики / IV: Intelligent characteristics $\beta = -0,221$ $p = 0,041$	0,049	2,124
Шаг / Step	ЗП: Совладание и адаптация / DV: Coping and Adaptation		
1	НП: Телесные характеристики / IV: Body characteristics $\beta = 0,239$ $p = 0,027$	0,057	2,068

Примечания / Notes: ЗП – зависимая переменная / DV – dependent variable; НП – независимая переменная / IV – independent variable.

Источник: здесь и далее в статье все таблицы составлены авторами.
Source: Hereinafter in this article all tables were drawn up by the authors.

Таблица 2. Результаты множественного регрессионного анализа доли влияния Я-образов на жизнеспособность биологических матерей (n = 99)

Table 2. Results of multiple regression analysis of the proportion of influence of I-images on the resilience of biological mothers (n = 99)

Жизнеспособность / Resilience		R-квадрат / R-square	Критерий автокорреляций Дурбина – Уотсона / Durbin–Watson autocorrelation criterion
Шаг / Step	ЗП: Настойчивость / DV: Persistence		
1	НП: Телесные характеристики / IV: Body characteristics $\beta = -0,282$ $p = 0,005$	0,079	
2	НП: Телесные характеристики / IV: Body characteristics $\beta = -0,266$ $p = 0,007$ НП: Положительные характеристики / Positive characteristics $\beta = 0,210$ $p = 0,031$	0,123	1,820
Шаг / Step	ЗП: Совладание и адаптация / DV: Coping and Adaptation		
1	НП: Отрицательные характеристики / IV: Negative characteristics $\beta = -0,307$ $p = 0,002$	0,094	
2	НП: Отрицательные характеристики / IV: Negative characteristics $\beta = -0,282$ $p = 0,004$ НП: Интеллект социальный / IV: Social intelligence $\beta = -0,195$ $p = 0,045$	0,131	
3	НП: Отрицательные характеристики / IV: Negative characteristics $\beta = -0,101$ $p = 0,373$ НП: Интеллект социальный / IV: Social intelligence $\beta = -0,325$ $p = 0,002$	0,198	
4	НП: Положительные характеристики / IV: Positive characteristics $\beta = 0,393$ $p = 0,000$ НП: Интеллект социальный / IV: Social intelligence $\beta = -0,357$ $p = 0,000$	0,191	1,853
5	НП: Положительные характеристики / IV: Positive characteristics $\beta = 0,393$ $p = 0,000$ НП: Интеллект социальный / IV: Social intelligence $\beta = -0,415$ $p = 0,000$ НП: Положительные характеристики / IV: Positive characteristics $\beta = 0,382$ $p = 0,000$	0,227	
Шаг / Step	ЗП: Духовность / DV: Spirituality		
1	НП: Отрицательные характеристики / IV: Negative characteristics $\beta = -0,224$ $p = 0,026$	0,050	1,759



Таблица 3. Результаты множественного регрессионного анализа доли влияния Я-образов на жизнеспособность будущих матерей (n = 110)

Table 3. Results of multiple regression analysis of the proportion of influence of I-images on the resilience of expectant mothers (n = 110)

Жизнеспособность / Resilience			R-квадрат / R-square	Критерий автокорреляций Дурбина – Уотсона / Durbin–Watson autocorrelation criterion
Шаг / Step ЗП: Самоэффективность / DV: Self-Efficacy				
1	НП: Интеллект социальный / IV: Social intelligence	$\beta = 0,285$ $p = 0,003$	0,081	
2	НП: Интеллектуальные характеристики / IV: Intelligent characteristics	$\beta = 0,294$ $p = 0,002$	0,129	1,809
Шаг / Step ЗП: Настойчивость / DV: Persistence				
1	НП: Положительные характеристики / IV: Positive characteristics	$\beta = 0,377$ $p = 0,000$	0,142	
2	НП: Положительные характеристики / IV: Positive characteristics	$\beta = 0,366$ $p = 0,000$	0,178	
3	НП: Телесные характеристики / IV: Body characteristics	$\beta = -0,190$ $p = 0,033$	0,209	1,812
	НП: Положительные характеристики / IV: Positive characteristics	$\beta = 0,406$ $p = 0,000$		
	НП: Эмоциональные характеристики / IV: Emotional characteristics	$\beta = -0,182$ $p = 0,043$		
Шаг / Step ЗП: Внутренний локус контроля / DV: Internal locus of control				
1	НП: Телесные характеристики / IV: Body characteristics	$\beta = -0,364$ $p = 0,000$	0,133	
2	НП: Телесные характеристики / IV: Body characteristics	$\beta = -0,352$ $p = 0,000$	0,178	
	НП: Положительные характеристики / IV: Positive characteristics	$\beta = 0,212$ $p = 0,017$		1,709
	НП: Телесные характеристики / IV: Body characteristics	$\beta = -0,357$ $p = 0,000$		
3	НП: Положительные характеристики / IV: Positive characteristics	$\beta = 0,218$ $p = 0,013$	0,218	
	НП: Метафорические характеристики / IV: Metaphorical characteristics	$\beta = 0,200$ $p = 0,022$		
Шаг / Step ЗП: Совладание и адаптация / DV: Coping and Adaptation				
1	НП: Положительные характеристики / IV: Positive characteristics	$\beta = 0,274$ $p = 0,004$	0,075	
2	НП: Положительные характеристики / IV: Positive characteristics	$\beta = 0,261$ $p = 0,005$	0,124	1,587
	НП: Телесные характеристики / IV: Body characteristics	$\beta = -0,222$ $p = 0,016$		
Шаг / Step ЗП: Духовность / DV: Spirituality				
1	НП: Телесные характеристики / IV: Body characteristics	$\beta = -0,210$ $p = 0,028$	0,044	1,937
Шаг / Step ЗП: Семейные и социальные взаимосвязи / DV: Family and social interactions				
1	НП: Телесные характеристики / IV: Body characteristics	$\beta = -0,306$ $p = 0,001$	0,094	1,831



Общая доля влияния структурных компонентов Я-образов будущих матерей на их жизнеспособность составила 81,8 %.

Таким образом, при оценке доли влияния структурных компонентов Я-образов приемных матерей на жизнеспособность устанавливаются интеллектуальные и телесные характеристики Я-образов приемных матерей.

При определении влияния структурных компонентов Я-образов биологических матерей на жизнеспособность отмечаются их интеллектуальные, интеллект социальные, положительные и отрицательные характеристики.

При оценке доли влияния структурных компонентов Я-образов будущих матерей на жизнеспособность определяются интеллектуальные, интеллект социальные, телесные, эмоциональные, метафорические, положительные характеристики.

Следовательно, в выборке приемных матерей жизнеспособность включает в себя когнитивный и регулятивный компоненты образной сферы социальной перцепции. В выборке биологических матерей жизнеспособность устанавливается с опорой на когнитивный и регулятивный компоненты, включая установку по отношению к себе [42]. В выборке будущих матерей жизнеспособность определяется с опорой на когнитивный и регулятивный компоненты, включая установку по отношению к себе. Чаще в самоустановке матерей фигурируют положительные характеристики.

Что касается жизнеспособности, то аналогичные тактики в трех группах матерей определяются по совладанию и адаптации.

К этому варианту у приемных матерей добавляется самоэффективность, у биологических матерей – настойчивость и духовность, а у будущих матерей – самоэффективность, настойчивость, внутренний локус контроля, духовность, семейные и социальные взаимосвязи [44].

С целью решения второй задачи был использован множественный регрессионный анализ. В качестве зависимой переменной рассматривались показатели жизнеспособности, а независимой переменной выступили показатели структурных характеристик Он-образов абстрактных детей приемных, биологических и будущих матерей.

Так, построенные множественные уравнения, включающие показатели по жизнеспособности и вербального компонента Он-образов абстрактных детей приемных матерей подтверждают функциональную связь между зависимыми и независимыми переменными (табл. 4).

Из таблицы 4 видно, общая доля влияния структурных компонентов Он-образов абстрактных детей на жизнеспособность приемных матерей составила 5 %.

В отношении биологических матерей построенные множественные уравнения, включающие показатели жизнеспособности и показатели вербального компонента Он-образов абстрактных детей, подтверждают функциональную связь между зависимыми и независимыми переменными (табл. 5).

Так, общая доля влияния структурных компонентов Он-образов абстрактных детей на жизнеспособность биологических матерей составила 26,4 %.

Таблица 4. Результаты множественного регрессионного анализа доли влияния Он-образов абстрактных детей на жизнеспособность приемных матерей (n = 86)

Table 4. Results of multiple regression analysis of the proportion of influence of He-images of abstract children on the resilience of foster mothers (n = 86)

Жизнеспособность / Resilience		R-квадрат / R-square	Критерий автокорреляций Дурбина – Уотсона / Durbin–Watson autocorrelation criterion
Шаг / Step ЗП: Совладание и адаптация / DV: Coping and Adaptation			
1	НП: Отрицательные характеристики / IV: Negative characteristics	$\beta = -0,224$ $p = 0,038$	0,050
			2,169



Таблица 5. Результаты множественного регрессионного анализа доли влияния Он-образов абстрактного ребенка на жизнеспособность биологических матерей (n = 99)

Table 5. Results of multiple regression analysis of the proportion of influence of He-images of the abstract child on the resilience of biological mothers (n = 99)

Жизнеспособность / Resilience		R-квадрат / R-square	Критерий автокорреляций Дурбина – Уотсона / Durbin–Watson autocorrelation criterion
Шаг / Step	ЗП: Самоэффективность / DV: Self-Efficacy		
1	НП: Поведенческие характеристики / IV: Behavioral characteristics	$\beta = 0,216$ $p = 0,032$	0,047
			2,101
Шаг / Step	ЗП: Совладание и адаптация / DV: Coping and Adaptation		
1	НП: Поведенческие характеристики / IV: Behavioral characteristics	$\beta = 0,298$ $p = 0,003$	0,089
			1,874
Шаг / Step	ЗП: Духовность / DV: Spirituality		
1	НП: Интеллектуальные характеристики / IV: Intelligent characteristics	$\beta = 0,279$ $p = 0,005$	0,078
			1,750
2	НП: Интеллектуальные характеристики / IV: Intelligent characteristics	$\beta = 0,265$ $p = 0,007$	0,128
	НП: Отрицательные характеристики / IV: Negative characteristics	$\beta = -0,225$ $p = 0,021$	

В отношении будущих матерей построенные множественные уравнения, включающие показатели жизнеспособности и показатели вербального компонента Он-образов абстрактных детей, подтверждают функциональную связь между зависимыми и независимыми переменными (табл. 6).

Общая доля влияния структурных компонентов Он-образов абстрактных детей на жизнеспособность будущих матерей составила 9,7 %.

Таким образом, при оценке доли влияния структурных компонентов Он-образов

абстрактных детей на жизнеспособность приемных матерей выявляются отрицательные характеристики.

При определении доли влияния структурных компонентов Он-образов абстрактных детей на жизнеспособность биологических матерей проявляются поведенческие, интеллектуальные и отрицательные характеристики.

При оценке доли влияния структурных компонентов Он-образов абстрактных детей на жизнеспособность будущих матерей отмечаются интеллектуальные, эмоциональные характеристики.

Таблица 6. Результаты множественного регрессионного анализа доли влияния Он-образов абстрактного ребенка на жизнеспособность будущих матерей (n = 110)

Table 6. Results of multiple regression analysis of the proportion of influence of He-images of an abstract child on the resilience of expectant mothers (n = 110)

Жизнеспособность / Resilience		R-квадрат / R-square	Критерий автокорреляций Дурбина – Уотсона / Durbin–Watson autocorrelation criterion
Шаг / Step	ЗП: Самоэффективность / DV: Self-Efficacy		
1	НП: Интеллектуальные характеристики / IV: Intelligent characteristics	$\beta = 0,218$ $p = 0,022$	0,048
			1,872
Шаг / Step	ЗП: Духовность / DV: Spirituality		
1	НП: Эмоциональные характеристики / IV: Emotional characteristics	$\beta = 0,221$ $p = 0,020$	0,049
			2,006



Следовательно, можно утверждать, что в выборке приемных матерей жизнеспособность включает в себя только оценку объектов восприятия (социальную установку). В выборке биологических матерей жизнеспособность устанавливается с опорой на когнитивный и конативный компоненты образной сферы социальной перцепции, включая отрицательную социальную установку. В выборке будущих матерей жизнеспособность определяется с опорой на когнитивный и регулятивный компоненты образной сферы социальной перцепции [42].

Что касается жизнеспособности, то аналогичные тактики отмечаются по совладанию и адаптации у приемных и биологических матерей, по самооэффективности и духовности – у биологических и будущих матерей.

Для решения третьей задачи использовался множественный регрессионный анализ. Для зависимой переменной

учитывались показатели жизнеспособности, а для независимой переменной – показатели структурных характеристик Ты-образов приемных, родных и воображаемых детей.

Построенные множественные уравнения, включающие показатели по жизнеспособности и вербального компонента Ты-образов детей приемных матерей, подтверждают функциональную связь между зависимыми и независимыми переменными (табл. 7). Здесь общая доля влияния структурных компонентов Ты-образов приемных детей на жизнеспособность в группе приемных матерей составила 12,9 %.

В отношении биологических матерей построенные множественные уравнения, включающие жизнеспособности и показатели вербального компонента Ты-образов родных детей, подтверждают функциональную связь между зависимыми и независимыми переменными (табл. 8).

Таблица 7. Результаты множественного регрессионного анализа доли влияния Ты-образов приемных детей на жизнеспособность приемных матерей (n = 86)

Table 7. Results of multiple regression analysis of the proportion of influence of adoptive children's You-images on adoptive mothers' resilience (n = 86)

Жизнеспособность / Resilience		R-квадрат / R-square	Критерий автокорреляций Дурбина – Уотсона / Durbin-Watson autocorrelation criterion
Шаг / Step	ЗП: Внутренний локус контроля / DV: Internal locus of control		
1	НП: Нейтральные характеристики / IV: Neutral characteristics	$\beta = -0,230$ $p = 0,033$	0,053
			2,237
Шаг / Step	ЗП: Семейные и социальные взаимосвязи / DV: Family and social interactions		
1	НП: Волевые характеристики / IV: Willful characteristics	$\beta = -0,276$ $p = 0,010$	0,076
			2,175

Таблица 8. Результаты множественного регрессионного анализа доли влияния Ты-образов родных детей на жизнеспособность биологических матерей (n = 99)

Table 8. Results of multiple regression analysis of the proportion of the influence of You-images of birth children on the resilience of biological mothers (n = 99)

Жизнеспособность / Resilience		R-квадрат / R-square	Критерий автокорреляций Дурбина – Уотсона / Durbin-Watson autocorrelation criterion
Шаг / Step	ЗП: Настойчивость / DV: Persistence		
1	НП: Отрицательные характеристики / IV: Negative characteristics	$\beta = -0,205$ $p = 0,042$	0,042
			1,810
Шаг	ЗП: Совладание и адаптация / DV: Coping and Adaptation		
1	НП: Отрицательные характеристики / IV: Negative characteristics	$\beta = -0,263$ $p = 0,009$	0,069
			1,801



В этом случае общая доля влияния структурных компонентов Ты-образов родных детей на жизнеспособность биологических матерей составила 11,1 %.

Касательно группы будущих матерей построенные множественные уравнения, включающие показатели по жизнеспособности и вербального компонента Ты-образов воображаемых детей, подтверждают функциональную связь между зависимыми и независимыми переменными (табл. 9). Общая доля влияния структурных компонентов Ты-образов воображаемых детей на жизнеспособность будущих матерей составила 8,6 %.

Таким образом, при оценке доли влияния структурных компонентов Ты-образов приемных детей на жизнеспособность приемных матерей выявляются волевые и нейтральные характеристики.

При определении доли влияния структурных компонентов Ты-образов родных детей на жизнеспособность биологических матерей обнаруживаются отрицательные характеристики, что свидетельствует о наличии отрицательной установки.

При оценке доли влияния структурных компонентов Ты-образов воображаемых детей на жизнеспособность будущих матерей устанавливаются деятельностные и отрицательные характеристики.

Следовательно, в выборке приемных матерей жизнеспособность устанавливается с опорой на регулятивный компонент образной сферы социальной перцепции и нейтральную модальность; в выборке биологических матерей – на когнитивный и конативный компоненты образной сферы

социальной перцепции, включая отрицательную социальную установку; в выборке будущих матерей – на когнитивный и регулятивный компоненты образной сферы социальной перцепции [42].

Что касается жизнеспособности, то аналогичные тактики отмечаются по семейным и социальным взаимосвязям у приемных и будущих матерей.

Для решения четвертой задачи в отношении выявления особенностей влияния структуры Ты-образов приемных, родных, воображаемых детей в будущем на жизнеспособность матерей был использован множественный регрессионный анализ. Наше предположение исходило из того, что на критерии жизнеспособности оказывают влияние предикторы Ты-образов приемных, родных и воображаемых детей в будущем.

Построенные множественные уравнения, включающие показатели по жизнеспособности и показатели вербального компонента Ты-образов приемных детей в будущем, подтверждают функциональную связь между зависимыми и независимыми переменными (табл. 10).

Общая доля влияния структурных компонентов Ты-образов приемных детей в будущем на жизнеспособность приемных матерей составила 19,2 %.

В отношении биологических матерей построенные множественные уравнения, включающие показатели по жизнеспособности и показатели по вербальному компоненту Ты-образов родных детей в будущем, подтверждают функциональную связь между зависимыми и независимыми переменными (табл. 11).

Таблица 9. Результаты множественного регрессионного анализа доли влияния Ты-образов воображаемых детей на жизнеспособность будущих матерей (n = 110)

Table 9. Results of multiple regression analysis of the proportion of influence of You-images of imaginary children on the resilience of expectant mothers (n = 110)

Жизнеспособность / Resilience		R-квадрат / R-square	Критерий автокорреляций Дурбина – Уотсона / Durbin-Watson autocorrelation criterion
Шаг / Step	ЗП: Духовность / DV: Spirituality		
1	НП: Отрицательные характеристики / IV: Negative characteristics	$\beta = -0,200$ $p = 0,036$	0,040
Шаг / Step	ЗП: Семейные и социальные взаимосвязи / DV: Family and social interactions		
1	НП: Деятельностные характеристики / IV: Performance characteristics	$\beta = -0,215$ $p = 0,024$	0,046



Таблица 10. Результаты множественного регрессионного анализа доли влияния Ты-образов детей в будущем на жизнеспособность приемных матерей (n = 86)

Table 10. Results of multiple regression analysis of the proportion of influence of future You-images of children on the resilience of adoptive mothers (n = 86)

Жизнеспособность / Resilience		R-квадрат / R-square	Критерий автокорреляций Дурбина – Уотсона / Durbin-Watson autocorrelation criterion
Шаг / Step	ЗП: Самоэффективность / DV: Self-Efficacy		
1	НП: Деятельностные характеристики / IV: Performance characteristics $\beta = 0,259$ $p = 0,016$	0,067	2,035
Шаг / Step	ЗП: Духовность / DV: Spirituality		
1	НП: Поведенческие характеристики / IV: Behavioral characteristics $\beta = -0,268$ $p = 0,013$	0,072	
2	НП: Поведенческие характеристики / IV: Behavioral characteristics $\beta = -0,284$ $p = 0,007$	0,125	1,867
	НП: Нейтральные характеристики / IV: Neutral characteristics $\beta = 0,231$ $p = 0,027$		

Таблица 11. Результаты множественного регрессионного анализа доли влияния Ты-образов детей в будущем на жизнеспособность биологических матерей (n = 99)

Table 11. Results of multiple regression analysis of the proportion of the influence of future You-images of children on the resilience of biological mothers (n = 99)

Жизнеспособность / Resilience		R-квадрат / R-square	Критерий автокорреляций Дурбина – Уотсона / Durbin-Watson autocorrelation criterion
Шаг / Step	ЗП: Самоэффективность / DV: Self-Efficacy		
1	НП: Эмоциональные характеристики / IV: Emotional characteristics $\beta = 0,227$ $p = 0,024$	0,052	
2	НП: Эмоциональные характеристики / IV: Emotional characteristics $\beta = 0,251$ $p = 0,011$	0,103	
	НП: Интеллект социальный / IV: Social intelligence $\beta = -0,227$ $p = 0,021$		1,994
3	НП: Эмоциональные характеристики / IV: Emotional characteristics $\beta = 0,183$ $p = 0,071$	0,146	
	НП: Интеллект социальный / IV: Social intelligence $\beta = -0,322$ $p = 0,003$		
	НП: Положительные характеристики / IV: Positive characteristics $\beta = 0,240$ $p = 0,031$		
Шаг / Step	ЗП: Настойчивость / DV: Persistence		
1	НП: Эмоциональные характеристики / IV: Emotional characteristics $\beta = 0,207$ $p = 0,040$	0,043	1,943
Шаг / Step	ЗП: Внутренний локус контроля / DV: Internal locus of control		
1	НП: Эмоциональные характеристики / IV: Emotional characteristics $\beta = 0,225$ $p = 0,025$	0,051	2,347
Шаг / Step	ЗП: Совладание и адаптация / DV: Coping and Adaptation		
1	НП: Эмоциональные характеристики / IV: Emotional characteristics $\beta = 0,329$ $p = 0,001$	0,108	1,911
Шаг / Step	ЗП: Духовность / DV: Spirituality		
1	НП: Поведенческие характеристики / IV: Behavioral characteristics $\beta = -0,204$ $p = 0,043$	0,042	1,867
Шаг / Step	ЗП: Семейные и социальные взаимосвязи / DV: Family and social interactions		
1	НП: Метафорические характеристики / IV: Metaphorical characteristics $\beta = -0,288$ $p = 0,004$	0,083	1,831



Так, общая доля влияния структурных компонентов Ты-образов родных детей в будущем на жизнеспособность биологических матерей составила 47,3 %.

Касательно будущих матерей построенные множественные уравнения, включающие по жизнеспособности и показатели вербального компонента Ты-образов воображаемых детей в будущем, подтверждают функциональную связь между зависимыми и независимыми переменными (табл. 12). Общая доля влияния структурных компонентов Ты-образов воображаемых детей в будущем будущих матерей на их жизнеспособность составила 9,6 %.

Таким образом, при оценке доли влияния структурных компонентов Ты-образов приемных детей в будущем на жизнеспособность приемных матерей оказывают деятельностные, поведенческие и нейтральные характеристики.

При определении доли влияния структурных компонентов Ты-образов родных детей в будущем на жизнеспособность биологических матерей вносят интеллектуальный, эмоциональный, поведенческие, метафорические и положительные характеристики.

При оценке доли влияния структурных компонентов Ты-образов воображаемых детей в будущем на жизнеспособность будущих матерей вносят волевые и метафорические характеристики.

Следовательно, можно утверждать, что в выборке приемных матерей жизнеспособность включает в себя конативный компонент образной сферы социальной

перцепции; в выборке биологических матерей – когнитивный, регулятивный, конативный компоненты, включая положительную оценку социальных объектов восприятия; в выборке будущих матерей – когнитивный и регулятивный компоненты образной сферы социальной перцепции [42].

Что касается жизнеспособности, то аналогичные тактики определяются по самооценке эффективности и духовности у приемных и биологических матерей. К этим вариантам у биологических матерей добавляются настойчивость, внутренний локус контроля, совладание и адаптация, семейные и социальные взаимосвязи [44]; у будущих матерей – настойчивость, совладание и адаптация.

На основании проведенного регрессионного анализа пошаговым методом определяются обобщенные результаты доли влияния социально-перцептивных образов на жизнеспособность матерей. Важно отметить, что доли влияния всех изученных образов на жизнеспособность в трех группах матерей имеют свои особенности. Так, показатели доли влияния структурных компонентов Я-образов на жизнеспособность у приемных матерей составляют 10,6 %, у биологических матерей – 40, у будущих – 81,8 %. Показатели доли влияния структурных компонентов Он-образов абстрактного ребенка на жизнеспособность приемных матерей составляют всего 5 %, показатели доли влияния структуры Он-образов абстрактного ребенка на жизнеспособность биологических матерей – 26,4 %, будущих – 9,7 % соответственно.

Т а б л и ц а 12. Результаты множественного регрессионного анализа доли влияния Ты-образов воображаемых детей в будущем на жизнеспособность будущих матерей (n = 110)
 Table 12. Results of multiple regression analysis of the proportion of influence of You-images of imagined children in the future on the resilience of expectant mothers (n = 110)

Жизнеспособность / Resilience		R-квадрат / R-square	Критерий автокорреляций Дурбина – Уотсона / Durbin-Watson autocorrelation criterion
Шаг / Step ЗП: Настойчивость / DV: Persistence			
1	НП: Метафорические характеристики / IV: Metaphorical characteristics	$\beta = 0,218$ $p = 0,022$	0,048
Шаг / Step ЗП: Совладание и адаптация / DV: Coping and Adaptation			
1	НП: Волевые характеристики / IV: Willful characteristics	$\beta = 0,220$ $p = 0,021$	0,048



Вместе с тем показатели доли влияния структурных компонентов Ты-образов приемных детей на жизнеспособность приемных матерей составляют 12,9 %, показатели доли влияния элементов Ты-образов родных детей на жизнеспособность биологических матерей – 11,1 %, а показатели доли влияния структурных элементов Ты-образов воображаемого ребенка на жизнеспособность будущих матерей – 9,6 %. Также была определена доля влияния структурных компонентов Ты-образов детей в будущем на жизнеспособность матерей. В группе приемных матерей она составила 19,2 %, в группе биологических матерей – 47,3 %, в группе будущих матерей – 9,6 % (табл. 13).

Обсуждение и заключение

У приемных матерей на такие показатели их жизнеспособности, как совладание и адаптация, самоэффективность, семейные и социальные взаимосвязи, духовность оказывают влияние социально-перцептивные образы, а также социальные установки. Причем отрицательная установка отмечается при отражении абстрактных детей, нейтральная – в отношении приемных детей в будущем. По сравнению с приемными матерями в группах биологических и будущих матерей отмечается большее сходство при выявлении функциональных связей, в частности в образах себя и образах детей устанавливаются не только когнитивный, регулятивный и конативный компоненты образной сферы социальной перцепции, но

и социальные установки с положительным и отрицательным вектором. Определяемые особенности образной сферы социальной перцепции оказывают влияние на такие показатели жизнеспособности биологических и будущих матерей, как совладание и адаптация, самоэффективность, семейные и социальные взаимосвязи, духовность, настойчивость, внутренний локус контроля.

В результате проведенного эмпирического исследования можно сформулировать более конкретные выводы.

1. Наибольшая доля влияния структурных компонентов социально-перцептивных образов на жизнеспособность приемных и биологических матерей определяется в отношении Ты-образов приемных и родных детей в будущем, а у будущих матерей – в отношении их Я-образов.

2. Наименьшая доля влияния структурных компонентов социально-перцептивных образов приемных матерей будет в отношении Он-образов абстрактных детей, у биологических и будущих матерей – в отношении Ты-образов родных и воображаемых детей.

3. В Я-образах трех групп матерей противоречащими характеристиками будут интеллектуальные, а по показателям жизнеспособности – совладание и адаптация.

4. Наибольший процент доли влияния на жизнеспособность определяется по структурным характеристикам Я-образов будущих матерей (81,8 %), а наименьший – по Он-образам абстрактных детей приемных матерей (5 %).

Т а б л и ц а 13. Показатели ранжирования доли влияния социально-перцептивных образов на жизнеспособность матерей (n = 295)

T a b l e 13. Ranking indicators of the proportion of influence of social-perceptual images on maternal resilience (n = 295)

Образы приемных матерей / Images of foster mothers	%	Ранг / Rank	Образы биологических матерей / Images of native mothers	%	Ранг / Rank	Образы будущих матерей / Images of future mothers	%	Ранг / Rank
Я-образы / I-images	10,6	3	Я-образы / I-images	40,0	2	Я-образы / I-images	81,8	1
Он-образы / He-images	5,0	4	Он-образы / He-images	26,4	3	Он-образы / He-images	9,7	2
Ты-образы / You-images	12,9	2	Ты-образы / You-images	11,1	4	Ты-образы / You-images	8,6	4
Ты-образы в будущем / You-images in the future	19,2	1	Ты-образы в будущем / You-images in the future	47,3	1	Ты-образы в будущем / You-images in the future	9,6	3

5. При определении функциональной связи жизнеспособности с Я-образами матерей отмечается преобладание когнитивного компонента образной сферы социальной перцепции.

6. При установлении функциональной связи жизнеспособности с Он-образами абстрактных детей в группе приемных матерей определяется только отрицательная социальная установка; в аналогичном сравнении у биологических матерей обнаруживаются когнитивный и конативный компоненты образной сферы социальной перцепции, при этом добавляется отрицательная социальная установка; в подобном варианте у будущих матерей обнаруживаются когнитивный и регулятивный компоненты образной сферы социальной перцепции [42].

7. При определении функциональной связи жизнеспособности приемных матерей с Ты-образами приемных детей выявляется регулятивный компонент образной сферы социальной перцепции, при этом добавляется нейтральная модальность; жизнеспособности биологических матерей с Ты-образами родных детей – только отрицательная модальность; жизнеспособности будущих матерей с Ты-образами воображаемых детей обнаруживается конативный компонент образной сферы социальной перцепции, при этом добавляется отрицательная социальная установка.

8. При обнаружении функциональной связи жизнеспособности приемных матерей с Ты-образами приемных детей в будущем определяется конативный компонент образной сферы социальной перцепции; жизнеспособности биологических матерей с Ты-образами родных детей в будущем – когнитивный, регулятивный и конативный компоненты образной сферы социальной перцепции; жизнеспособности будущих матерей с Ты-образами воображаемых детей в будущем определяются когнитивный и регулятивный

компоненты образной сферы социальной перцепции.

9. Результаты исследования являются основой для определения направлений оказания психологической помощи различным типам семей. Возможны следующие направления:

– осуществление профилактической работы по снижению риска возвратов детей из приемных семей в учреждения интернатного типа;

– формирование позитивного образа себя как будущего родителя и положительных образов воображаемых детей в представлениях будущих матерей;

– коррекционная работа, связанная с преодолением негативного эмоционального отношения к себе как приемному родителю и отрицательного отношения к приемным детям;

– коррекционная работа, связанная с преодолением негативного эмоционального отношения к себе как биологическому родителю и отрицательного отношения к родным детям.

В заключении следует отметить некоторые ограничения по проведенному исследованию. Так, сложности выявления закономерностей социально-перцептивной детерминации и жизнеспособности отцов могут быть связаны с проблемой репрезентативности выборки, мужчины менее охотно откликаются на участие в исследовании. Такое утверждение справедливо как в отношении биологических, так и приемных отцов. По сравнению с мужчинами, женщины, по разным причинам, значительно чаще выражают желание стать приемными матерями.

Настоящее исследование вносит вклад в развитие разработки системы профессиональной семейной заботы и уменьшение травматизации психики приемного ребенка на основе конкретных социально-перцептивных критериев адекватного восприятия приемных детей приемными матерями и их жизнеспособности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боброва А., Живица А. Семейная политика в Беларуси – приоритет социальной и демографической политики // *Беларуская думка*. 2021. № 7. С. 58–65. URL: https://beldumka.belta.by/isfiles/000167_917687.pdf (дата обращения: 10.04.2023).



2. Чернова Ж. В., Кулмала М. «По сложности – это работа, по состоянию души – семья»: профессионализация приемного родительства в современной России // Журнал социологии и социальной антропологии. 2018. Т. 21, № 3. С. 46–70. URL: http://jourssa.ru/files/volumes/2018_3/Chernova_Kulmala_2018_3.pdf (дата обращения: 10.04.2023).
3. Makhnach A. V., Laktionova A. I. Systemic Analysis of Family Resilience // Emotion, Well-Being, and Resilience: Theoretical Perspectives and Practical Applications. New York: Apple Academic Press, 2021. P. 195–207. URL: https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper_46250855.pdf (дата обращения: 10.04.2023).
4. Басина Н. И. Современное родительство: традиционные и новые практики (тезаурусный анализ) // Педагогика и психология: теория и практика. 2019. № 3 (15). С. 17–26. EDN: KBWJYD
5. Holding a Foster Child's Mind in Mind: Study Protocol for a Cluster-Randomized Controlled Trial of Mentalization-Based Therapy (MBT) for Foster Families / N. T. Dalgaard [et al.] // BMC Psychology. 2023. Vol. 11. Article no. 62. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-011103-8>
6. Poitras K., Porlier S., Tarabulsky G. M. Child's Adjustment and Parent-Child Contact after Child Placement into Foster Care: A Systematic Review // Journal of Public Child Welfare. 2022. Vol. 16, issue 5. P. 575–606. <https://doi.org/10.1080/15548732.2021.1940416>
7. Effects of Foster Care Intervention and Caregiving Quality on the Bidirectional Development of Executive Functions and Social Skills Following Institutional Rearing / S. Zeytinoglu [et al.] // Developmental Science. 2023. Vol. 26, issue 2. Article no. e13309. <https://doi.org/10.1111/desc.13309>
8. Асламазова Л. А., Мухамедрахимов Р. Ж., Туманьян К. Г. Преждевременное прерывание воспитания приемных детей в замещающих семьях: обзор российских и зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18, № 4. С. 888–906. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-4-888-906>
9. Ярская-Смирнова Е. Р., Присяжнюк Д. И., Вербилович О. Е. Приемная семья в России: публичный дискурс и мнения ключевых акторов // Журнал социологии и социальной антропологии. 2015. Т. 18, № 4. С. 157–173. URL: <http://jourssa.ru/jourssa/article/view/421> (дата обращения: 20.04.2023).
10. Инвариантные и варианты социально-психологические характеристики успешных замещающих матерей / В. Н. Ослон [и др.] // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 6. С. 149–163. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260612>
11. Телицына А. Ю. Социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающих семьях // Социальные науки и детство. 2021. Т. 2, № 2. С. 84–95. <https://doi.org/10.17759/ssc.2021020207>
12. Dyshlova N. Socio-Psychological Criteria for Mutual Selection of Adoptive Parents and Children Deprived of Parental Care as Prognostic Signs of the Mental Health of Their Future Family // Mental Health: Global Challenges Journal. 2020. Vol. 3, issue 2. P. 25–27. <https://doi.org/10.32437/mhgcj.v4i2.79>
13. Макаренцева А. О., Коржук С. В. Возможности профессиональных замещающих семей в деинституционализации сиротства // Социологические исследования. 2022. № 4. С. 44–55. <https://doi.org/10.31857/S013216250014317-1>
14. Щербина С. М. Историческая трансформация образа приемной матери и его зависимость от социума // Российский психологический журнал. 2015. Т. 12, № 3. С. 104–113. <https://doi.org/10.21702/rpj.2015.3.9>
15. Стреленко А. А. Соотношение понятий «социально-перцептивные образы» и «социальные установки» // Известия Иркутского государственного университета. Сер.: Психология. 2023. Т. 43. С. 93–106. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2023.43.93>
16. Font S. A., Gershoff E. T. Foster Care: How We Can, and Should, Do More for Maltreated Children // Social Policy Report. 2020. Vol. 33, issue 3. P. 1–40. <https://doi.org/10.1002/sop2.10>
17. Knowledge Exchange, Foster Care and Early Education: Introducing Treasure Baskets to Foster Carers of Young Children / C. Cameron [et al.] // Child & Family Social Work. 2020. Vol. 25, issue 4. P. 805–813. <https://doi.org/10.1111/cfs.12757>
18. Skivenes M., Benbenishty R. Securing Permanence for Children in Care: A Cross-Country Analysis of Citizen's View on Adoption Versus Foster Care // Child & Family Social Work. 2023. Vol. 28, issue 2. P. 432–442. <https://doi.org/10.1111/cfs.12974>
19. Family Support Services Buffer the Effect of Child Welfare Notifications on Child Removals / T. Toikko [et al.] // Child & Family Social Work. 2023. Vol. 28, issue 2. P. 372–382. <https://doi.org/10.1111/cfs.12969>
20. Family Support as a Working Style in Child Protection in Italy: A Comparative Study on Social Workers' Child Welfare Attitudes / B. Segatto [et al.] // Child & Family Social Work. 2023. Vol. 28, issue 2. P. 337–345. <https://doi.org/10.1111/cfs.12965>

21. Participation of Children, Birth Parents and Foster Carers in the Matching Decision. Paternalism or Partnership? / K. Zeijlmans [et al.] // *Child Abuse Review*. 2019. Vol. 28, issue 2. P. 139–151. <https://doi.org/10.1002/car.2544>
22. The Wellbeing of Foster Children and Their Relationship with Foster Parents and Biological Parents: A Child's Perspective / A. M. Maaskant [et al.] // *Journal of Social Work Practice*. 2016. Vol. 30, issue 4. P. 379–395. <https://doi.org/10.1080/02650533.2015.1092952>
23. Do Frequency of Visits with Birth Parents Impact Children's Mental Health and Parental Stress in Stable Foster Care Settings / S. Fossum [et al.] // *Cogent Psychology*. 2018. Vol. 5, issue 1. Article no. 1429350. <https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1429350>
24. Breaking the Silence on Special Needs Children in Foster Care: The Diversity of Children in Foster Care, Carers and Processes / N. Fuentes-Peláez [et al.] // *Children & Society*. 2022. Vol. 36, issue 2. P. 183–200. <https://doi.org/10.1111/chso.12510>
25. Pinto V. S., Luke N. The Role of Foster Carers in England and Portugal: Is It Solely a Parenting Role? // *Children & Society*. 2022. Vol. 36, issue 2. P. 249–265. <https://doi.org/10.1111/chso.12536>
26. Simon P., Blanchet A. Interaction Microanalysis of Foster Care Research Using THEME // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article no. 956259. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.956259>
27. Gouveia L., Magalhães E., Pinto V. S. Foster Families: A Systematic Review of Intention and Retention Factors // *Journal of Child and Family Studies*. 2021. Vol. 30. P. 2766–2781. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02051-w>
28. Parenting Interventions to Support Parent/Child Attachment and Psychosocial Adjustment in Foster and Adoptive Parents and Children: A Systematic Review / N. T. Dalgaard [et al.] // *Campbell Systematic Reviews*. 2020. Vol. 16, issue 1. Article no. e1072. <https://doi.org/10.1002/cl2.1072>
29. Соломатина Г. Н. Социально-педагогические факторы взаимодействия в замещающей семье // *Kant*. 2020. № 3 (36). С. 384–388. <https://doi.org/10.24923/2222-243X.2020-36.72>
30. Гурова О. В., Максименко М. В. Проблема психологического и социально-правового обоснования психодиагностических процедур для обследования кандидатов в замещающие родители // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. 2021. № 2 (56). С. 174–178. EDN: **MPQRYU**
31. Верхозин Н. Г., Копалкина Е. Г. Роль специалиста органа опеки и попечительства в профилактике вторичного сиротства (на примере города Иркутска) // *Global and Regional Research*. 2023. Т. 5, № 1. С. 141–147. URL: <http://grr-bgu.ru/reader/article.aspx?id=25672> (дата обращения: 20.04.2023).
32. Руновская Е. Г., Кудрявцева А. А. Особенности родительства в кровной и замещающей семье // *Наукофера*. 2023. № 1 (1). С. 255–262.
33. Руднева И. А., Черников В. А. Концептуальные основы моделирования процесса профилактики вторичного сиротства // *Современные наукоемкие технологии*. 2021. Вып. 11, ч. 1. С. 206–210. <https://doi.org/10.17513/snt.38913>
34. Гаврилов Н. Д., Кортнева В. Д. Профессиональная приемная семья как механизм преодоления проблемы социального сиротства // *Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы*. 2021. № 2 (39). С. 1–6. EDN: **KZOJHO**
35. Strelenko A. A. Psychology Features of Child-Parent Interaction of Foster Mothers with Foster Children // *Mental Health & Human Resilience International Journal*. 2022. Vol. 6, issue 2. Article no. 000191. <https://doi.org/10.23880/mhrij-16000191>
36. Социально-перцептивные образы как регуляторы детско-родительских отношений в приемных семьях / В. Л. Ситников [и др.] // *Социальная психология и общество*. 2021. Т. 12, № 2. С. 129–147. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120208>
37. Алдашева А. А., Зеленова М. Е., Сиваш О. Н. Социально-перцептивный образ приемного ребенка у замещающих родителей с разной формой опеки // *Социальная психология и общество*. 2021. Т. 12, № 2. С. 110–128. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120207>
38. Махнач А. В. Жизнеспособность человека как предмет изучения в психологической науке // *Психологический журнал*. 2017. Т. 38, вып. 4. С. 5–16. <https://doi.org/10.7868/S0205959217040018>
39. Махнач А. В., Лотарева Т. Ю. Концепция жизнеспособности человека в практике социально-психологического сопровождения замещающих семей // *Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда*. 2018. Т. 3, № 3. С. 87–111. URL: <http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document384.pdf> (дата обращения: 06.07.2023).
40. Ситников В. Л., Стреленко А. А., Енгальчев В. Ф. Применение методики СОЧ(И) при проведении судебно-психологических экспертиз в рамках семейного кодекса // *Психология и педагогика служебной деятельности*. 2021. № 2. С. 77–87. <https://doi.org/10.24412/2658-638x-2021-2-77-87>



41. Стреленко А. А., Киселёва М. Н. Методологическая проблема категории образа в субъект-объектном взаимодействии // *Juvenis Scientia*. 2020. Т. 6, № 1. С. 15–18. URL: <https://sciup.org/metodologicheskaja-problema-kategorii-obraza-v-subekt-obektnom-vzaimodejstvii-14115943> (дата обращения: 06.07.2023).
42. Стреленко А. А. Особенности ресурсной функции социально-перцептивных образов матерей // *Право. Экономика. Психология*. 2023. № 2 (30). С. 39–50.
43. Гостев А. А. Проблема вторичных образов в психологии // *Психологический журнал*. 2012. Т. 33, № 4. С. 17–26. URL: <https://psy.jes.su/s0205-95920000616-4-1-ru-215> (дата обращения: 06.07.2023).
44. Стреленко А. А. Связь невербальных компонентов социально-перцептивных образов с жизнеспособностью у матерей // *Право. Экономика. Психология*. 2022. № 4. С. 72–80.

Поступила 11.05.2023; одобрена после рецензирования 03.07.2023; принята к публикации 10.07.2023.

Об авторе:

Стреленко Анна Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Витебского государственного университета имени П. М. Машерова (210038, Республика Беларусь, г. Витебск, Московский проспект, д. 33), докторант кафедры социальной и организационной психологии Белорусского государственного университета (220030, Республика Беларусь, г. Минск, пр. Независимости, д. 4), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9765-5430>, **Scopus ID:** 57226665928, **Researcher ID:** AAV-5220-2020, strelenko@list.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Bobrova A., Zhivitsa A. Family Policy is the Priority of Social and Demographic Policy in Belarus. *Belaruskaya dumka*. 2021;(7):58–65. Available at: https://beldumka.belta.by/isfiles/000167_917687.pdf (accessed 10.04.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
2. Chernova Zh.V., Kulmala M. “In Its Complexity It’s Work, in Its Soul It’s Family”: Professionalization of Foster Parenting in Contemporary Russia. *The Journal of Sociology and Social Anthropology*. 2018;21(3):46–70. Available at: http://jourssa.ru/files/volumes/2018_3/Chernova_Kulmala_2018_3.pdf (accessed 10.04.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
3. Makhnach A.V., Laktionova A.I. Systemic Analysis of Family Resilience. In: *Emotion, Well-Being, and Resilience: Theoretical Perspectives and Practical Applications*. New York: Apple Academic Press; 2021. p. 195–207. Available at: https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper_46250855.pdf (accessed 10.04.2023).
4. Basina N.I. Modern Parenting: Traditional and New Practices (Thesaurus Analysis). *Pedagogika i psikhologiya: teoriya i praktika*. 2019;(3):17–26. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: KBWJYD
5. Dalgaard N.T., Villumsen A.M.A., Sørensen K.M., et al. Holding a Foster Child’s Mind in Mind: Study Protocol for a Cluster-Randomized Controlled Trial of Mentalization-Based Therapy (MBT) for Foster Families. *BMC Psychology*. 2023;11:62. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01103-8>
6. Poitras K., Porlier S., Tarabulsky G.M. Child’s Adjustment and Parent-Child Contact after Child Placement into Foster Care: A Systematic Review. *Journal of Public Child Welfare*. 2022;16(5):575–606. <https://doi.org/10.1080/15548732.2021.1940416>
7. Zeytinoglu S., Tang A., Zeanah C.H., Nelson C.A., Almas A.N., Fox N.A. Effects of Foster Care Intervention and Caregiving Quality on the Bidirectional Development of Executive Functions and Social Skills Following Institutional Rearing. *Developmental Science*. 2023;26(2):e13309. <https://doi.org/10.1111/desc.13309>
8. Aslamazova L.A., Mukhamedrahimov R.J., Tumanyan K.G. Disruption of Substitute Care: A Review of Russian and Foreign Studies. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2021;18(4):888–906. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-4-888-906>
9. Iarskaia-Smirnova E.R., Prisyazhnyuk D.I., Verbilovich O.E. [Foster Family in Russia: Public Discourse and the Views of Key Actors]. *The Journal of Sociology and Social Anthropology*. 2015;18(4):157–173. Available at: <http://jourssa.ru/jourssa/article/view/421> (accessed 20.04.2023). (In Russ.)
10. Oslon V.N., Odintsova M.A., Semya G.V., Zinchenko E.A. Invariant and Variant Sociopsychological Characteristics of Successful Foster Mothers. *Psychological Science and Education*. 2021;26(6):149–163. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/pse.2021260612>

11. Telitsyna A.Yu. Social Adaptation of Orphans and Children Left without Parental Care in Substitute Families. *Social Sciences and Childhood*. 2021;2(2):84–95. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/ssc.2021020207>
12. Dyshlova N. Socio-Psychological Criteria for Mutual Selection of Adoptive Parents and Children Deprived of Parental Care as Prognostic Signs of the Mental Health of Their Future Family. *Mental Health: Global Challenges Journal*. 2020;3(2):25–27. <https://doi.org/10.32437/mhgj.v4i2.79>
13. Makarentseva A.O., Korzhuk S.V. The Capabilities of Professional Foster Families for the Further Orphanhood Deinstitutionalization in Russia. *Sociological Studies*. 2022;(4):44–55. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31857/S013216250014317-1>
14. Shcherbina S.M. The Historical Transformation of the Foster Mother's Image and Its Dependence on the Society. *Russian Psychological Journal*. 2015;12(3):104–113. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.21702/rpj.2015.3.9>
15. Strelenko A.A. The Correlation of the Terms “Social and Perceptual Image” and “Social Attitudes”. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology*. 2023;43:93–106. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2023.43.93>
16. Font S.A., Gershoff E.T. Foster Care: How We Can, and Should, Do More for Maltreated Children. *Social Policy Report*. 2020;33(3):1–40. <https://doi.org/10.1002/sop2.10>
17. Cameron C., Meeto V., Johansen T., Jackson S. Knowledge Exchange, Foster Care and Early Education: Introducing Treasure Baskets to Foster Carers of Young Children. *Child & Family Social Work*. 2020;25(4):805–813. <https://doi.org/10.1111/cfs.12757>
18. Skivenes M., Benbenishty R. Securing Permanence for Children in Care: A Cross-Country Analysis of Citizen's View on Adoption Versus Foster Care. *Child & Family Social Work*. 2023;28(2):432–442. <https://doi.org/10.1111/cfs.12974>
19. Toikko T., Seppälä P., Häkkinen L., Hietamäki J. Family Support Services Buffer the Effect of Child Welfare Notifications on Child Removals. *Child & Family Social Work*. 2023;28(2):372–382. <https://doi.org/10.1111/cfs.12969>
20. Segatto B., Dal Ben A., Genre Bert S., Benbenishty R. Family Support as a Working Style in Child Protection in Italy: A Comparative Study on Social Workers' Child Welfare Attitudes. *Child & Family Social Work*. 2023;28(2):337–345. <https://doi.org/10.1111/cfs.12965>
21. Zeijlmans K., López López M., Grietens H., Knorth E.J. Participation of Children, Birth Parents and Foster Carers in the Matching Decision. Paternalism or Partnership? *Child Abuse Review*. 2019;28(2):139–151. <https://doi.org/10.1002/car.2544>
22. Maaskant A.M., van Rooij F.B., Bos H.M.W., Hermanns J.M.A. The Wellbeing of Foster Children and Their Relationship with Foster Parents and Biological Parents: A Child's Perspective. *Journal of Social Work Practice*. 2016;30(4):379–395. <https://doi.org/10.1080/02650533.2015.1092952>
23. Fossum S., Vis S.A., Holtan A., Duregger C. Do Frequency of Visits with Birth Parents Impact Children's Mental Health and Parental Stress in Stable Foster Care Settings. *Cogent Psychology*. 2018;5(1):1429350. <https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1429350>
24. Fuentes-Peláez N., Montserrat C., Sitjes-Figueras R., Crous G. Breaking the Silence on Special Needs Children in Foster Care: The Diversity of Children in Foster Care, Carers and Processes. *Children & Society*. 2022;36(2):183–200. <https://doi.org/10.1111/chso.12510>
25. Pinto V.S., Luke N. The Role of Foster Carers in England and Portugal: Is It Solely a Parenting Role? *Children & Society*. 2022;36(2):249–265. <https://doi.org/10.1111/chso.12536>
26. Simon P., Blanchet A. Interaction Microanalysis of Foster Care Research Using THEME. *Frontiers in Psychology*. 2022;13:956259. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.956259>
27. Gouveia L., Magalhães E., Pinto V.S. Foster Families: A Systematic Review of Intention and Retention Factors. *Journal of Child and Family Studies*. 2021;30:2766–2781. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02051-w>
28. Dalgaard N.T., Pontoppidan M., Thomsen M.K., Viinholt B.C.A., Filges T. Parenting Interventions to Support Parent/Child Attachment and Psychosocial Adjustment in Foster and Adoptive Parents and Children: A Systematic Review. *Campbell Systematic Reviews*. 2020;16(1):e1072. <https://doi.org/10.1002/cl2.1072>
29. Solomatina G.N. Socio-Pedagogical Factors of Interaction in the Substitute Family. *KANT*. 2020;(3):384–388. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.24923/2222-243X.2020-36.72>
30. Gurova O.V., Maksimenko M.V. [The Problem of Psychological and Socio-Legal Justification of Psychodiagnostic Procedures for the Examination of Candidates for Substitute Parents]. *Izvestiya Baltiiskoi gosudarstvennoi akademii rybpromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskie nauki*. 2021;(2):174–178. (In Russ.) EDN: MPQRY Y
31. Verkhozin N.G., Kopalkina E.G. The Role of a Specialist of the Guardianship and Trusteeship in the Prevention of Secondary Orphanhood (on the Example of the City of Irkutsk). *Global & Regional Research*. 2023;5(1):141–147. Available at: <http://gr-bgu.ru/reader/article.aspx?id=25672> (accessed 20.04.2023). (In Russ., abstract in Eng.)



32. Runovskaya E.G., Kudryavtseva A.A. Peculiarities of Parenthood in the Blood and Substitute Families. *Naukosfera*. 2023;1(1):255–262. (In Russ., abstract in Eng.)
33. Rudneva I.A., Chernikov V.A. Conceptual Framework for Modeling of the Process of Secondary Orphanhood Prevention. *Modern High Technologies*. 2021;(11-1):206–210. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17513/snt.38913>
34. Gavrilov N.D., Kortneva V.D. [Professional Foster Family as a Mechanism for Overcoming the Problem of Social Orphanhood]. *Rossiyskaya nauka i obrazovanie segodnya: problemy i perspektivy*. 2021;(2):1–6. (In Russ.) EDN: KZOJHO
35. Strelenko A.A. Psychology Features of Child-Parent Interaction of Foster Mothers with Foster Children. *Mental Health & Human Resilience International Journal*. 2022;6(2):000191. <https://doi.org/10.23880/mhrij-16000191>
36. Sitnikov V.L., Strelenko A.A., Kedich S.I., Komarova A.V. Socio-Perceptual Images as Regulators of Child-Parental Relations in Foster Families. *Social Psychology and Society*. 2021;12(2):129–147. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/sps.2021120208>
37. Aldasheva A.A., Zelenova M.E., Sivash O.N. Socio-Perceptual Features of the Image of a Foster Child in Foster Parents with Different Forms of Guardianship. *Social Psychology and Society*. 2021;12(2):110–128. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/sps.2021120207>
38. Makhnach A.V. Human Resilience as Research Object in Psychology. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 2017;38(4):5–16. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.7868/S0205959217040018>
39. Makhnach A.V., Lotareva T.Yu. The Concept of Resilience in the Practice of Social and Psychological Support of Foster Families. *Institut psikhologii Rossiyskoy akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda*. 2018;3(3):87–111. Available at: <http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document384.pdf> (accessed 06.07.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
40. Sitnikov V.L., Strelenko A.A., Engalychev V.F. Application of the SIP(H) Methodology in Forensic Psychological Examinations According to the Family Code. *Psychology and Pedagogics in Official Activity*. 2021;(2):77–87. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.24412/2658-638x-2021-2-77-87>
41. Strelenko A.A., Kiseleva M.N. Methodological Problem of Image Category in Subject-Object Interaction. *Juvenis Scientia*. 2020;6(1):15–18. Available at: <https://sciup.org/metodologicheskaja-problema-kategorii-obraza-v-subekt-obektnom-vzaimodejstvii-14115943> (accessed 06.07.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
42. Strelenko A.A. Peculiarities of the Resource Function of Socially-Perceptual Images of Mothers. *Law. Economics. Psychology*. 2023;(2):39–50. (In Russ., abstract in Eng.)
43. Gostev A.A. The Problem of Secondary Images in Psychology. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 2012;33(4):17–26. Available at: <https://psy.jes.su/s0205-95920000616-4-1-ru-215> (accessed 06.07.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
44. Strelenko A.A. Relation of Nonverbal Components of Mother Social-Perceptual Images with Vitality. *Law. Economics. Psychology*. 2022;(4):72–80. (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 11.05.2023; revised 03.07.2023; accepted 10.07.2023.

About the author:

Anna A. Strelenko, Ph.D. (Psychol.), Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Psychology, Vitebsk State University named after P. M. Masherov (33 Moskovskiy Prospekt, Vitebsk 210038, Republic of Belarus), Doctoral Candidate of the Chair of Social and Organizational Psychology, Belarusian State University (4 Prospekt Nezavisimosti, Minsk 220030, Republic of Belarus), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9765-5430>, **Scopus ID:** [57226665928](https://orcid.org/0000-0001-9765-5430), **Researcher ID:** [AAV-5220-2020](https://orcid.org/0000-0001-9765-5430), strelenko@list.ru

The author has read and approved the final manuscript.



Межличностная онлайн- и оффлайн-коммуникация как фактор повышения образовательной мотивации

В. Е. Михайлова¹✉, О. С. Парц²

¹ Многопрофильная Академия непрерывного образования,
г. Омск, Российская Федерация

² Омский государственный педагогический университет,
г. Омск, Российская Федерация
✉ mveomsk@mail.ru

Аннотация

Введение. Онлайн- и оффлайн-форматы межличностной коммуникации широко распространены и удовлетворяют потребность в общении и признании школьников. Вместе с тем вопрос об особенностях использования виртуальной межличностной коммуникации в учебной деятельности, ее потенциалах, формальных и содержательных параметрах остается недостаточно изученным. Цель статьи – анализ возможностей виртуального формата межличностной коммуникации, оказывающего влияние на потребности, источники активности, нормы поведения, состояние ребенка.

Материалы и методы. В ходе эмпирического исследования авторы осуществили диагностику успешности онлайн- и оффлайн-коммуникации у 238 обучающихся школ г. Омска. Параметры изучались у респондентов с использованием комплекса диагностических методик: «Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях» (И. Д. Ладанов, В. А. Уразаева), Шкала самоуважения Розенберга, методика диагностики мотивационно-смысловых образовании (Ю. М. Орлов, Б. А. Сосновский).

Результаты исследования. В ходе проведенного исследования было выявлено, что при реализации онлайн- и оффлайн-коммуникации достоверно повышаются все параметры, характеризующие успешность межличностной коммуникации и образовательную мотивацию. Сопоставление ситуаций очной коммуникации и онлайн и оффлайн позволяет говорить, что в обоих случаях межличностная коммуникация имеет цель – развитие учебных, социальных и познавательных мотивов. Однако процесс коммуникации в онлайн и оффлайн не только дополняет личностный план эмоциональным аспектом, но и выходит за пределы школьного образовательного пространства по параметрам «Результат» и «Продукт».

Обсуждение и заключение. Полученные результаты указывают на то, что функционал коммуникаций в виртуальном пространстве открывает более широкие, по сравнению с очным общением, возможности роста образовательной мотивации. Представленные материалы могут быть использованы исследователями поведения детей в виртуальном пространстве, педагогами, реализующими смешанное или онлайн-обучение.

Ключевые слова: межличностная коммуникация, онлайн- и оффлайн-коммуникация, успешность коммуникации, виртуальная учебная коллаборация, образовательная мотивация

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

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Михайлова В. Е., Парц О. С. Межличностная онлайн- и оффлайн-коммуникация как фактор повышения образовательной мотивации // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 3. С. 425–446. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.425-446>

© Михайлова В. Е., Парц О. С., 2023



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



Original article

Interpersonal Online and Offline Communication as a Factor in Increasing Educational Motivation

V. E. Mikhailova^a, O. S. Parts^b^a *Multidisciplinary Academy of Continuing Education, Omsk, Russian Federation*^b *Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation*✉ *mveomsk@mail.ru*

Abstract

Introduction. Online and offline formats of interpersonal communication are widespread and satisfy the need for communication and recognition of schoolchildren. At the same time, the issue of the peculiarities of using virtual interpersonal communication in learning activities, its potentials, formal and content parameters remains insufficiently studied. The purpose of the article is to analyze the possibilities of virtual format of interpersonal communication, which affects the needs, sources of activity, behavioral norms, and states of the child.

Materials and Methods. In the course of an empirical study, the authors carried out a diagnosis of the success of online and offline communication in 238 students in Omsk schools. The parameters were studied in respondents using a set of diagnostic methods: the method “Diagnostics of motivational orientations in interpersonal communications (I. D. Ladanov, V. A. Urazaeva); the Rosenberg Self-Esteem Scale; methodology for diagnosing motivational-semantic formations (Yu. M. Orlov, B. A. Sosnovsky).

Results. In the course of the study, it was revealed that the implementation of online and offline communication significantly increases all the parameters that characterize the success of interpersonal communication and educational motivation. Comparison of situations of face-to-face communication both online and offline allows us to say that in both cases interpersonal communication has a goal – the development of educational, social and cognitive motives. However, the process of online and offline communication not only supplements the personal plan with an emotional aspect, but also goes beyond the school educational space in terms of the “Result” and “Product” parameters.

Discussion and Conclusion. The obtained results indicate that the functionality of communication in virtual space opens wider opportunities for the growth of educational motivation compared to face-to-face communication. The presented materials can be used by researchers of children's behavior in virtual space, teachers implementing blended or online learning.

Keywords: interpersonal communication, online and offline communication, communication success, virtual educational collaboration, educational motivation

Acknowledgments: The authors would like to thank the editorial board and reviewers for their attentive attitude to the article and the indicated comments, which have made it possible to improve its quality.

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

For citation: Mikhailova V.E., Parts O.S. Interpersonal Online and Offline Communication as a Factor in Increasing Educational Motivation. *Integration of Education*. 2023;27(3):425–446. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.425-446>

Введение

Интенсивный поиск технологий межличностного взаимодействия, их видов и новых форм как инструментов информационных и социальных отношений является важной задачей для всех отраслей социогуманитарного знания. Для педагогики задача развития межличностной коммуникации более сложна и комплексна, так как помимо механизма трансформаций потенциалов человеческой активности она активизирует все нравственные

и интеллектуальные резервы обучающегося и обеспечивает позитивную социализацию детей. Межличностная коммуникация как индивидуальная форма самовыражения основывается на глубинных человеческих потребностях и выделяется у детей уже в начальной школе в относительно «самостоятельную область жизни».

Младший школьный возраст выступает наиболее сензитивным периодом для формирования навыков коммуникации. Когда ребенок погружается в коммуникацию,

происходит целый ряд процессов, который способствует развитию социальных, языковых, эмоциональных и когнитивных навыков. В младшем школьном возрасте коммуникация претерпевает ряд изменений [1]. Например, в первом классе ребенок овладевает навыками слушания и общения, коммуникация является игровой, непосредственной, во многом определяется самим педагогом. Далее, по мере взросления, в 3–4 классах коммуникация становится структурированной и целенаправленной, расширяется социальное пространство взаимодействия, большая значимость отводится одноклассникам. Потребность в групповой принадлежности и самоидентификации приводит к формированию микроколлективов в классах, влияющих на мировоззрение, устремленность, личностно-смысловую сферу обучающегося.

Вместе с тем, несмотря на повсеместную организацию межличностной коммуникации в школе, на сегодняшний день недостаточно изучены новые виртуальные формы коммуникации в процессе обучения, хотя интерес школьников к ним высок. Обучающимся не мешает разница между непосредственным межличностным общением и общением, опосредствованным интернет-площадкой. Для них субъект по ту сторону экрана – это прежде всего сверстник. Применение быстрореагирующих дистантных средств коммуникации может преодолеть барьеры и расстояние, создавая среду с общностью интересов, новых впечатлений, чувств и эмоций. Все это позволяет говорить об актуальности постановки проблемы развития межличностной коммуникации в рамках виртуализации обучающего пространства, используя ресурсы дидактического процесса.

Целью данного исследования была проверка гипотезы, которая заключалась в том, что если учебная межличностная коммуникация в онлайн- и оффлайн-форматах характеризуется позитивной общей гармоничностью коммуникативных ориентаций, желанием получить одобрение, ростом самоуважения, то это в целом способствует значительному росту образовательной мотивации.

Обзор литературы

В зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе межличностная коммуникация рассматривается как взаимная готовность субъектов к определенному типу взаимодействия, результат собственной активности [2; 3]. Ученые В. Дорн, А. Эклунд отмечают, что межличностная коммуникация способствует освоению новых социальных ролей, знакомству с культурой, нормами и ценностями, является одним из определяющих факторов когнитивного развития и удовлетворенности социальной жизнью [4]. При этом акцент делается не на саму коммуникацию с ее результатом, а на появление «побочного продукта». При межличностной коммуникации у участников рождается нечто трудноуловимое, но что составляет тем не менее специфику данной деятельности, «ее зерно, мотивационно-смысловое ядро».

К числу признаков, свидетельствующих об успешной коммуникации, относят широкий набор факторов, среди которых принятие, одобрение, возможность самовыражения, проявление индивидуальности, позитивное самовосприятие и самоуважение [5], вера в себя и в собственные способности [6]. Межличностная коммуникация может быть опосредована «эмоциональными состояниями и иметь несколько измерений (осей) нормализации взаимодействий: категоризация, ограничение рамками (Framing), коммуникация, ритуализация, справедливость, чувства» [7]. Усиление интереса к другим людям в процессе коммуникации «имеет положительный эффект, развиваются мышление и внимание, воображение, усиливаются эмпатия и социальное понимание» [8]. Коммуникативные навыки представляют собой «совокупность способностей человека к эффективному взаимодействию, которые делают его способным успешно функционировать в социальной среде» [9]. Кроме того, важнейшая составляющая коммуникативных умений – «добрая воля к пониманию», что означает важность в процессе коммуникации: во-первых, достижение предметного результата как целевой направленной активности ребенка; во-вторых – достижение отношенческого результата.



Проблема взаимосвязи и взаимовлияния качества образования и успешной коммуникации рассматривается в работах зарубежных ученых, в которых раскрывается, что коммуникация и поддержание контакта между обучающимися играет мотивирующую функцию и влияет на многие аспекты обучения, в том числе в цифровой среде [10; 11].

Существующий переход к электронизации общества, формированию гибридного, виртуального образовательного пространства показывает роль и важность ИТ-практик, способов организации учебной деятельности, опосредованной компьютерными коммуникациями. Интеграция электронных и социальных процессов позволяет констатировать, что большая часть коммуникации ребенка происходит офлайн и онлайн, а личное взросление у подростков проходит не столько в реальном, сколько в виртуальном пространстве, чаще всего даже привычные виды деятельности дети ощущают как смешанные, не разделенные на онлайн и офлайн [12; 13]. При виртуальном общении создается «принципиально новая реальность, в которой осуществляется социальное взаимодействие и, следовательно, формируется сознание» [14; 15]. Количество «друзей» в социальных сетях является важным критерием значимости и принимаемости подростка [16]. Виртуальное пространство удовлетворяет потребность в самовыражении, задействует мотивы и желание проявить себя наилучшим образом [17], дает установку на самоэффективность [12]. Дети и подростки уверенно себя чувствуют в мире гибридной коммуникации, где режимы и формы постоянно пересекаются. Это, безусловно, требует пересмотра применяемых педагогом технологий, средств обучения, а также учет специфики онлайн-контактов в виртуальном пространстве.

Изначально «виртуальное» и «кибер», в дальнейшем и «интернет», а следовательно, и «онлайн» и «офлайн» представляют

собой элементы «другой реальности». А. О. Щюц утверждает, что «повседневная реальность первична и есть необходимость перевода значений виртуальных миров на обыденный язык» [18]. Эта необходимость и заставляет нас понимать границу, «несмотря на то, что социальные медиа и виртуальные объекты интегрированы в жизнь детей» [19]. Режим онлайн – это ситуация, когда участники, пользуясь компьютерными программами, могут видеть друг друга, слышать, обмениваться сообщениями через мессенджеры – Skype, Google Talk, ICQ или Telegram, социальные сети – ВКонтакте, Одноклассники. Под оффлайн-общением понимают общение, при котором можно обмениваться сообщениями, фотографиями, новостями, но не задействовать прямые вербальные коммуникации.

В онлайн-формах в акте коммуникации есть ряд особенностей: чувства можно скрывать или выражать несуществующие, не думать о своем внешнем облике, социальном статусе и создавать о себе любое впечатление по своему выбору, т. е. онлайн позволяют человеку конструировать свою идентичность по своему выбору [20]. Оффлайн может свести участника к роли наблюдателя и к минимуму непосредственно вербальную коммуникацию. Если коммуникация осуществляется в одном временном отрезке оффлайн и онлайн, то можно не обозначать их границу а считать одной виртуальной реальностью¹.

При учебной коммуникативной ситуации онлайн надо учитывать, что дети разных школ друг с другом незнакомы, и будет иметь место факт внутреннего состояния ребенка. Это внутреннее состояние содержит интерес к незнакомым сверстникам, стихийную оценку других и себя, желание понравиться, быть положительно оцененным и получить оценку своего результата. Появляется смысловое пространство, моделируемое шкалой неизвестности и непредсказуемости [21].

¹ Beaudouin V., Velkovska J. The Cyberians: an Empirical Study of Sociality in a Virtual Community // Ethnographic Studies in Real and Virtual Environments: Inhabited Information Spaces and Connected Communities. Proceedings of Esprit i3 Workshop ; ed. K. Buckner. Edinburgh, 1999. P. 102–112. URL: http://www.europhd.net/sites/default/files/summerschools/8thsummerschool/beaudouin_cyberians_engl.pdf (дата обращения: 04.01.2023).

Таким образом, изучение межличностной коммуникации предполагает ее рассмотрение во взаимосвязи с общей мотивационной сферой личности и конкретным социальным контекстом. В условиях трансформации образовательного пространства межличностная коммуникация может быть организована в онлайн- и офлайн-формах и, как и любой другой вид коммуникации, является одной из сторон предметной деятельности и соответственно обладает едиными для всех характеристиками и механизмами.

Методы и материалы

Конкретный предмет рассмотрения настоящей статьи – совместные онлайн- и офлайн-формы межличностной коммуникации младших школьников – участников образовательного проекта.

Объект исследования – образовательный проект в форме междисциплинарного курса для младших школьников, основанный на концепции социокультурного образования и развития личности (А. А. Бодалев, В. Д. Шадриков). Основой образовательного проекта является междисциплинарная программа внеучебной деятельности «Я и мой дом», предусматривающая проектирование. Партнеры проекта – Сибирская школа нового поколения АНПО «МАНО» (г. Омск), БОУ «Средняя общеобразовательная школа № 101» (г. Омск), БОУ «Средняя общеобразовательная школа № 124» (г. Омск).

Экспериментальное исследование проводилось в период с сентября 2020 г. по май 2021 г. в 12 классах на базе трех школ г. Омска (Средняя общеобразовательная школа № 101, Средняя общеобразовательная школа № 124, Сибирская школа нового поколения (филиал на ул. Фрунзе, филиалы на ул. Иркутская и Туполева). В выборку респондентов вошли 238 учащихся 3–4 классов, которые проходили авторский курс «Я и мой дом» с первого класса; из них 118 респондентов из 3 класса и 120 – из 4 класса.

Все респонденты были проинформированы об участии в исследовании.

С целью изучения особенностей развития межличностной коммуникации в онлайн- и офлайн-форматах у младших

школьников были выделены контрольная и экспериментальная группы.

Контрольная группа (КГ) состояла из двух подгрупп: КГ 1 – 60 чел. из 3 класса и КГ 2 – 60 чел. из 4 класса. Экспериментальная группа (ЭГ) также состояла из двух подгрупп учащихся, которые изъявили желание апробировать новые виртуальные формы: ЭГ 1 – 58 чел. из 3 класса и ЭГ 2 – 60 чел. из 4 класса.

На констатирующем этапе эксперимента была проанализирована образовательная мотивация учащихся обеих групп (сентябрь 2020 г.).

В рамках формирующего этапа эксперимента (сентябрь 2020 г. – май 2021 г.) нами совместно со школьниками трех школ г. Омска был реализован авторский курс «Я и мой дом», основная идея которого – создание среды, в которой дети принимают базовые семейные ценности, проявляют любовь к своей семье, дому, учатся психологически, экономически, экологически организовывать жизненное пространство своей семьи и дома. Курс рассчитан на 72 академических часа и опирается на следующие организационно-методические особенности:

– тематика сквозных направлений курса «Я и мой Дом»: «Проектирование, моделирование, архитектура дома», «Экология дома», «Я и люди», «Семейная экономика», «Истоки», «Здоровье и безопасность», «Хобби и карьера»;

– реализация курса предусматривает две линии: проведение занятий, проектирование детьми своего личного пространства (проекты).

Содержание данного курса строится так, что в ходе познавательно-игровой деятельности единицей организации становится «образовательная задача или образовательная ситуация, диктующая определенный выбор, пробу, модель поведения в конкретной ситуации» [22, с. 30]. Курс заканчивается персонализированными проектами, связанными с обустройством личного жизненного пространства школьников (поделка, эскиз, сочинение, рисунок). Темы проектов «Мой дом сейчас и в будущем», «Как помочь своим близким в исполнении желаний?», «Чаепитие как сближающая семейная



традиция», «Нравственные уроки семьи», «Мои белорусские корни», «Экологически чистая квартира» позволяют детям осознать свою позицию в отношении развития и преобразования себя, своего Дома, а также актуализируют представления участников о разных сторонах своей жизни в отношении основных ценностей курса – Семьи, Дома, Друзей, Школы.

В контрольной группе обучение по программе шло традиционным очным форматом, и запланированная проектная деятельность (замысел, представление идей, подготовка проекта, обсуждение сделанного, презентация) осуществлялась также в традиционном очном формате, в коммуникации «ребенок – классный коллектив».

В экспериментальных группах в ходе реализации проектной деятельности осуществлялись и традиционная очная коммуникация в классе, и дополнительно межличностная коммуникация в режимах оффлайн и онлайн с учениками других школ. Это произошло потому что возросшая активность детей сформулировалась в предложение рассказать о своих проектах другим детям других школ, которые тоже реализуют

курс «Я и мой дом» и участвуют в проектировании. Межличностная коммуникация в экспериментальных группах в режимах онлайн и оффлайн осуществлялась, как представлено в таблице 1.

Повторный анализ образовательной мотивации учащихся КГ и ЭГ проведен в мае 2021 г.

На основе анализа психолого-педагогической литературы в соответствии с целью и задачами исследования был подобран и использован диагностический комплекс, куда вошли 3 методики, позволяющие изучить особенности межличностной коммуникации в онлайн- и оффлайн-формах:

- «Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях» (И. Д. Ладанов, В. А. Уразаева) – для выявления характера коммуникативных отношений и соблюдения нормы коммуникаций;
- «Шкала самоуважения» Розенберга – для выявления мотивации получения оценки сверстников как значимой группы;
- методика диагностики мотивационно-смысловых образований (Ю. М. Орлов, Б. А. Сосновский) – для выявления мотивационно-смысловых образований в ходе онлайн- и оффлайн-коммуникаций.

Т а б л и ц а 1. Онлайн- и оффлайн-формы межличностной коммуникации детей экспериментальных групп – участников авторского курса

Table 1. Online and offline forms of interpersonal communication of children of experimental groups – participants of the author's course

Этап / Stage	Форма / Form
Подготовительный предпроектный этап / Preparatory pre-project stage	1. Обмен видеовизитками «Наш класс» – персональная презентация каждого ребенка (WhatsApp) / Exchange of video business cards “Our class” – a personal presentation of each child (WhatsApp). 2. Онлайн-сеанс об опыте участия классного коллектива в проектной деятельности «Привет, это Мы» (BigBlueButton) / Online session about the experience of participation of the class team in the project activity “Hello, this is Us” (BigBlueButton). 3. Онлайн-видеоконференция «Моя идея и тема проекта» (Zoom) / Online video-conference “My idea and the theme of the project” (Zoom)
Этап проектирования / Design stage	Общение – обмен комментариями о ходе работы над проектом (Skype, WhatsApp, Viber) / Communication – exchange of comments on the progress of the project (Skype, WhatsApp, Viber)
Презентационный этап / Presentation stage	1. Онлайн-защиты проектов (Zoom) / Online protection of projects (Zoom). 2. Организация виртуальной выставки проектов ² / Organization of a virtual exhibition of projects. 3. Демонстрация выставки в открытых источниках и социальных сетях ВКонтакте ³ / Demonstration of the exhibition in open sources and social networks VKontakte

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

² Проект «Я и мой дом»: официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://mano.pro/proekt-ya-i-moy-dom>.

³ Проект «Я и мой дом» ВКонтакте [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/project_mano.



Также использовался метод включенного наблюдения за детьми с целью выявления особенностей поведения в онлайн- и офлайн-коммуникации, применялись методы работы экспериментального характера, опроса, интервью, мини-сочинений.

Результаты исследования

Проанализированные эмпирические данные дали возможность охарактеризовать качество и состояние результата использования онлайн- и офлайн-форм, получить ответы на выдвинутые нами гипотезы.

В начале диагностической работы оценивалась успешность коммуникации, которая заключается, во-первых, в положительных мотивационных ориентациях, в стиле коммуникации и отношений; во-вторых, в удовлетворении потребности получить одобрение и уважение среди сверстников.

Диагностика в положительных мотивационных ориентациях, в стиле коммуникации и отношений проводилась по методике И. Д. Ладанова, В. А. Уразаева. Интерпретация результатов опросника показала степень выраженности по всем шкалам (табл. 2).

С использованием критерия Манна – Уитни была проведена проверка статистически значимых различий и сопоставлены

показатели между контрольной и экспериментальной группами до и после эксперимента. Согласно результатам, статистически значимых различий ($p \geq 0,05$) между КГ и ЭГ учеников по интересующим нас показателям до начала эксперимента не обнаружено. Это указывает на сходство контрольной и экспериментальной групп на начальном этапе проведения эксперимента.

Как показывают данные таблицы 3, статистически значимые различия ($p \leq 0,05$) проявляются по всем видам критериев между контрольной и экспериментальной группами учащихся после формирующего эксперимента.

Для проверки статистически значимых различий показателей внутри каждой группы до и после формирующего эксперимента был использован G-критерий Знаков. Результаты сравнения представлены в таблице 4. Выявлены статистически значимые различия ($p \leq 0,05$) между показателями до начала эксперимента и после его проведения в ЭГ, в то время как в КГ статистически значимых различий ($p \geq 0,05$) не обнаружено. Таким образом, изменения, произошедшие внутри и между группами учеников, не случайны.

Таблица 2. Сравнение показателей основных коммуникативных ориентаций между контрольной и экспериментальной группами до формирующего эксперимента с помощью U-критерия Манна – Уитни

Table 2. Comparison of indicators of the main communicative orientations between the control and experimental groups before the formative experiment using the Mann–Whitney U test

Название шкалы / Scale name	Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance	Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance
	ЭГ 1 / EG 1	КГ 1 / CG 1			ЭГ 2 / EG 2	КГ 2 / CG 2		
Ориентация на достижение компромисса / Compromise orientation	13,9	14,1	1 730,0	0,957	14,5	14,6	1 799,5	0,998
Ориентация на принятие партнера / Partner acceptance orientation	13,7	13,7	1 728,5	0,950	13,8	14,2	1 759,0	0,828
Ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера / Orientation to the adequacy of perception and understanding of the partner	14,9	14,6	1 603,5	0,461	14,7	14,2	1 719,0	0,670

Примечания / Notes: ЭГ – экспериментальная группа / EG – Experimental group; КГ – контрольная группа / CG – Control group.



Таблица 3. Сравнение показателей основных коммуникативных ориентаций между контрольной и экспериментальной группами после формирующего эксперимента с помощью U-критерия Манна – Уитни

Table 3. Comparison of indicators of the main communicative orientations between the control and experimental groups after the formative experiment using the Mann–Whitney U test

Название шкалы / Scale name	Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance	Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance
	ЭГ 1 / EG 1	КГ 1 / CG 1			ЭГ 2 / EG 2	КГ 2 / CG 2		
Ориентация на достижение компромисса / Compromise orientation	20,3	14,2	933,5	0,000	20,1	14,3	934,5	0,000
Ориентация на принятие партнера / Partner acceptance orientation	20,4	12,2	732,0	0,000	20,2	12,6	811,5	0,000
Ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера / Orientation to the adequacy of perception and understanding of the partner	20,4	14,9	1 095,0	0,000	20,3	14,6	1 116,0	0,000

Таблица 4. Сравнение показателей основных коммуникативных ориентаций в контрольной и экспериментальной группах до и после формирующего эксперимента с помощью G-критерия Знаков

Table 4. Comparison of indicators of the main communicative orientations in the control and experimental groups before and after the forming experiment using G-tests

Название шкалы / Scale name	Группа / Group	Средние значения / Medium values		Z	p, уровень значимости / p, level significance
		Пре- тест / Pre-test	Пост- тест / Post-test		
Ориентация на достижение компромисса / Compromise orientation	ЭГ 1 / EG 1	13,9	20,3	-5,131	0,000
	ЭГ 2 / EG 2	14,5	20,1	-4,854	0,000
	КГ 1 / CG 1	14,1	14,2	0	1,000
	КГ 2 / CG 2	14,6	14,3	-0,408	0,683
Ориентация на принятие партнера / Partner acceptance orientation	ЭГ 1 / EG 1	13,7	20,4	-5,494	0,000
	ЭГ 2 / EG 2	13,8	20,2	-5,033	0,000
	КГ 1 / CG 1	13,7	12,2	-0,292	0,770
Ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера / Orientation to the adequacy of perception and understanding of the partner	КГ 2 / CG 2	14,2	12,6	-1,032	0,302
	ЭГ 1 / EG 1	14,9	20,4	-5,143	0,000
	ЭГ 2 / EG 2	14,7	20,3	-4,944	0,000
	КГ 1 / CG 1	14,6	14,9	-0,260	0,795
	КГ 2 / CG 2	14,2	14,6	-1,131	0,896

Учащиеся экспериментальных групп показали значительный прирост высокого и среднего уровней общей гармоничности коммуникативных ориентаций по сравнению с контрольными группами (табл. 5).

Отмечаем, что после проведения эксперимента высокий уровень общей гармоничности коммуникативных ориентаций в КГ практически не изменился (с 22,22 до 22,7 % – КГ 1 и с 22,22 до 21,67 % – КГ 2).

Таблица 5. Результаты исследования уровней общей гармоничности коммуникативных ориентаций в КГ и ЭГ, %

Table 5. The results of the study of the levels of general harmony of communicative orientations in Control group and Experimental group, %

Уровень / Level	Группа / Group	Пре-тест / Pre-test	Пост-тест / Post-test
Низкий / Low	ЭГ 1 / EG 1	33,91	1,72
	ЭГ 2 / EG 2	32,78	1,11
	КГ 1 / CG 1	33,89	38,34
	КГ 2 / CG 2	33,33	38,33
Средний / Average	ЭГ 1 / EG 1	40,80	54,60
	ЭГ 2 / EG 2	41,11	53,89
	КГ 1 / CG 1	43,89	38,89
	КГ 2 / CG 2	44,44	40,00
Высокий / High	ЭГ 1 / EG 1	25,29	43,68
	ЭГ 2 / EG 2	26,11	45,00
	КГ 1 / CG 1	22,22	22,70
	КГ 2 / CG 2	22,22	21,67

Средний уровень в КГ немного снизился (с 43,89 до 38,89 % – КГ 1 и с 44,44 до 40 % – КГ 2) за счет увеличения низкого уровня (с 33,89 до 38,34 % – КГ 1 и с 33,33 до 38,33 % – КГ 2). В то же время в ЭГ значительно увеличился процент детей, имеющих высокий балл (с 25,29 до 43,68 % – ЭГ 1 и с 26,11 до 45 % – ЭГ 2), а также увеличился процент среднего уровня (с 40,8 до 53,89 % – ЭГ 1 и с 41,11 до 53,89 % – ЭГ 2). Максимальной разницы достигло количество детей из ЭГ с низким уровнем (с 33,91 до 1,72 % – ЭГ 1 и с 32,78 до 1,11 % – ЭГ 2). Мы полагаем, что отсутствие динамики в сторону увеличения среднего и высокого уровней в КГ было связано с отсутствием ситуации нормирования отношений, поскольку дети при очном контакте были давно знакомы, и актуализация нормирования отношений не требовалась. В рамках же эксперимента в ЭГ была усиленная внешняя оценка сверстников как личных характеристик, так и результатов проектной деятельности. Внешняя оценка важна потому, что мнение сверстников всегда хорошо воспринимается, носят незаурядный характер и как правило такая оценка всегда положительна. С другой стороны – разница результатов экспериментальной и контрольной групп показывает, что у обучающихся ЭГ был более широкий спектр ролей, что являлось

положительным фактором самочувствия в коммуникации.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в ЭГ преобладают в большей мере показатели по шкалам ориентации на достижение компромисса, принятие партнера, восприятие и понимание партнера, т. е. нормы уважения партнера, которые проявились в стремлении к созданию хороших взаимоотношений, и общению, основанном на взаимоуважении.

Для получения уточняющей информации у обучающихся ЭГ данная диагностика была дополнена анкетой «Какой ты в общении». Анализ показал, что факт ярко выраженной идентификации и продуктивной коммуникации был отмечен у более 55 % респондентов (табл. 6). Анализируя результаты опроса, можем заключить, что у обучающихся ЭГ стала появляться социальная направленность (делился знаниями, помогал другим, дарил хорошее настроение).

Анализ показателей основных коммуникативных ориентаций и качеств обучающихся позволил констатировать, что:

– успешность коммуникативных ориентаций практически не имеет динамики в КГ, но имеет значительное развитие в ЭГ. Так, группа с высоким уровнем общей гармоничности коммуникативных ориентаций выросла почти в два раза с 25,76 до 44,34 %;



Таблица 6. Экспертная оценка итогов анкеты «Какой ты в общении» ЭГ после формирующего эксперимента

Table 6. Expert evaluation of the results of the questionnaire “What kind of communication you are” of the Experimental group after the formative experiment

Название шкалы / Scale name	Вопрос / Question	Ответ учащихся, подтверждающий факт идентификации и продуктивной коммуникации / Confirms the fact of identification and productive communication	%	Ответ учащихся, подтверждающий факт отчуждения, непродуктивное общение / Confirms the fact of alienation, unproductive communication	%
Ориентация на достижение компромисса / Compromise orientation	Почему с тобой нравится общаться? / Why do you like talking to?	Люблю слушать других, могу научить другого, люблю делать вместе, нравится наша групповая работа / I like to listen to others, I can teach another, I like to do together, I like our group work	64,6	Ничего не стали писать в графе ответов, поставили прочерк / They didn't write anything in the answer column, put a dash	14,0
Ориентация на принятие партнера / Partner acceptance orientation	Почему тебе доверяют? / Why are you trusted?	Я добрый, я доброжелательный, я всем помогаю, я шучу во время общения, я надежный / I am kind, I am friendly, I help everyone, I joke during communication, I am reliable	83,0	Не знаю, кто мне доверяет / I don't know who trusts me	9,0
Ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера / Orientation to the adequacy of perception and understanding of the partner	Чем запомнилась совместная работа онлайн? / What do you remember about working together online?	Было интересно, необычно, было захватывающе, я ждал этого дня / It was interesting, unusual, it was exciting, I was waiting for this day	100,0	Волновался / Worried	4,0
		Меня слушали, меня хвалили, мы делали вместе, у нас был общий план / They listened to me, they praised me, we did it together, we had a common plan	30,0	Не знаю / Don't know	4,0
		Я был популярный / I was popular	50,0		

– положительные результаты по отдельным шкалам (особенно по шкале ориентации на адекватность восприятия и понимание партнера) имели значительный прирост у обучающихся ЭГ.

Далее была применена методика «Шкала самоуважения» Розенберга, и ее опросник позволил оценить уровень самоуважения респондентов до и после формирующего эксперимента. Результатом применения опросника является сравнительная характеристика самоуважения по 40-балльной шкале: 10–18 – низкий уровень (не хватает самоуважения), 18–22 – пониженный (балансирование между самоуважением и самоуничижением), 23–34 – средний (самоуважение преобладает, но иногда возникает склонность заниматься

затянутым «самобичеванием»), 35–40 – высокий уровень (уважение себя как человека, личность).

С использованием критерия Манна – Уитни были проведены сравнение и проверка статистически значимых различий в показателях самоуважения между контрольной и экспериментальной группами до и после эксперимента. В соответствии с данными, представленными в таблице 7, обнаружены статистически значимые различия ($p \geq 0,05$) между контрольной и экспериментальной группами учеников по показателю самоуважения до формирующего эксперимента. Это свидетельствует о сходстве контрольной и экспериментальной групп на начало проведения эксперимента.



Таблица 7. Сравнение показателя самоуважения между контрольной и экспериментальной группами до формирующего эксперимента с помощью U-критерия Манна – Уитни

Table 7. Comparison of the measure of self-esteem between the control and experimental groups before the formative experiment using the Mann–Whitney U test

Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance	Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance
ЭГ 1 / EG 1	КГ 1 / CG 1			ЭГ 2 / EG 2	КГ 2 / CG 2		
29,4	28,5	1 644,0	0,605	29,1	29,3	1 748,0	0,784

Как показывают данные таблицы 8, статистически значимые различия ($p \leq 0,05$) по показателю самоуважения проявляются между контрольной и экспериментальной группами учащихся после формирующего эксперимента.

Для проверки статистически значимых различий в показателе самоуважения внутри каждой группы до и после формирующего эксперимента был использован G-критерий Знаков (табл. 9). Из данных таблицы 9 видно, что имеются статистически значимые различия ($p \leq 0,05$) между показателями до начала эксперимента и после его проведения в экспериментальных группах, в то время как в контрольных группах статистически значимых различий ($p \geq 0,05$) не обнаружено. Таким образом, анализируемые изменения внутри и между группами учеников не являются случайными.

Уровень самоуважения в контрольных группах после проведения формирующего эксперимента значительно ниже, чем в экспериментальных (табл. 10). Участникам КГ свойственно балансировать между самоунижением и самоуважением, т. е. успехи могут поднимать их уровень самоуважения, в то время как неудачи способны влиять на низкую самооценку. Они склонны часто винить себя и сосредотачивать внимание на своих слабых сторонах.

Данные дополнительного эмпирического исследования по Шкале самоуважения Розенберга (оценка себя и своих достижений) подтвердили, что после проведения эксперимента высокий уровень самоуважения в КГ повысился незначительно (с 23,33 до 26,67 % в КГ 1 и с 21,67 до 25 % в КГ 2), а средний остался без изменений (51,67 % в КГ 1 и 50 % в КГ 2).

Таблица 8. Сравнение показателя самоуважения между контрольной и экспериментальной группами после формирующего эксперимента с помощью U-критерия Манна – Уитни

Table 8. Comparison of the measure of self-esteem between the control and experimental groups after the formative experiment using the Mann–Whitney U test

Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance	Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance
ЭГ 1 / EG 1	КГ 1 / CG 1			ЭГ 2 / EG 2	КГ 2 / CG 2		
34,7	28,6	830,0	0,000	34,1	29,7	1 105,5	0,000

Таблица 9. Сравнение показателя самоуважения в контрольной и экспериментальной группах до и после формирующего эксперимента с помощью G-критерия Знаков

Table 9. Comparison of the measure of self-esteem in the control and experimental groups before and after the forming experiment using G-tests

Группа / Group	Средние значения / Medium values		Z	p, уровень значимости / p, level significance
	Пре-тест / Pre-test	Пост-тест / Post-test		
ЭГ 1 / EG 1	29,4	34,7	-5,041	0,000
ЭГ 2 / EG 2	29,1	34,1	-4,045	0,000
КГ 1 / CG 1	28,5	28,6	-0,560	0,575
КГ 2 / CG 2	29,3	29,7	0	1,000



Таблица 10. Результаты исследования уровня самоуважения учащихся по методике «Шкала самоуважения Розенберга», %

Table 10. The results of the study of the level of self-esteem of students according to the methodology "Rosenberg's Self-Esteem Scale", %

Уровень самоуважения / Self esteem level	Группа / Group	Пре-тест / Pre-test	Пост-тест / Post-test
Низкий / Low	ЭГ 1 / EG 1	1,72	0
	ЭГ 2 / EG 2	3,33	0
	КГ 1 / CG 1	6,67	5
	КГ 2 / CG 2	6,67	6,67
Пониженный / Reduced	ЭГ 1 / EG 1	25,86	0
	ЭГ 2 / EG 2	26,67	0
	КГ 1 / CG 1	18,33	16,67
	КГ 2 / CG 2	21,67	18,33
Средний / Average	ЭГ 1 / EG 1	50,00	56,90
	ЭГ 2 / EG 2	48,33	56,67
	КГ 1 / CG 1	51,67	51,67
	КГ 2 / CG 2	50,00	50,00
Высокий / High	ЭГ 1 / EG 1	22,42	43,10
	ЭГ 2 / EG 2	21,67	43,33
	КГ 1 / CG 1	23,33	26,67
	КГ 2 / CG 2	21,67	25,00

Пониженный уровень в КГ изменился с 18,33 до 16,67 % в КГ 1 и с 21,67 до 18,33 % в КГ 2, а низкий уровень – в КГ 1 с 6,67 до 5 % и остался прежним в КГ 2 – 6,67 %. В то же время в ЭГ значительно увеличился процент детей с высоким уровнем самоуважения (с 22,42 до 43,1 % в ЭГ 1 и с 21,67 до 43,33 % в ЭГ 2), а также увеличился процент среднего уровня (с 50 до 56,9 % в ЭГ 1 и с 48,33 до 56,67 % в ЭГ 2). Пониженный уровень в ЭГ уменьшился максимально (с 25,86 до 0 % в ЭГ 1 и с 26,67 до 0 % в ЭГ 2). Также в ЭГ снизился низкий уровень (с 1,72 до 0 % в ЭГ 1 и с 3,33 до 0 % в ЭГ 2).

Это объясняется тем, что самоуважение зависит от оценки окружающих, в нашем случае от оценки сверстников (которых в ЭГ вместо обычного класса в 20 чел. было в два раза больше участников). Причем обучающихся в ЭГ оценивали (негласно) в процессе онлайн-общения постоянно, так как каждая встреча – это встреча с Другими и желание произвести хорошее впечатление. Каждая встреча в режимах онлайн и офлайн заканчивалась рефлексивным анализом (дети описывали свое отношение к происходящему, переживания

и интересные моменты). Значимым фактором стала удовлетворенность от новой деятельности самим обучающимся, так как несмотря на удаленность присутствовали живой диалог и самопрезентация.

Результат значительной динамики по Шкале самоуважения Розенберга в контрольных и экспериментальных группах после формирующего эксперимента нуждался в уточнении причин. Они выяснялись в ходе опроса обучающихся.

Анализ ответов на вопрос «Уважают ли тебя в классе?» показал более высокий процент утвердительного ответа в экспериментальной группе (69,5 %), по сравнению с контрольной (35,5 %). Сопоставляя данные, мы отмечаем, что обучающие КГ выделяют около пяти различных качеств: честность, ум, доброта, умения пользоваться компьютером, делиться интересной информацией. При этом в ЭГ выделено 14 характеристик себя, т. е. почти в три раза больше. Среди высказываний о себе звучали: яркая и интересная речь, мастерство оратора, талант изобретателя, интересный виртуальный экскурсовод и т. д. Такое проявление роста самоуважения показало аспект психологического благополучия, который и повлиял



на самоощущение школьников, отношения с другими и успех. Это говорит о том, что комментарии сверстников при онлайн- и офлайн-коммуникациях выступали «зеркалом» для респондентов. Интересным оказывается тот факт, что у обучающихся ЭГ впервые в ответах появляются обозначения своей социальной роли (ведущий, экскурсовод).

Таким образом, позитивная динамика результатов диагностики потребности в одобрении в ЭГ дает основание предположить, что внедрение онлайн- и офлайн-форм способствовало росту самоуважения и развитию внутренних качеств (честность, доброта, ум, умение помогать) и внутренней мотивации к образовательной деятельности (интересно узнавать новое и делиться с другими ребятами, изобретать, наблюдать за развитием проекта, быть экскурсоводом, быть мастером).

Для проверки основной гипотезы было необходимо исследование изменений мотивации обучающихся. Используемый тест-опросник мотивационно-смысловых образований (Ю. М. Орлов, Б. А. Сосновский) в варианте для школьников позволил выделить категории анализа, определенные как шкалы (табл. 11).

Средние арифметические величины по шкалам опросника для контрольных и экспериментальных групп до начала эксперимента и значимые различия, полученные с использованием критерия Манна – Уитни представлены в таблице 11. Согласно полученным данным, статистически значимых различий ($p \geq 0,05$) между КГ и ЭГ по интересующим нас показателям до проведения формирующего эксперимента не обнаружено. Это свидетельствует о схожести контрольной и экспериментальной групп на начальном этапе эксперимента.

Таблица 11. Средние значения параметров по тесту Орлова – Сосновского в контрольной и экспериментальной группах до формирующего эксперимента

Table 11. Average values of the parameters according to the Orlov–Sosnovsky test in the control and experimental groups before the forming experiment

Название шкалы / Scale name	Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance	Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance
	ЭГ 1 / EG 1	КГ 1 / CG 1			ЭГ 2 / EG 2	КГ 2 / CG 2		
<i>Достижение / Achievement</i>								
Потребность / Need	7,41	7,40	1 731,0	0,960	7,20	7,32	1 716,0	0,650
Удовлетворенность / Satisfaction	5,22	5,23	1 719,0	0,906	5,12	5,18	1 733,0	0,712
<i>Познание / Cognition</i>								
Потребность / Need	8,52	8,48	1 709,0	0,865	8,38	8,30	1 734,0	0,724
Удовлетворенность / Satisfaction	4,62	4,68	1 669,5	0,670	4,60	4,65	1 746,0	0,763
<i>Аффилиация / Affiliation</i>								
Потребность / Need	9,40	9,42	1 648,5	0,616	9,27	9,40	1 626,5	0,354
Удовлетворенность / Satisfaction	5,48	5,33	1 620,5	0,503	5,50	5,30	1 650,0	0,412
<i>Доминирование / Domination</i>								
Потребность / Need	6,57	6,60	1 707,5	0,857	6,63	6,50	1 720,5	0,667
Удовлетворенность / Satisfaction	3,74	3,77	1 639,0	0,554	3,58	3,70	1 613,0	0,284
<i>Отношение к учению / Attitude towards teaching</i>	6,36	6,40	1 709,5	0,865	6,25	6,30	1 764,0	0,845



Как показывают данные таблицы 12, статистически значимые различия ($p \leq 0,05$) проявляются по всем видам показателей мотивационно-смысловых образований между контрольной и экспериментальной группами учащихся после формирующего эксперимента.

Для проверки значимых различий показателей внутри каждой группы до формирующего эксперимента и после него использован G-критерий Знаков (табл. 13). Данные таблицы 13 демонстрируют наличие статистически значимых различий ($p \leq 0,05$) между показателями до начала эксперимента и после его проведения в экспериментальных группах и отсутствие статистически значимых различий ($p \geq 0,05$) в контрольных группах. Таким образом, анализируемые изменения внутри и между группами учеников не случайны.

Фактические данные мотивационно-смысловых образований у школьников

КГ и ЭГ до формирующего эксперимента характеризуются следующим: потребности в достижении у обеих групп КГ и ЭГ примерно одинаковы. Возрастание именно по этим шкалам (в течение года) характеризует учебу как успешную. После повторного исследования обнаружено (табл. 13), что для школьников КГ характерны более низкие показатели почти всех исследуемых мотивационно-смысловых образований, кроме доминирования. По итогам сравнения отмечаем:

– иерархия смыслов в КГ следующая: 1 место – аффилиативные смыслы, 2 место – познание и доминирование, и лишь на 3-м месте – выраженность достижения. Низкие результаты по шкалам достижения говорят об удовлетворенности в деятельности, отсутствии склонности к приложению усилий в познании. У ЭГ – 1 место аффилиация и познание, причем со значительным отрывом, на 2 месте – достижения, на 3-м – доминирование.

Таблица 12. Средние значения параметров по тесту Орлова – Сосновского в контрольной и экспериментальной группах после формирующего эксперимента

Table 12. Average values of the parameters according to the Orlov–Sosnovsky test in the control and experimental groups after the forming experiment

Название шкалы / Scale name	Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance	Средние значения / Medium values		U	p, уровень значимости / p, level significance
	ЭГ 1 / EG 1	КГ 1 / CG 1			ЭГ 2 / EG 2	КГ 2 / CG 2		
<i>Достижение / Achievement</i>								
Потребность / Need	8,81	7,35	1 019,0	0,000	8,53	7,30	1 170,0	0,001
Удовлетворенность / Satisfaction	6,62	5,20	908,5	0,000	6,55	5,15	852,5	0,000
<i>Познание / Cognition</i>								
Потребность / Need	10,22	8,40	812,5	0,000	10,05	8,37	741,0	0,000
Удовлетворенность / Satisfaction	5,81	4,60	657,0	0,000	5,78	4,68	809,0	0,000
<i>Аффилиация / Affiliation</i>								
Потребность / Need	11,16	9,12	572,5	0,000	11,09	9,05	410,0	0,000
Удовлетворенность / Satisfaction	6,57	5,30	631,0	0,000	6,62	5,37	670,0	0,000
<i>Доминирование / Domination</i>								
Потребность / Need	5,59	7,90	329,5	0,000	5,50	7,82	460,0	0,000
Удовлетворенность / Satisfaction	3,91	3,25	1 111,0	0,000	3,75	3,20	1 352,0	0,009
<i>Отношение к учению / Attitude towards teaching</i>								
	7,76	6,70	897,5	0,000	7,67	6,63	1 077,0	0,000



Таблица 13. Сравнение показателей мотивационно-смысловых образований в контрольной и экспериментальной группах до и после формирующего эксперимента с помощью G-критерия Знаков

Table 13. Comparison of indicators of motivational-semantic formations in the control and experimental groups before and after the forming experiment using G-tests

Название шкалы / Scale name	Группа / Group	Средние значения / Medium values		Z	p, уровень значимости / p, level significance
		Пре-тест / Pre-test	Пост-тест / Post-test		
<i>Достижение / Achievement</i>					
Потребность / Need	ЭГ 1 / EG 1	7,41	8,81	-3,464	0,001
	ЭГ 2 / EG 2	7,20	8,53	-3,343	0,001
	КГ 1 / CG 1	7,40	7,35	-1,155	0,248
	КГ 2 / CG 2	7,32	7,30	-0,945	0,345
Удовлетворенность / Satisfaction	ЭГ 1 / EG 1	5,22	6,62	-4,526	0,000
	ЭГ 2 / EG 2	5,12	6,55	-4,619	0,000
	КГ 1 / CG 1	5,23	5,20	-1,278	0,201
	КГ 2 / CG 2	5,18	5,15	-1,196	0,845
<i>Познание / Cognition</i>					
Потребность / Need	ЭГ 1 / EG 1	8,52	10,22	-4,903	0,000
	ЭГ 2 / EG 2	8,38	10,05	-5,004	0,000
	КГ 1 / CG 1	8,48	8,40	-0,981	0,327
	КГ 2 / CG 2	8,30	8,37	-0,371	0,710
Удовлетворенность / Satisfaction	ЭГ 1 / EG 1	4,62	5,81	-4,526	0,000
	ЭГ 2 / EG 2	4,60	5,78	-4,973	0,000
	КГ 1 / CG 1	4,68	4,60	-0,189	0,850
	КГ 2 / CG 2	4,65	4,68	-0,196	0,845
<i>Аффилиация / Affiliation</i>					
Потребность / Need	ЭГ 1 / EG 1	9,40	11,16	-3,843	0,000
	ЭГ 2 / EG 2	9,27	11,09	-5,388	0,000
	КГ 1 / CG 1	9,42	9,12	-0,588	0,556
	КГ 2 / CG 2	9,40	9,05	-1,278	0,201
Удовлетворенность / Satisfaction	ЭГ 1 / EG 1	5,48	6,57	-4,457	0,000
	ЭГ 2 / EG 2	5,50	6,62	-4,347	0,000
	КГ 1 / CG 1	5,33	5,30	-0,196	0,845
	КГ 2 / CG 2	5,30	5,37	-0,385	0,700
<i>Доминирование / Domination</i>					
Потребность / Need	ЭГ 1 / EG 1	6,57	5,59	-2,079	0,038
	ЭГ 2 / EG 2	6,63	5,50	-2,373	0,018
	КГ 1 / CG 1	6,60	7,90	-3,203	0,001
	КГ 2 / CG 2	6,50	7,82	-2,155	0,031
Удовлетворенность / Satisfaction	ЭГ 1 / EG 1	3,74	3,91	-1,152	0,248
	ЭГ 2 / EG 2	3,58	3,75	-0,588	0,556
	КГ 1 / CG 1	3,77	3,25	-0,981	0,327
	КГ 2 / CG 2	3,70	3,20	-0,770	0,441
<i>Отношение к учению / Attitude towards teaching</i>					
	ЭГ 1 / EG 1	6,36	7,76	-4,973	0,000
	ЭГ 2 / EG 2	6,25	7,67	-5,004	0,000
	КГ 1 / CG 1	6,40	6,70	-0,189	0,850
	КГ 2 / CG 2	6,30	6,63	-0,718	0,472

Преобладание смыслов познания говорит об удовлетворенности собственными знаниями, стимуле нового интереса, открытости к систематическому знанию, желании быть компетентным;

– смыслы познания, аффилиации, достижения в ЭГ количественно преобладают над стремлением к доминированию;

– стремление к доминированию в ЭГ стало меньше, а познание превалирует над



смыслами достижения. Это означает, что они находятся в этой иерархии выше школьников КГ, т. е. напористость в достижении своих целей, склонность действовать на других людей, восходить над ними стоят в ЭГ ниже, чем в КГ.

Подтвердилась отмеченная ранее тенденция к росту значений познания у ЭГ, что говорит об удовлетворенности собственными знаниями, появлении выраженного интереса к новизне. Статистически достоверные связи познания и достижений в ЭГ демонстрируют, что познание для этих детей приобретает яркий личностный смысл. В сочетании же со смыслами аффилиации учеба воспринимается школьниками менее трудной, чем тем, у кого доминирующие предпочтения.

В целом выраженность мотивационно-смысловых образований имеет свои особенности у школьников ЭГ, проявляющиеся в более высоких показателях всех исследуемых мотивационно-смысловых образований (кроме аффилиации), по сравнению с учащимися КГ.

Данные результаты подтверждает и анализ рефлексивных сочинений учащихся ЭГ на тему «Какие желания появились во время работы над проектом», в которых учащиеся 3–4-х классов не только перечисляли любимые виды творчества, но и описывали свои ближайшие планы по продолжению проекта и форм общения, а также те переживания, которые вызывали онлайн-формы: 10 % – утилитарные мотивы (иметь много денег, купить одежду, купить ролики); 12 % – дальняя перспектива (стрелять из оружия, поступить в спецназ, открыть магазин животных, сделать настоящий дом в 3D, научиться ездить верхом); 95 % – продолжение именно такого формата обучения (хочу продолжать этот проект и это общение, хочу продолжать общение с ребятами из других школ); 78 % – новые образовательные мотивы и получение нового образовательного результата (хочу сделать «компьютерный проект», где я использую новые навыки программирования, сделать проект «Компьютерная программа», сделать проект про коллективные игры и поиграть в них, создавать интересное видео, сделать проект про умение танцевать и ездить на скейтборде).

Анализ ответов позволяет считать:

– в основном свои перспективы учащиеся выстраивают относительно новой учебной среды, в которую они включены, поскольку учеба для них – значимое средство реализации жизненных планов и целей;

– дети ориентированы на новые результаты, по сути, это мотивы саморазвития, обозначено личное целеполагание образовательного характера.

Полученные результаты статистической обработки подтверждают гипотезу о различии мотивационно-смысловых образований у школьников КГ и ЭГ.

Обсуждение и заключение

Проведенное исследование подтвердило имеющиеся в педагогике данные об успешной межличностной коммуникации в учебном процессе, которая обусловлена стилем коммуникативных отношений [22], самоуважением [23], желанием получить одобрение [24], высоким уровнем доброжелательности [25], связью между коммуникацией и саморегуляцией поведения человека [26].

В ходе исследования было установлено, что между очными формами учебной деятельности и онлайн и оффлайн существует взаимозависимость, которая выражается в том, что они объединены общими учебными целями, ресурсами, предписанными ролями. Сопоставление ситуаций очной коммуникации и коммуникации онлайн и оффлайн позволяет говорить, что в обоих случаях межличностная коммуникация имеет целью – развитие учебных, социальных и познавательных мотивов. Имеет смысл выделить признаки ситуации очной ситуации и в формах онлайн (оффлайн).

Конститутивными признаками очной коммуникации являются комбинация межличностного и группового общения, внутренний круг общения, закрытость коммуникативного пространства, субъекты организованы традиционно функционально (группа, коллектив), отсутствие новых контактов.

Конститутивные признаки онлайн- и оффлайн-коммуникации – высокая

степень неопределенности, социальность, комбинация межличностного и группового общения, внешний и внутренний круги общения, открытость коммуникативного пространства, субъекты организованы, но при этом обособлены (группа, коллектив, индивид), возможность установления новых прямых межличностных и творческих контактов.

Однако отметим, что рассматриваемые формы делают учебные задачи привлекательными не только с точки зрения потенциального результата, но и самого процесса, где складываются новые отношения, а сама виртуальная среда предоставляет большой ресурс для проявления своих лучших качеств. Это происходит за счет слияния обучения и эмоционального

личностного общения. Каждая из отобранных ситуаций (очной и онлайн) призвана отвечать определенным дидактическим требованиям и содержит цель, содержание, примерный результат. В реальных и онлайн- и оффлайн-ситуациях межличностная коммуникация во внутреннем личностном плане дополнена эмоциональным аспектом, но степень субъектности в ситуации новой (онлайн и оффлайн) существенно возрастает, т. е. при реализации онлайн- и оффлайн-форм стала явно проявляться «распредмеченная форма» содержания образования, и следовательно – внутренний субъективный план, остающийся за пределами анализа при предметно-объективной трактовке процесса обучения, как показано в таблице 14.

Таблица 14. Межличностная коммуникация в очной форме и формах онлайн и оффлайн
Table 14. Interpersonal communication in person and online and offline

	Очная коммуникация / Face-to-face communication	Онлайн-, оффлайн-коммуникация / Online, offline communication
1	2	3
<i>Внешний предметно-объективный контур / External object-objective contour</i>		
Цель / Target	Учебная / Educational	Учебная, но выходит за контекст учебной ситуации, поскольку востребовано новое нормирование коммуникации / Educational, but goes beyond the context of the educational situation, because demand for a new regulation of communication
Содержание / Content	Познавательная деятельность (участие через диалог и монолог, исследование, решение учебных задач, поиск, догадка) / Cognitive activity (participation through dialogue and monologue, research, solving educational problems, search, conjecture)	Познавательная деятельность (участие через диалог и монолог, исследование, решение учебных задач, поиск, догадка) / Cognitive activity (participation through dialogue and monologue, research, solving educational problems, search, conjecture)
Результат / Result	Новообразования, которые связаны с освоением новой предметности (в рамках проектной деятельности), УУД / Neoplasms that are associated with the development of a new subject matter (within the framework of project activities), UUD	1. Новообразования, связанные с освоением новой предметности (в рамках проектной деятельности), УУД / Neoplasms that are associated with the development of a new subject matter (within the framework of project activities), UUD. 2. Новообразования, связанные с интимно-личностным общением, оформлением интереса к сфере отношений / Neoplasms that are associated with intimate-personal communication, registration of interest in the sphere of relations. 3. Становление особых социальных ожиданий (ощутить себя частью коллектива, получить друга) / Formation of special social expectations (feel like a part of a team, get a friend)
Продукт / Product	Материальный или информационный результат / Material or information result	1. Материальный или информационный результат / Material or information result. 2. Цифровой след / Digital footprint



1	2	3
<i>Внутренний субъективный план / Internal subjective plan</i>		
Мотивация / Motivation	1. Образовательные мотивы / Educational motives. 2. Мотивы самореализации и радостных ощущений / Motives for self-realization and joyful sensations. 3. Социальные мотивы (сотрудничества, достижения, идентификации) / Social motives (cooperation, achievement, identification)	1. Образовательные мотивы / Educational motives. 2. Мотивы самореализации и радостных ощущений / Motives for self-realization and joyful sensations. 3. Социальные мотивы (сотрудничества, достижения, идентификации) / Social motives (cooperation, achievement, identification)
Эмоциональное состояние / Emotional condition	1. Открытость по отношению к сверстникам / Openness towards peers. 2. Спокойное вступление в контакт / Easy contact. 3. Отсутствие отрицательных установок / No negative attitudes. 4. Чувство интеллектуальной радости / Feeling of intellectual joy. 5. Чувство успеха / Feeling of Success	1. Волнение при вступлении в контакт / Anxiety when making contact. 2. Желание быть понятым / Desire to be understood. 3. Желание понравиться / Desire to please. 4. Чувство нового / Feeling new. 5. Чувство неизвестного / Feeling the unknown
Опыт / An experience	Прежний опыт общения / Previous communication experience	Новый опыт общения / New communication experience

Предложенная схема позволяет увидеть, что процесс коммуникации и развития образовательной мотивации выходит за рамки школьного образовательного пространства, как в онлайн-, так и в оффлайн-форматах. Границы этого пространства расширяются благодаря параметрам «Результат» и «Продукт». Учитывая, что формы являются вторичными по сравнению с содержанием, они могут играть моделирующую роль в образовательной модели, где личность активно представляет себя как носитель смысла, знаний и ценностей.

По сути, онлайн- и оффлайн-коммуникация осуществляется как виртуальное коллаборативное обучение, где присутствуют в различных комбинациях и соотношениях – вербальные, ролевые, визуальные, деятельностный, самоотношенческие компоненты, цели которых имеют учебную направленность.

Вербальный компонент основан на принципах взаимодействия «ребенок – ребенок», придает активность всей личностной

структуре ребенка и выражается в голосе, лексике, позе, мимике, пластике. Ролевой – формирует социальные установки у школьников: готовность, предрасположенность к определенным социально принятым способам поведения. Визуальный – повышает эмоциональное отношение к предмету, влияет на положительный эмоциональный фон. Деятельностный – фиксирует обмен действиями, интерпретацию созданных текстов, понимания, оценок. Компонент самооценочного отношения отражает оценку и уверенность в своих способностях, ценности, достоинствах и достижениях.

Из проведенного анализа можно заключить, что межличностная коммуникация обуславливает изменение представлений ребенка о себе, своих социальных ролях, образовательных результатах, и в целом может влиять не только на активность взаимодействия, но и на изменение состояния мышления и самоидентификации. Средствами онлайн- и оффлайн-форм можно воздействовать на поведенческую и эмоциональную

регуляции, которые в сочетании с соблюдением норм дают возможность каждому участнику гордиться собой и своими достижениями, эмоционально воспринимать себя как успешного, благополучного и достойного внимания человека [27].

Полученные результаты имеют научную новизну и теоретико-методическую значимость для организации учебного процесса, что расширяет представления о влиянии учебной среды, организованной в виртуальном пространстве, на образовательную мотивацию обучающихся. Уточняется взаимосвязь образовательной мотивации и особенностей личностных образований и состояний.

В практическом отношении значимость полученных результатов определяется во-первых, описанием апробации онлайн- и оффлайн-форм в ходе реализации курса, во-вторых, полученные экспериментальные данные дают возможность развиваться технологиям самораскрытия и самопрезентации участников.

Проведенное исследование имеет перспективу, нацеленную на исследование особенностей вовлечения в онлайн- и оффлайн-формы учебной коммуникации, изменения содержания обучения в виртуальных форматах, влияния онлайн-форм на становление виртуальной идентичности, на личные процессы самоидентификации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гам В. И. Семья: взаимоотношения воспитывающего взрослого и воспитуемого ребенка // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. 2022. Т. 3, № 2. С. 68–74. https://doi.org/10.54158/27132838_2022_3_2_68
2. Синецкий С. Б. Культурная политика как отражение норм социального взаимодействия // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2020. № 5 (97). С. 82–89. <http://doi.org/10.24412/1997-0803-2020-597-82-89>
3. Balliet D., Van Lange P. A. M. Trust, Conflict, and Cooperation: A Meta-Analysis // Psychological Bulletin. 2013. Vol. 139, issue 5. P. 1090–1112. <https://doi.org/10.1037/a0030939>
4. Doorn V. G., Eklund A. A. Face to Facebook: Social Media and the Learning and Teaching Potential of Symmetrical, Synchronous Communication // Journal of University Teaching & Learning Practice. 2013. Vol. 10, issue 1. <https://doi.org/10.53761/1.10.1.6>
5. Sampthirao P. Self-Concept and Interpersonal Communication // International Journal of Indian Psychology. 2016. Vol. 3, issue 3. P. 177–189. <https://doi.org/10.25215/0303.115>
6. Imane R. Involving Students in the Instructional Design Process to Improve Their Satisfaction with Their Learning in the COVID-19 Era // International Journal of Information and Education Technology. 2021. Vol. 11, no. 9. P. 410–415. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2021.11.9.1543>
7. Turner J. H. Face to Face. Toward a Sociological Theory of Interpersonal Behavior. Redwood City : Stanford University Press, 2002. <https://doi.org/10.1515/9780804780377>
8. Atheque M., Nishanthi R. Role of Family, Teachers and Peer Groups in the Interaction Pattern of High School Students: A Sociological Analysis // International Journal of Humanities and Social Science Research. 2017. Vol. 3, issue 2. P. 16–20. URL: <http://www.socialsciencejournal.in/archives/2017/vol3/issue2/3-1-18> (дата обращения: 04.01.2023).
9. Charmaraman L., Sode O., Bickham D. Adolescent Mental Health Challenges in the Digital World // Technology and Adolescent Health: In Schools and Beyond. London : Academic Press, 2020. P. 283–304. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817319-0.00012-8>
10. Cho M. H., Hero M. L. Self-Regulated Learning: The Role of Motivation, Emotion, and Use of Learning Strategies in Students' Learning Experiences in a Self-Paced Online Mathematics Course // Distance Education. 2015. Vol. 36, issue 1. P. 80–99. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1019963>
11. Moreno M. A., Hoopes A. J. Technology and Adolescent Health: In Schools and Beyond. London : Academic Press, 2020. 426 p. <https://doi.org/10.1016/C2017-0-04667-0>
12. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Соблюдение правил общения онлайн и оффлайн: межпоколенческий анализ // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 4. С. 73–84. <https://doi.org/10.31857/S020595920005472-5>
13. Повседневная деятельность подростков в смешанной реальности / Г. У. Солдатова [и др.] // Сибирский психологический журнал. 2022. № 83. С. 20–45. <https://doi.org/10.17223/17267080/83/2>



14. Шутенко А. И., Шутенко Е. Н., Деревянко Ю. П. Применение информационных технологий как средств развития образовательных коммуникаций для реализации личностного потенциала студентов вуза // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 6. С. 81–92. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2006.08>
15. Kerestes G., Stulhofer A. Adolescents' Online Social Network Use and Life Satisfaction: A Latent Growth Curve Modeling Approach // Computers in Human Behavior. 2020. Vol. 104. Article no. 106187. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106187>
16. Камзина О. Л. Развитие межличностных отношений подростков в реальной и виртуальной среде как актуальная проблема педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4 (83). С. 194–196. <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00727>
17. Predicting Social Networking Site (SNS) Use: Personality, Attitudes, Motivation and Internet Self-Efficacy / J-L. Wang [et al.] // Personality and Individual Differences. 2015. Vol. 80. P. 119–124. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.016>
18. Шюц А. О множественности реальностей // Социологическое обозрение. 2003. Т. 3, № 2. С. 3–34. URL: https://sociologica.hse.ru/data/2011/03/31/1211857317/3_2_1.pdf (дата обращения: 04.01.2023).
19. Интеграция социальных медиа в ежедневную активность подростков при разных уровнях саморегуляции / Д. С. Корниенко [и др.] // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 1. С. 130–145. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.130-145>
20. Антонова Н. В., Одинцова М. С. Интеграционная модель исследования идентичности в контексте интернет-коммуникации // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. 2010. № 2. С. 5–16. EDN: [MVYQND](https://doi.org/10.24411/1991-5497-2010-00727)
21. Костина Л. М., Писаренко И. А., Карпова М. А. Факторы психологической безопасности личности в образовательной среде школы // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. 2021. Вып. 3. С. 55–60. http://doi.org/10.54158/27132838_2021_3_55
22. Грохольская О. Г. Взаимодействие поколений в условиях новых рисков мировой трансформации // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. 2022. Т. 3, № 3. С. 155–165. https://doi.org/10.54158/27132838_2022_3_3_155
23. Developmental Stability of Scholastic, Social, Athletic, and Physical Appearance Self-Concepts from Preschool to Early Adulthood / D. L. Putnick [et al.] // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2020. Vol. 61, issue 1. P. 95–103. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13107>
24. Collyer D. A., Boseovski J. J., Marcovitch S. Reviewing the Development of Self-Concept: Implications for an Enhanced Model // Journal of Educational and Developmental Psychology. 2018. Vol. 8, issue 1. P. 171–177. <http://doi.org/10.5539/jedp.v8n1p171>
25. Михайлова В. Е., Баландина Л. А. Формирование способности к межкультурной коммуникации на занятиях по иностранному языку // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. 2022. Т. 3, № 1. С. 36–43. https://doi.org/10.54158/27132838_2022_3_1_36
26. A New Learning Path Model for E-Learning Systems / D. B. Ramos [et al.] // International Journal of Distance Education Technologies. 2021. Vol. 19, issue 2. P. 34–54. <http://doi.org/10.4018/IJDET.20210401.0a2>
27. Haftador A. M., Shirazi F., Mohebbi Z. Online Class or Flipped-Jigsaw Learning? Which One Promotes Academic Motivation During the COVID-19 Pandemic? // BMC Medical Education. 2021. Vol. 21, issue 1. Article no. 499. <http://doi.org/10.1186/s12909-021-02929-9>

Поступила 11.04.2023; одобрена после рецензирования 29.06.2023; принята к публикации 06.07.2023.

Об авторах:

Михайлова Валерия Евгеньевна, кандидат педагогических наук, начальник отдела научно-методического сопровождения Многопрофильной Академии непрерывного образования (644043, Российская Федерация, г. Омск, ул. Фрунзе, д. 1, корп. 4), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5575-2312>, mveomsk@mail.ru

Парц Ольга Степановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета (644099, Российская Федерация, г. Омск, наб. Тухачевского, д. 14), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3131-7759>, pobeda57@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

В. Е. Михайлова – формулирование основной концепции исследования; разработка методологии исследования; подбор диагностического инструментария; подготовка первичного варианта текста статьи.

О. С. Парц – анализ литературы; сбор и первичная обработка результатов на контингенте школьников омских школ; вторичная обработка результатов; подготовка выводов и окончательного варианта статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Gam V.I. Family: The Relationship between an Adult Child and an Upbringing Child. *Science and Practice in Education: Electronic Scientific Journal*. 2022;3(2):68–74. (In Russ., abstract in Eng.) https://doi.org/10.54158/27132838_2022_3_2_68
2. Sinetskii S.B. Cultural Policy as a Reflection of the Social Interaction Standards. *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts*. 2020;(5):82–89. (In Russ., abstract in Eng.) <http://doi.org/10.24412/1997-0803-2020-597-82-89>
3. Balliet D., Van Lange P.A.M. Trust, Conflict, and Cooperation: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*. 2013;139(5):1090–1112. <https://doi.org/10.1037/a0030939>
4. Doorn V.G., Eklund A.A. Face to Facebook: Social Media and the Learning and Teaching Potential of Symmetrical, Synchronous Communication. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. 2013;10(1). <https://doi.org/10.53761/1.10.1.6>
5. Sampthirao P. Self-Concept and Interpersonal Communication. *International Journal of Indian Psychology*. 2016;3(3):177–189. <https://doi.org/10.25215/0303.115>
6. Imane R. Involving Students in the Instructional Design Process to Improve Their Satisfaction with Their Learning in the COVID-19 Era. *International Journal of Information and Education Technology*. 2021;11(9):410–415. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2021.11.9.1543>
7. Turner J.H. Face to Face. Toward a Sociological Theory of Interpersonal Behavior. Redwood City: Stanford University Press; 2002. <https://doi.org/10.1515/9780804780377>
8. Atheequ M., Nishanthi R. Role of Family, Teachers and Peer Groups in the Interaction Pattern of High School Students: A Sociological Analysis. *International Journal of Humanities and Social Science Research*. 2017;3(2):16–20. Available at: <http://www.socialsciencejournal.in/archives/2017/vol3/issue2/3-1-18> (accessed 04.01.2023).
9. Charmaraman L., Sode O., Bickham D. Adolescent Mental Health Challenges in the Digital World. In: *Technology and Adolescent Health: In Schools and Beyond*. London: Academic Press; 2020. p. 283–304. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817319-0.00012-8>
10. Cho M.H., Hero M.L. Self-Regulated Learning: The Role of Motivation, Emotion, and Use of Learning Strategies in Students' Learning Experiences in a Self-Paced Online Mathematics Course. *Distance Education*. 2015;36(1):80–99. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1019963>
11. Moreno M.A., Hoopes A.J. *Technology and Adolescent Health in Schools and Beyond*. London: Academic Press; 2020. <https://doi.org/10.1016/C2017-0-04667-0>
12. Soldatova G., Rasskazova E. Following Communication Rules Online and Offline: Intergenerational Analysis. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2019;40(4):73–84. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31857/S020595920005472-5>
13. Soldatova G.U., Chigarkova S.V., Koshevaya A.G., Nikonova E.Yu. Daily Activities of Adolescents in Mixed Reality: User Activity and Multitasking. *Siberian Journal of Psychology*. 2022;(83):20–45. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17223/17267080/83/2>
14. Shutenko A.I., Shutenko E.N., Derevyanko J.P. The Use of Information Technology as Tools of Developing Educational Communications for Realizing the Personal Potential of University Students. *Siberian Pedagogical Journal*. 2020;(6):81–92. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2006.08>
15. Kerestes G., Stulhofer A. Adolescents' Online Social Network Use and Life Satisfaction: A Latent Growth Curve Modeling Approach. *Computers in Human Behavior*. 2020;104:106187. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106187>
16. Kamzina O.L. Development of Interpersonal Relationships of Teenagers in Real and Virtual Environments as an Actual Problem of Pedagogical Activity. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2020;(4):194–196. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00727>
17. Wang J-L., Jackson L.A., Wang H-Z., Gaskin J. Predicting Social Networking Site (SNS) Use: Personality, Attitudes, Motivation and Internet Self-Efficacy. *Personality and Individual Differences*. 2015;80:119–124. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.016>



18. Schütz A. On Multiple Realities. *Russian Sociological Review*. 2003;3(2):3–34. Available at: https://sociologica.hse.ru/data/2011/03/31/1211857317/3_2_1.pdf (accessed 04.01.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
19. Kornienko D.S., Fominykh A.Ya., Veraksa A.N., Kalimullin A.M., Semenov Y.I. Integration of Social Media into Daily Activity of Adolescents and Self-Regulation Characteristics. *Integration of Education*. 2022;26(1):130–145. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.130-145>
20. Antonova N., Odintsova M. [Integrative Model of Identity Research in the Internet Communication Context]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M. A. Sholokhova. Pedagogika i psikhologiya*. 2010;(2):5–16. (In Russ.) EDN: MVYQND
21. Kostina L.M., Pisarenko I.A., Karpova M.A. Personal Psychological Safety Factors in the Educational Environment of the School. *Science and Practice in Education: Electronic Scientific Journal*. 2021;(3):55–60. (In Russ., abstract in Eng.) http://doi.org/10.54158/27132838_2021_3_55
22. Grokholskaya O.G. Interaction of Generations in the Context of New Risks of Global Transformation. *Science and Practice in Education: Electronic Scientific Journal*. 2022;3(3):155–165. (In Russ., abstract in Eng.) https://doi.org/10.54158/27132838_2022_3_3_155
23. Putnick D.L., Hahn C., Hendricks Ch., Bornstein M.H. Developmental Stability of Scholastic, Social, Athletic, and Physical Appearance Self-Concepts from Preschool to Early Adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2020;61(1):95–103. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13107>
24. Collyer D.A., Boseovski J.J., Marcovitch S. Reviewing the Development of Self-Concept: Implications for an Enhanced Model. *Journal of Educational and Developmental Psychology*. 2018;8(1):171–177. <http://doi.org/10.5539/jedp.v8n1p171>
25. Mikhailova V.E., Balandina L.A. Building the Capacity for Intercultural Communication in Foreign Language Classes. *Science and Practice in Education: Electronic Scientific Journal*. 2022;3(1):36–43. (In Russ., abstract in Eng.) https://doi.org/10.54158/27132838_2022_3_1_36
26. Ramos D.B., Ramos I.M.M., Gasparini I., De Oliveira E.H.T. A New Learning Path Model for E-Learning Systems. *International Journal of Distance Education Technologies*. 2021;19(2):34–54. <http://doi.org/10.4018/IJDET.20210401.0a2>
27. Haftador A.M., Shirazi F., Mohebzi Z. Online Class or Flipped-Jigsaw Learning? Which One Promotes Academic Motivation During the COVID-19 Pandemic? *BMC Medical Education*. 2021;21(1):499. <http://doi.org/10.1186/s12909-021-02929-9>

Submitted 11.04.2023; revised 29.06.2023; accepted 06.07.2023.

About the authors:

Valeriya E. Mikhailova, Cand.Sci. (Ped.), Head of the Chair of Scientific and Methodological Support, Multidisciplinary Academy of Continuing Education (1/4 Frunze St., Omsk 644043, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5575-2312>, mveomsk@mail.ru

Olga S. Parts, Cand.Sci. (Ped.), Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University (14 nab. Tukhachevsky, Omsk 644099, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3131-7759>, pobeda57@yandex.ru

Authors contribution:

V. E. Mikhailova – formulation of the basic concept of research; development of research methodology; selection of diagnostic tools; preparation of the primary version of the article.

O. S. Parts – participation in the analysis of literature, collection and primary processing of results on the contingent of students of Omsk schools; secondary processing of results; preparation of conclusions and the final version of the article.

All authors have read and approved the final manuscript.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ / INTEGRATION OF EDUCATION AND UPBRINGING



УДК 82:176.8:371

doi: 10.15507/1991-9468.112.027.202303.447-467



Оригинальная статья

Плагиат в средней школе: маленькое бездействие с большими последствиями

Ю. В. Чехович^{1,2}, О. С. Беленькая² ¹ *Федеральный исследовательский центр «Информатика и управление»
Российской академии наук, г. Москва, Российская Федерация*² *Компания «Антиплагиат», г. Москва, Российская Федерация*
 belenkaya@antiplagiat.ru

Аннотация

Введение. Легкость поиска и копирования чужого текста практически по любой теме – одна из главных причин распространенности плагиата в учебных работах. В то время как для вузов электронные системы обнаружения заимствований стали привычным инструментом, в школах такие системы практически не используются. Неготовность поступивших в вузы выпускников школ к тому, что к учебным работам предъявляются требования оригинальности, оказывается серьезной проблемой. В вузах прилагают значительные усилия для ее преодоления. Цель статьи – представить результаты исследования об отношении учителей и учеников российской средней школы к проблеме плагиата в учебных работах.

Материалы и методы. Для изучения проблемы проведено анонимное онлайн-анкетирование учителей ($n = 2\,286$) и учеников ($m = 4\,555$) средних общеобразовательных школ Вологодской, Калининградской и Липецкой областей Российской Федерации. Анкетирование осуществлялось посредством сервиса Google Forms. Проведен количественный и качественный анализ полученных данных.

Результаты исследования. Привычку к неправомерным заимствованиям учащиеся приобретают еще в средней школе. Старшеклассники лояльно относятся к копированию чужого текста без ссылки на источник, хотя и частично признают недобросовестность такого поведения. Учителя менее терпимы к данному явлению и готовы реагировать на плагиат в работах учеников путем снижения оценки или через требование переделать работу. Педагоги не всегда четко понимают, какие именно заимствования можно считать правомерными и корректными, не могут объяснить это ученикам и привить им необходимую культуру цитирования, а также установить четкие критерии оценки работ. Использование электронных систем обнаружения заимствований в школах носит бессистемный характер и часто является следствием инициативы отдельных педагогов. Методика применения в школах «антиплагиатных» программ отсутствует.

Обсуждение и заключение. Проведенные исследования впервые предоставили фактическое подтверждение гипотез, из которых следует необходимость включения в инструментарий, используемый в средней школе, электронных средств обнаружения заимствований. Получены доказательства необходимости поэтапного внедрения таких средств в систему среднего образования, а также создания условий для формирования у школьных педагогов соответствующих компетенций. Материалы статьи будут полезны ученым, исследующим проблемы среднего и высшего образования, руководителям системы среднего образования всех уровней, учителям, преподавателям и студентам педагогических вузов.

Ключевые слова: плагиат, электронные средства обнаружения заимствований, антиплагиат, среднее образование, опрос, методика проверки работ

© Чехович Ю. В., Беленькая О. С., 2023



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



Финансирование: исследование выполнено при частичной финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-29-14130).

Благодарности: авторы выражают благодарность И. А. Рычковой за ценные советы по разработке опросника, помощь в подготовке и организации опроса; Вологодскому институту развития образования, Калининградскому областному институту развития образования и лично В. П. Вейдт; Институту развития образования Липецкой области и лично М. А. Селивановой, Н. Н. Пачиной за активное содействие в проведении опроса; рецензентам, проводившим слепое анонимное рецензирование данной статьи, а также А. Г. Зотовой за помощь с переводом.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Чехович Ю. В., Беленькая О. С. Плагиат в средней школе: маленькое бездействие с большими последствиями // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 3. С. 447–467. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.447-467>

Original article

Plagiarism in Secondary School: Minor Inaction with Major Consequences

Y. V. Chekhovich^{a,b}, O. S. Belenkaya^b✉

^a The Federal Research Center “Computer Science and Control”
of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

^b Antiplagiat Company, Moscow, Russian Federation

✉ belenkaya@antiplagiat.ru

Abstract

Introduction. The ease of searching and copying someone else’s text on almost any topic is one of the most important reasons for the prevalence of plagiarism in academic papers. While plagiarism detectors have become a common tool for universities, such systems are practically not used in secondary schools. It is considered to be a serious problem, that high school graduates are unprepared for the academic papers’ originality requirements. Universities are making efforts to overcome this lack of readiness. The authors study the attitude of teachers and learners of the Russian secondary schools toward the problem of plagiarism.

Materials and Methods. An anonymous online survey of teachers (n = 2,286) and learners (m = 4,555) of secondary schools in the Vologda, Kaliningrad and Lipetsk regions of the Russian Federation was conducted. The survey was carried out through the Google Forms service. The quantitative and qualitative analysis of the obtained data was carried out.

Results. Learners acquire the habit of plagiarism already in secondary school. Secondary school learners are loyal to copying someone else’s text without reference to the source; although they partially admit that by doing so they do wrong. Teachers are less tolerant to this and ready to respond to plagiarism in learners’ papers by lowering marks/grades or by requiring learners to redo the work. Teachers do not always clearly understand which borrowings can be considered legitimate and correct, and which ones are not, they cannot explain this to their learners, cannot instill in them the necessary academic integrity, and cannot establish clear criteria for works evaluation. The use of plagiarism detection systems in schools is unsystematic and it is often the result of the initiative of individual teachers. There is also no methodology for using plagiarism detection systems in secondary schools.

Discussion and Conclusion. The conducted studies for the first time provided actual confirmation of the hypotheses. It means that it is necessary to include plagiarism detection systems in the toolkit used in secondary school. We have obtained evidence, that it is necessary to implement such tools in the secondary education system step by step, as well as to create conditions, so that school teachers can acquire relevant skills. The materials of the article will be useful to scientists who study the problems of secondary and high education, managers of the secondary education system at all levels, teachers, lecturers and learners of pedagogical universities.

Keywords: plagiarism, plagiarism detection systems, antiplagiat, secondary education, survey, testing methodology

Funding: This study was partially supported by the Russian Foundation for Basic Research (Project No. 19-29-14130).

Acknowledgements: The authors are grateful to I. A. Rychkova for her valuable advice on the questionnaire development and for her help in preparing and organizing the survey. The authors are also grateful to the Vologda Institute for Educational Development, the Kaliningrad Regional Institute for Educational Development and personally to V. P. Veidt, the Institute for Educational Development of Lipetsk region and personally to M. A. Selivanova, N. N. Pachina for active assistance in conducting the survey. The authors are grateful to the reviewers who performed a double-blind review of this article. The authors are grateful to A. G. Zotova for her help with the translation.

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

For citation: Chekhovich Y.V., Belenkaya O.S. Plagiarism in Secondary School: Minor Inaction with Major Consequences. *Integration of Education*. 2023;27(3):447–467. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.447-467>

Введение

Обновленные федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования (ФГОС ООО) и среднего общего образования (ФГОС СОО) отводят значимую роль проектной деятельности обучающихся в достижении метапредметных (междисциплинарных) результатов обучения¹. ФГОС ООО 3.0 группирует метапредметные результаты обучения по видам универсальных учебных действий (УУД) – познавательные, коммуникативные и регулятивные, устанавливает четкие критерии их сформированности и необходимость процедуры оценки достижения метапредметных результатов. В новой Примерной основной образовательной программе основного общего образования (далее – ПООП ООО) защита итогового индивидуального проекта (ИП) названа основной процедурой оценки достижения метапредметных результатов обучения². Одним из обязательных требований к результатам проектной деятельности, независимо от вида выполненной работы, является «соблюдение норм и правил цитирования, ссылок на различные источники»³. Причем «в случае заимствования текста работы

(плагиата) без указания ссылок на источник проект к защите не допускается»⁴.

В условиях цифровизации образования и широкой доступности интернет-ресурсов это требование является обоснованным и крайне важным, поскольку тексты ИП выполняются преимущественно в электронном виде, а легкость поиска и копирования чужого текста по выбранной теме сегодня ни для кого не секрет. Тем не менее, как было показано авторами настоящей работы ранее [1], в ПООП ООО и положениях об ИП отдельных образовательных учреждений отсутствуют указания на способы контроля выполнения вышеупомянутого требования. Точно также ни обновленные ФГОС ООО, ни ПООП ООО-2022 не содержат описания конкретных мер и шагов, которые необходимо предпринять школе для обеспечения оценки корректности цитирования в текстах ИП обучающихся.

Отсутствие инструментов, критериев, методик и процедур контроля оригинальности текстов письменных работ, в частности ИП и учебных исследований, в системе среднего образования ставит под сомнение степень самостоятельности обучающихся при подготовке ИП. Современный

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920> (дата обращения: 04.01.2023); Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования : приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70188902> (дата обращения: 04.01.2023).

² Примерная основная образовательная программа основного общего образования : одобр. решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол 1/22 от 18.03.2022 г.) [Электронный ресурс]. URL: https://legalacts.ru/doc/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya-odobrena-resheniem_1/ (дата обращения: 04.01.2023).

³ Там же.

⁴ Там же.



школьник может выполнить проект или учебное исследование как самостоятельно, так и без особого труда найти в интернете чужие работы по аналогичной теме и составить текст путем компиляции. Во втором случае вряд ли можно на основании защиты представленной работы судить о сформированности УУД и достижении метапредметных результатов обучения, как это предложено в ПООП. Еще Л. Н. Толстой в своих педагогических трудах указывал: «Если ученик в школе не научится сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений»⁵.

Кроме того, ряд исследователей отмечают, что привычку к копированию чужих текстов без ссылки на источник вчерашние школьники «приносят с собой» в вузы, а нечестность и недобросовестность в обучении впоследствии трансформируются в обман и мошенничество на рабочем месте⁶ [2–4].

Безусловно, списывание из внешних источников или у одноклассников было широко распространено и в докомпьютерный период. Однако тогда все работы выполнялись в рукописном виде, это автоматически означало, что текст будет, как минимум, прочитан, а затем и переписан учеником. Таким образом даже нерадивый школьник приобретал хоть какие-то знания. Сейчас же многие письменные работы выполняются в электронном виде, и чтобы вставить в свою работу заимствованный текст, его можно даже не читать.

Репродуктивный характер школьного обучения в целом вносит свой вклад в случае, когда для получения положительной оценки достаточно воспроизвести текст учебника или рассказ учителя.

Обучающимся сложно понять необходимость ссылаться на другие источники.

Таким образом, особую актуальность сегодня приобретает изучение существующей в школах ситуации: распространенность практики неправомерных заимствований в текстах ИП и других письменных работах обучающихся, отношение к плагиату педагогов и самих школьников, критерии и применяемые способы контроля оригинальности текстов, готовность учителей использовать с этой целью специализированное программное обеспечение.

В российском высшем образовании давно и успешно используются электронные средства обнаружения заимствований (ЭСОЗ) [5; 6]. Однако в отечественной системе среднего образования они пока не нашли широкого применения⁷ [4]. Авторы данной статьи разработали и предложили к обсуждению методику внедрения и использования ЭСОЗ в системе среднего образования [1]. При создании методики мы опирались на анализ действующих на тот момент нормативных документов и подзаконных актов, федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, программные основные образовательные программы основного общего и среднего общего образования, образовательные программы по курсу «Индивидуальный проект» и «Основы проектной деятельности», а также на отдельные примеры локальных актов средних общеобразовательных школ [1].

Тем не менее реальная ситуация в школах, распространенность проблемы плагиата в письменных работах и отношение к ней педагогов и обучающихся, их готовность использовать ЭСОЗ в образовательном процессе оставались за рамками нашего исследования. Первый опыт апробации методики в условиях образовательного учреждения

⁵ Толстой Л. Н. Ясно-Полянская школа за ноябрь и декабрь месяцы // Полное собрание сочинений [Электронный ресурс]. В 90 т. Т. 8: Педагогические статьи 1860—1863 ; под общ. ред. В. Г. Черткова. М. : Худ. лит., 1936. С. 119. URL: <https://tolstoy.ru/online/90/08> (дата обращения: 04.01.2023).

⁶ The Influence of Academic Dishonesty on Ethical Decision Making in the Workplace: A Study of Engineering Students / T. S. Harding [et al.] // Proceedings of the ASEE Annual Conference and Exposition. 2004. URL: <https://clck.ru/34rRFj> (дата обращения: 04.01.2023).

⁷ Задачи систем обнаружения заимствований в применении к поиску заимствований в учебных работах средней школы / О. С. Беленькая [и др.] // Интеллектуализация обработки информации: Тезисы докладов 13-й Междунар. конф. (г. Москва, 2020 г.). М. : Российская академия наук; 2020. С. 239–243. URL: <http://www.machinelearning.ru/wiki/images/3/31/Idp20.pdf> (дата обращения: 04.01.2023).

показал необходимость восполнить указанные пробелы. Цель исследования – изучить существующую сегодня в системе российского среднего образования практику контроля оригинальности текстов ИП и учебных исследований, выявить имеющиеся недостатки и предложить меры по ее совершенствованию и развитию.

Мы поставили перед собой задачу проверить следующие гипотезы:

Гипотеза 1. Привычка к некорректным заимствованиям формируется у обучающихся уже в средней школе. Плагиат в письменных работах старшеклассников является распространенным явлением.

Гипотеза 2. Учителя и ученики достаточно лояльно относятся к некорректным заимствованиям.

Гипотеза 3. На текущий момент в российской системе среднего образования использование ЭСОЗ не является массовым, осуществляется бессистемно и в отсутствие соответствующих методик, носит инициативный характер.

Цель статьи – представить на обсуждение педагогического сообщества результаты нашей работы, полученные выводы и предлагаемые рекомендации.

Обзор литературы

Зарубежные исследователи еще с конца 1990-х гг. отмечают рост академической нечестности среди школьников и связывают это прежде всего с доступностью сети Интернет⁸ [7]. Норвежские ученые вводят понятие «псевдописьмо» наряду с привычным «письмом» и отмечают, что доступ к интернету вносит неопределенность в значение письменных работ в обучении и затрудняет учет письменных заданий для оценки навыков и усилий учащихся [7].

Среди причин плагиата в работах обучающихся также называют склонность к прокрастинации (привычка откладывать выполнение задания на последний момент) [8]. Д. Маккейб отмечает рост количества списываний в старшей школе, по сравнению

с начальной, что объясняется комплексом причин: растущим влиянием сверстников на фоне снижения авторитета учителей и родителей, большей сложностью изучаемого материала, увеличением давления со стороны родителей по мере приближения поступления в колледж, игнорированием списывания со стороны учителей⁹.

Так или иначе плагиат признан распространенным явлением среди школьников. Например, 34 % опрошенных старшеклассников (США) признались в одном или нескольких случаях практически дословного копирования из источника и представления полученного текста как своей собственной работы, 60 % – в копировании нескольких предложений без оформления цитаты, 16 % отметили, что сдавали работу, скачанную из интернета или написанную «на заказ»¹⁰.

Отсюда напрямую вытекает необходимость обучать школьников средних и старших классов академической честности, исследовательской этике [9], формировать у обучающихся навыки работы с источниками, библиотечные и ИТ-компетенции, вырабатывать умение грамотно оформлять цитирование [10], а также важность контроля оригинальности работ со стороны учителей [11]. С. К. В. Чу и соавторы в своем исследовании расхождений собственной оценки учащимися уровня понимания явления плагиата и их фактического понимания отмечают, что полезными мерами для устранения таких расхождений являются как изучение учащимися средств выявления плагиата, так и использование эффективных методик обучения цитированию [12]. Идею важности преподавания в средней школе основ академической этики подтверждает А. Х. В. Йенг, отмечая, что факторами, способствующими распространенности плагиата в школе, оказываются низкая информационная грамотность и слабое владение языком [13].

В свою очередь, некоторые ученые указывают на недостаточность знаний школьников о плагиате и их неверные

⁸ McCabe D. L. Cheating. Why Students Do It and How We Can Help Them Stop American Federation of Teachers [Электронный ресурс]. URL: <https://www.aft.org/periodical/american-educator/winter-2001/cheating> (дата обращения: 04.01.2023).

⁹ Там же.

¹⁰ Там же.



представления о правилах цитирования, а также на неумение корректно оформлять заимствования из источников и делать ссылки [10; 14; 15].

В зарубежных публикациях можно встретить и практические рекомендации для учителей по внедрению моделей профилактики плагиата в средней школе [16; 17]. Например, модель UPCC (понимание, перефразирование, цитирование и проверка) предназначена для профилактики плагиата и рассчитана на школьников 11–13 лет. Данная модель включает в себя (U) понимание плагиата, изучение (P) перефразирования и связанных с ним навыков, создание правильных (C) ссылок с помощью онлайн-инструмента цитирования и проведение (C) проверки оригинальности с помощью онлайн-инструмента [16].

Интересные результаты были получены в исследовании австралийских ученых, одном из наиболее ранних, которые нам удалось обнаружить по данному вопросу. Так, при сравнении двух школьников 11 класса, которые меньше всего занимались плагиатом, с двумя другими, которые больше всего использовали плагиат при выполнении задания по древней истории, авторы приходят к выводу о важности вовлеченности обучающихся, их интереса к обучению, способности находить смысл, обобщать информацию как о факторах, снижающих уровень плагиата [18].

Отечественные ученые отмечают возросшую роль сети Интернет в сфере образования и обострение в этой связи проблем, связанных с защитой интеллектуальной собственности, нарушением авторских прав [19].

Российские исследователи основное внимание уделяют вопросам соблюдения академической честности в высшей школе и проблемам студенческого плагиата, публикаций по данной теме в контексте

системы среднего общего образования немного.

Еще до появления и массового распространения ЭСОЗ в России преподаватели вузов высказывали озабоченность сложностями, возникающими в организации контроля знаний студентов: при ограниченном наборе заданий довольно быстро может быть создан компьютерный банк ответов, решений, рефератов и др. Предлагаемые пути решения включали проверку с помощью интернет-поисковиков и использование программных генераторов тестовых заданий [20].

Исследования ученых из НИУ ВШЭ Е. Д. Шмелевой, О. В. Дремовой, Я. М. Рощиной, Т. В. Семеновой, Е. Б. Сагитова¹¹ [21–24], публикации Н. И. Иоголевиц [25], Н. В. Мартишиной [26] посвящены изучению распространенности плагиата в российских университетах, анализу социальных и психологических аспектов данного явления, взаимосвязи академического мошенничества и учебной мотивации учащихся высшей школы, а также проводимой вузами политики в отношении академического мошенничества студентов.

Ряд публикаций российских исследователей описывают организационные и методические аспекты контроля оригинальности студенческих работ [27–29].

Авторы отмечают положительную динамику распространенности в российских вузах практики проверки студенческих работ на наличие плагиата: в 2020 г. всего 9 % опрошенных преподавателей отметили отсутствие такой проверки в их вузе (в 2017 г. – 12 %) [24].

Самым популярным способом реагирования преподавателей вуза на плагиат в работе студента является выставление неудовлетворительной оценки с возможностью переписать работу (64 %), т. е. достаточно мягкая мера, что свидетельствует о высокой терпимости

¹¹ Шмелева Е. Д., Сагитов Е. Б. Списывание и плагиат: установки студентов и реакция преподавателей: информационный бюллетень. Сер.: Мониторинг экономики образования. М.: НИУ ВШЭ, 2022. № 17 (34). 40 с. URL: [https://www.hse.ru/data/2022/08/16/1659132383/ib_17\(34\)_2022.pdf](https://www.hse.ru/data/2022/08/16/1659132383/ib_17(34)_2022.pdf) (дата обращения: 04.01.2023); Рощина Я. М., Шмелева Е. Д. Преподаватели и студенты вузов: образовательные и трудовые стратегии в 2014 г. информационный бюллетень. Сер.: Мониторинг экономики образования. М.: НИУ ВШЭ, 2016. № 6 (95). 88 с. URL: [https://www.hse.ru/data/2016/05/12/1129178977/6%20\(95\)%202016.pdf](https://www.hse.ru/data/2016/05/12/1129178977/6%20(95)%202016.pdf) (дата обращения: 04.01.2023).

профессорско-преподавательского состава к подобным нарушениям [24].

В области российского среднего образования имеются общие исследования по проблемам учебного (или академического) обмана в целом, таких действий обучающихся, как списывание, использование шпаргалок, «готовых» домашних заданий, применение электронных гаджетов. И. А. Болкунов, С. А. Безгодова, В. В. Гижицкий делают выводы о необходимости этического воспитания школьников, развития учебной мотивации и вовлеченности в учебный процесс, а также применения средств машинного контроля и искусственного интеллекта¹² [30; 31]. Упоминается разъяснение понятия «плагиат», ответственности автора и обучение школьников использованию системы «Антиплагиат» в ходе профориентационной работы в медико-биологическом классе [32].

Нам не удалось выявить публикаций в российских научных журналах по вопросам организации контроля оригинальности письменных работ обучающихся и практического применения в школах ЭСОЗ.

Материалы и методы

В качестве метода исследования было использовано анонимное однократное онлайн-анкетирование учителей и обучающихся средних общеобразовательных школ трех регионов Российской

Федерации: Вологодской (срок проведения: декабрь 2021 г. – январь 2022 г.), Калининградской (март 2022 г.) и Липецкой (март – апрель 2022 г.) областей. Анкетирование осуществлялось опосредованно, без личного контакта исследователя и респондента с использованием сервиса Google Forms.

Анкета для учителей включала 18 вопросов¹³ с одиночным или множественным выбором. Анкета для обучающихся содержала 11 вопросов с одиночным выбором за исключением вопроса об опыте использования антиплагиатных программ – там допускался множественный выбор. Перечень вопросов и варианты ответов к ним приведены в **приложении**.

В анкетировании приняли участие 2 286 учителей, из них почти 40 % – педагоги из Калининградской области, около 34 % – представители Липецкой области и 26 % – из Вологодской области. Важно отметить, что учителя сельских и городских школ были представлены примерно в равных долях (табл. 1).

Большую часть участников опроса (60,2 %) составили педагоги со стажем работы более 20 лет, а самую малочисленную (9,4 %) – учителя со стажем от 6 до 10 лет. На долю молодых учителей (от 0 до 5 лет стажа) пришлось 12,2 %, и 18,2 % участников указали, что их стаж составляет от 11 до 20 лет.

Т а б л и ц а 1. Регионы проживания учителей

Table 1. Regions where teachers live

Область / Region	Город (областной центр) / City (regional center)	Город (не областной центр) / City (not a regional center)	Сельское поселение / Rural settlement	Всего / Total
Вологодская / Vologda	30	172	397	599 (26 %)
Калининградская / Kaliningrad	320	341	251	912 (40 %)
Липецкая / Lipetsk	78	309	388	775 (34 %)

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

¹² Болкунов И. А. Вовлеченность и списывание обучающихся: возможности цифровых технологий // Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования педагога : сборник материалов IX Всерос. науч.-практ. конф. (Евпатория, 14–15 апреля 2022 г.). Симферополь : Ариал, 2022. С. 292–296. EDN: XHFMNZ

¹³ При формулировании отдельных вопросов были использованы материалы Информационного бюллетеня НИУ ВШЭ «Преподаватели и студенты вузов: образовательные и трудовые стратегии в 2014 г.».



Мы умышленно не ограничивали выборку педагогов по тем классам, в которых они преподают. Нам было важно мнение всего сообщества. Поэтому в анкетировании приняли участие не только учителя начальной, но и средней и старшей школы. Многие из них указали, что преподают на двух или даже трех ступенях обучения.

Учительское сообщество является достаточно закрытым, поэтому для привлечения педагогов к анкетированию мы прибегли к помощи областных институтов развития образования. В школы региона от имени институтов были направлены письма с приглашением принять участие в опросе и привлечь к нему своих учеников, а также размещались соответствующие объявления в закрытых учительских чатах. С одной стороны, использование административного ресурса могло вызвать более формальное отношение участников к опросу и повысить долю социально ожидаемых ответов. С другой – это позволило получить более релевантную выборку.

В исследовании также приняли участие 4 555 обучающихся 8–11 классов общеобразовательных школ Вологодской, Калининградской и Липецкой областей. В выборке были представлены учащиеся

городских и сельских школ (табл. 2). Обучающиеся привлекались к анкетированию на добровольной основе через классных руководителей, которые передавали им ссылку на анкету в Google Forms и просили принять участие в исследовании.

В таблице 3 представлена возрастная структура обучающихся. При этом большинство участников опроса (76,3 %) уже имели опыт выполнения исследовательских или проектных работ.

К недостаткам выборки учителей и учеников можно отнести то, что опрос проводился всего в трех регионах, однако нам представляется, что для предварительных выводов этого достаточно. В перспективе может быть проведено исследование с большим географическим охватом. К недостаткам выборки обучающихся можно отнести меньшую представленность учеников 10–11 классов, по сравнению с 8–9 классами.

Исследование проводилось по четырем направлениям. Во-первых, нас интересовало отношение учителей и обучающихся к такому явлению, как плагиат: воспринимается ли копирование чужого текста без ссылки на источник как нечто обыденное или вызывает осуждение.

Т а б л и ц а 2. Регионы проживания обучающихся

Table 2. Regions where learners live

Область / Region	Город (областной центр) / City (regional center)	Город (не областной центр) / City (not a regional center)	Сельское поселение / Rural settlement	Всего / Total
Вологодская / Vologda	78	254	567	899 (20 %)
Калининградская / Kaliningrad	656	681	484	1 821 (40 %)
Липецкая / Lipetsk	573	802	460	1 835 (40 %)

Т а б л и ц а 3. Возрастная структура обучающихся

Table 3. Age structure of learners

Класс обучения / Year of education	Количество учеников / Quantity of learners
8	1 496 (32,8 %)
9	1 463 (32,1 %)
10	769 (16,9 %)
11	827 (18,2 %)



Во-вторых, важно было изучить распространенность плагиата в средней школе: действительно ли проблема существует, насколько часто сталкиваются с подобным явлением учителя и обучающиеся и коррелируют ли их оценки между собой.

Третье направление исследования – текущая ситуация в школах с проверками на заимствования: проводятся ли они, носят ли систематичный или случайный характер, используется ли специальное программное обеспечение и какое.

Наконец, четвертое направление имеет важное практическое значение для перспективы внедрения ЭСОЗ в систему среднего образования. Это готовность учителей использовать в работе специальное «антиплагиатное» программное обеспечение.

Ниже представлен анализ результатов анкетирования: построены распределения по различным вариантам ответов и предложена интерпретация.

Результаты исследования

Отношение учителей и обучающихся к плагиату. Важно было установить, насколько участники ориентируются в теме и каково их отношение к такому явлению, как плагиат. Школьникам задан вопрос: «Ты знаешь, что такое плагиат? Сначала ответь, а потом “загугли”, если пока это слово тебе не знакомо, “двойку” не поставим». Большинство старшеклассников

(92,5 %) уверены, что знают, что такое «плагиат» (рис. 1).

Школьники достаточно лояльны к копированию чужих текстов без ссылки на источник. Так, при ответе на вопрос об их отношении к плагиату «Иногда ученики копируют фрагменты текста из интернета и вставляют в свою работу без указания авторов или сайта. Как ты к этому относишься?» только 12,7 % обучающихся выбрали вариант «Это недопустимо». Свыше 28 % старшеклассников считают подобные действия нормой, а 58,6 % оправдывают плагиат, выбрав ответ «Это нехорошо, но так легче выполнить работу». Данные ответы подтверждают гипотезу о том, что привычку копировать чужие тексты без ссылки на источник обучающиеся приобретают еще в школе, а затем «приносят с собой» в вуз.

Учителям был предложен вопрос «Какие действия ученика можно, на Ваш взгляд, расценивать как плагиат?», который предполагал возможность множественного выбора. Большинство участников опроса (93,3 %) согласны, что «сдавать работу, полностью скачанную из Интернета» – это плагиат. Следует отметить, что такое действие, как «копировать в работе чужой текст без ссылок на источник» относят к плагиату только 81,1 % опрошенных, т. е. почти пятая часть педагогов считает подобное вполне допустимым.



Р и с. 1. Распределение ответов на вопрос «Ты знаешь, что такое плагиат?», %

F i g. 1. Distribution of learners' answers to the question "Do you know what plagiarism is?", %

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



«Перефразирование в работе чужого текста без ссылок на источник» отнесли к плагиату всего 41,9 % участников опроса. При этом есть и другая крайность: 8,1 % респондентов полагают, что «копировать в работе чужой текст со ссылкой на источник» – это плагиат, а 4,4 % относят к плагиату такое действие, как «перефразировать в работе чужой текст со ссылкой на источник» (рис. 2).

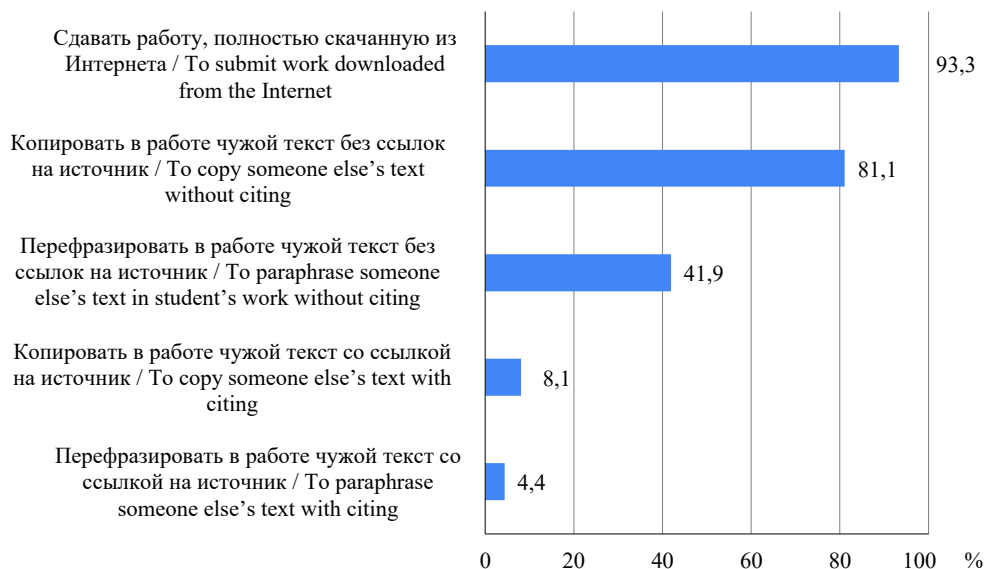
В целом эти результаты говорят о явно недостаточной информированности педагогического сообщества о понятии «плагиат» применительно к работам школьников, а также об отсутствии единого подхода и четких критериев, что относить к плагиату, а что – нет.

Важно отметить, что учителя не столь лояльны к плагиату, как ученики. При ответе на вопрос «Как Вы, скорее всего, поступите, если обнаружите на этапе итогового оценивания, что в работе Вашего ученика есть значительная доля плагиата?» всего 1,2 % опрошенных педагогов «ничего не предпримут: это нормально, все так делают» и 9 % – «ограничатся строгим замечанием без снижения отметки» (рис. 3). Примерно столько же (9,8 %) выбрали

наиболее жесткий способ реагирования: «Поставят неудовлетворительную оценку и заставят переделать». Более половины респондентов (55,7 %) готовы дать ученику второй шанс: «Заставят переделать работу и оценят без снижения баллов», а почти четверть (24,3 %) «снизят отметку на определенное количество баллов». Эффективность способов реагирования в школьной практике еще предстоит выяснить, но можно предположить, что выбор будет зависеть и от возраста ученика, и от того, допущено ли такое нарушение им впервые или уже повторно.

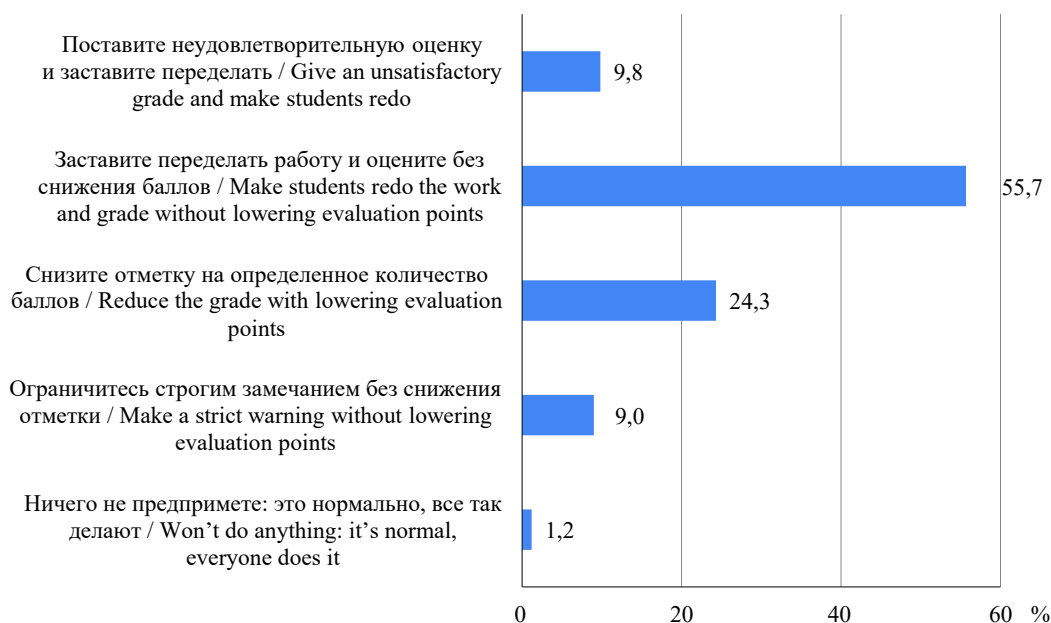
Распространенность плагиата в средней школе. Результаты опроса подтверждают гипотезу о том, что плагиат в российском среднем образовании – распространенное явление. Это наглядно видно из ответов школьников (рис. 4). Даже с учетом большой вероятности социально ожидаемых ответов это весьма значительная доля.

Еще более убедительно о распространенности плагиата свидетельствуют ответы педагогов (рис. 5), что вполне коррелирует с приведенными выше ответами учеников.



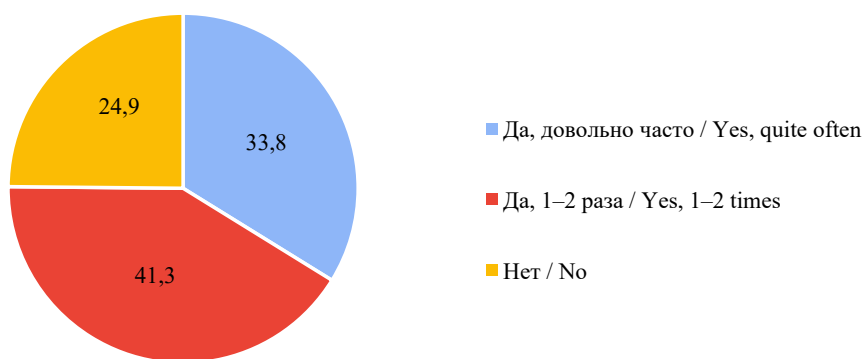
Р и с. 2. Распределение ответов на вопрос «Какие действия ученика можно, на Ваш взгляд, расценивать как плагиат?», %

F i g. 2. Distribution of learners' answers to the question "What student's actions could be considered as plagiarism?", %



Р и с. 3. Распределение ответов на вопрос «Как Вы, скорее всего, поступите, если обнаружите на этапе итогового оценивания, что в работе Вашего ученика есть значительная доля плагиата?», %

F i g. 3. Distribution of learners' answers to the question "What are you most likely to do if you discover at the final grade stage that your student's paper has a significant?", %

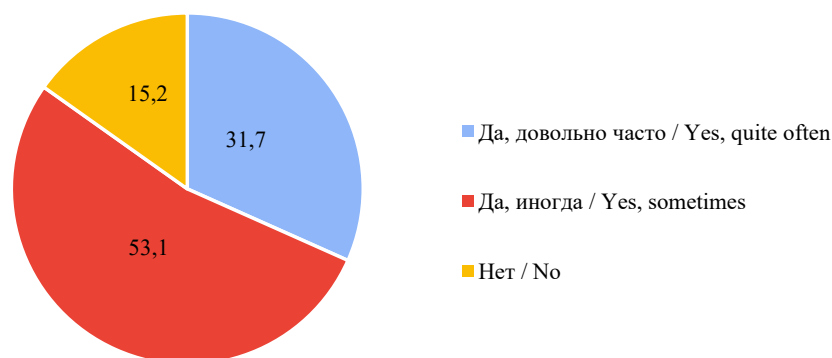


Р и с. 4. Распределение ответов школьников на вопрос «Приходилось ли тебе копировать текст из интернета и использовать без ссылки на источник так, как будто этот текст написан тобой самостоятельно?», %

F i g. 4. Distribution of learners' answers to the question "Have you ever had to copy a text from the Internet and use it without reference to the source as if it were written by yourself?", %

Безусловно, столь массовое использование способа «Сору-Paste» при подготовке письменных работ закрепляет у обучающихся отношение к копированию

чужого текста без ссылки на источник как к вполне допустимому и даже привычному действию, потому что «все так делают».



Р и с. 5. Распределение ответов учителей на вопрос «Были ли в Вашей практике случаи, когда работа ученика в основном состояла из скопированного из интернета текста без всяких ссылок?», %

F i g. 5. Distribution of teachers' answers to the question "Have there been cases in your practice when learners' work mainly consisted of text copied from the Internet without any references?", %?

Текущая ситуация в школах с проверками на заимствования и использованием «антиплагиатного» ПО. Опрос показал довольно высокую информированность учителей «о существовании специальных «антиплагиатных» компьютерных программ, которые проверяют тексты на оригинальность»: 92 % педагогов выбрали вариант «да, знаю, что такие программы существуют» и всего 8 % «никогда не слышали о таких программах».

Школьники информированы чуть хуже. На вопрос «Знаешь ли ты, что что есть специальные «антиплагиатные» компьютерные программы, которые проверяют, сам ты написал текст или скопировал у кого-то?» дали утвердительный ответ 77,8 % опрошенных старшеклассников.

Отметим, что при столь высокой информированности педагогического сообщества на практике проверка работ старшеклассников на наличие плагиата мало распространена.

Учителям был задан вопрос «Есть ли в Вашем образовательном учреждении компьютерная проверка работ старшеклассников на наличие плагиата?», на который получены следующие ответы: 42,8 % отметили, что «обязательной проверки работ нет, но я делаю это самостоятельно», 30,8 % – выбрали вариант «нет, такие проверки не проводятся, и я лично также их не делаю», 11,4 % – указали, что

«все работы старшеклассников проходят компьютерную проверку на наличие плагиата», 15 % остановились на варианте «некоторые работы проходят компьютерную проверку на наличие плагиата». Таким образом, в большинстве школ проверки либо не проводятся, либо основаны на личной инициативе отдельных учителей, т. е. носят бессистемный характер.

Что касается школьников, то половина из них вообще не знают, проверяются ли их работы «на плагиат» или нет. На вопрос «В твоей школе учителя проверяют исследовательские и проектные работы на плагиат?» 35,2 % старшеклассников дали положительный ответ и 14,6 % выбрали ответ «нет». Вряд ли можно допустить, что работы проверяются, а ученики об этом ничего не знают, поэтому ответ «не знаю» логично трактовать как «нет». Таким образом, можно сделать вывод, что более чем в 65 % школ проверки не проводятся, что в целом коррелирует с ответами учителей.

В ходе исследования нам важно было установить не только сам факт наличия или отсутствия проверок, но и получить более подробное представление о том, как именно проверки осуществляются в тех школах, где они обязательны. Отметим, что последние два вопроса о том, кто именно проводит проверку и какие средства для этого используются, были заданы только



тем респондентам, которые в предыдущем вопросе выбрали варианты ответов «все» или «некоторые». Это всего 603 ответа (26 % всей выборки) (рис. 6 и 7).

На рисунке 6 видно, что в большинстве школ (70 %) проверку проводит учитель. Однако это явно недостаточный показатель с учетом того, что делегирование проверки автору – вариант неприемлемый даже по отношению к взрослым авторам, а, тем более, применительно к школьникам. Если проверку на заимствования

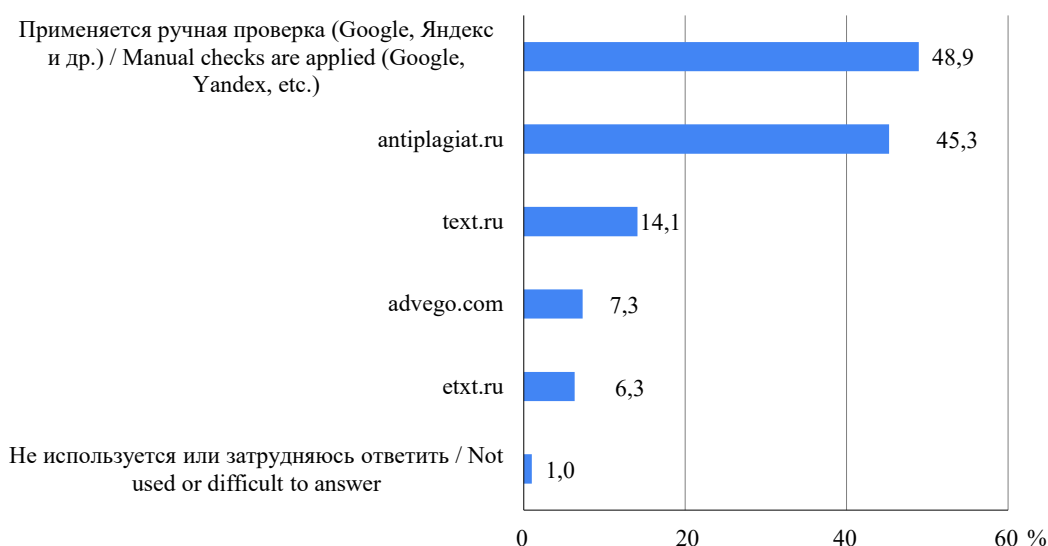
рассматривать не как контролирующую функцию, а как обучающую, то, конечно, проводить ее должен учитель или руководитель проекта.

Самый популярный способ проверки – это ручная проверка с использованием поисковиков (Google, Яндекс и др.). Такую проверку никак нельзя назвать полноценной, поскольку она носит избирательный характер, требует существенных затрат времени и усилий педагога и не позволяет оценить характер заимствований в работе.



Р и с. 6. Распределение ответов на вопрос «Кто проводит компьютерную проверку работ учащихся на наличие плагиата?», %

F i g. 6. Distribution of learners' answers to the question "Who makes computerised checks of students' papers for plagiarism?", %



Р и с. 7. Распределение ответов на вопрос «Какая «антиплагиатная» программа используется в Вашем образовательном учреждении?», %

F i g. 7. Distribution of learners' answers to the question "What plagiarism detector is used at your educational institution?", %



Помимо ручной проверки в школах применяются различные бесплатные сервисы: сайт antiplagiat.ru, далее следуют text.ru, advego.com и etxt.ru (рис. 7). Подобные сервисы также не дают полной и объективной оценки заимствований в силу ограниченности баз, по которым осуществляется проверка, и недостаточности функционала [33].

Что касается платных систем поиска заимствований, то, по данным компании «Антиплагиат», на момент подготовки статьи нет ни одного действующего договора со школами в рассматриваемых областях.

Таким образом, подтверждается наша гипотеза о том, что в настоящий момент в среднем образовании не используется качественное лицензионное программное обеспечение, ориентированное на поиск заимствований именно в учебных работах.

Готовность учителей использовать «антиплагиатное» ПО. Результаты исследования показывают, что педагоги пока недостаточно осознают преимущества электронных систем поиска заимствований и привыкли больше полагаться на свою интуицию. Так, при ответе на вопрос «Можете ли Вы самостоятельно, без использования “антиплагиатных” программ, определить оригинальность работы?» 58 % учителей указали, что «да, я сразу вижу, что это написал не ученик, и могу доказать», 32,5 % опрошенных выбрали вариант «да, я вижу, что это написал не ученик, но, к сожалению, не могу доказать» и лишь 9,6 % признали, что не могут определить, «что ученик написал сам, а что скопировал в Интернете».

При этом 86,1 % ответили утвердительно на вопрос «Целесообразна ли в старших классах проверка учебно-исследовательских и проектных работ с использованием специальных “антиплагиатных” программ?». Именно этой части аудитории (1 969 чел.) мы задали следующий вопрос «Готовы ли Вы осуществлять проверку учебно-исследовательских и проектных работ ваших учеников с использованием специальной “антиплагиатной” программы, если такая программа будет Вам доступна?» (рис. 8).

Можно сделать вывод, что у педагогов нет пока сформировавшегося мнения о необходимости проверок школьных работ на заимствования, а также о том, кто эти

проверки должен выполнять, т. е. «проверки нужны, но делать их должен кто-то другой, не я».

При этом 77,9 % учителей хотели бы уметь работать с системой «Антиплагиат» и только 22,1 % не выразили такого желания, что можно расценить как готовность к освоению новых профессиональных компетенций.

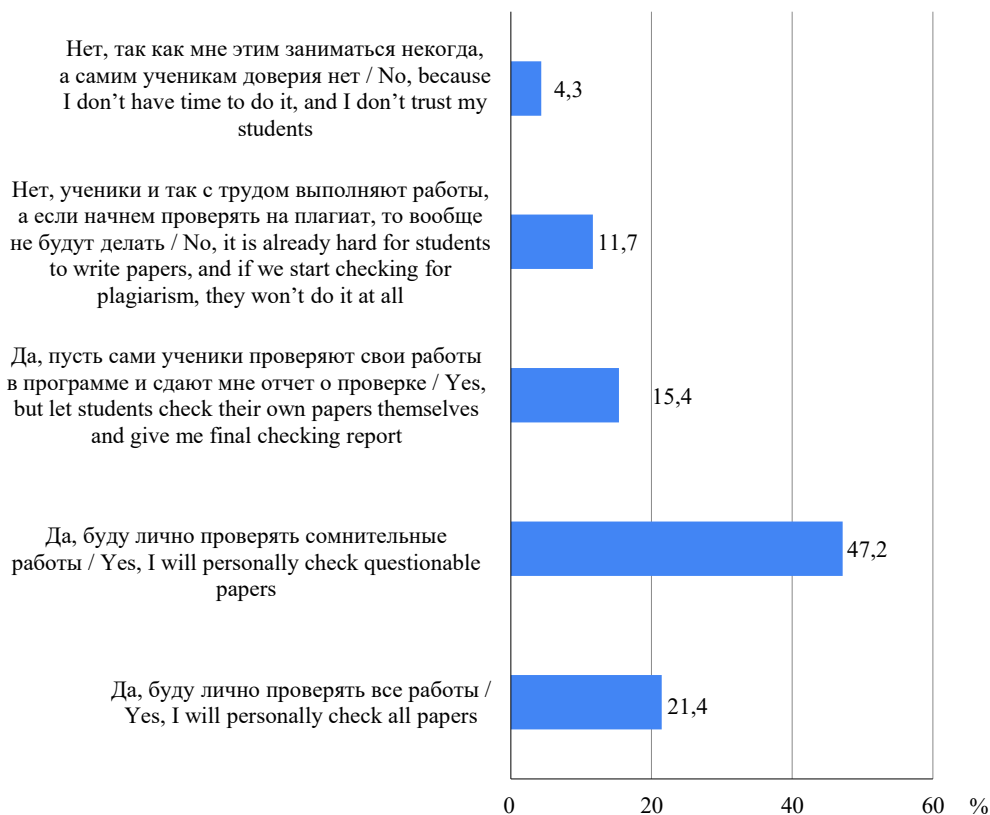
Интересным образом распределились ответы на вопрос «С какого класса, по Вашему мнению, следует проверять работы учащихся на наличие плагиата с использованием специальных “антиплагиатных” программ?». Отметим, что этот вопрос также был задан только той части аудитории, которая выбрала ответ «да» на вопрос о целесообразности проверок в школе, это 1 969 чел. (86 % выборки) (рис. 9).

При ответе же на вопрос «С какого класса, по Вашему мнению, необходимо начинать рассказывать учащимся о плагиате и правомерных заимствованиях?» акцент явно смещается в сторону начальной школы: суммарно 50 % респондентов считают, что начинать подобное просвещение необходимо с 1 по 4 класс (рис. 10). Учителя осознают всю важность работы по формированию у школьников нетерпимого отношения к такому явлению, как «плагиат», развитию у них навыков корректного заимствования чужих текстов и готовы начинать эту работу как можно раньше.

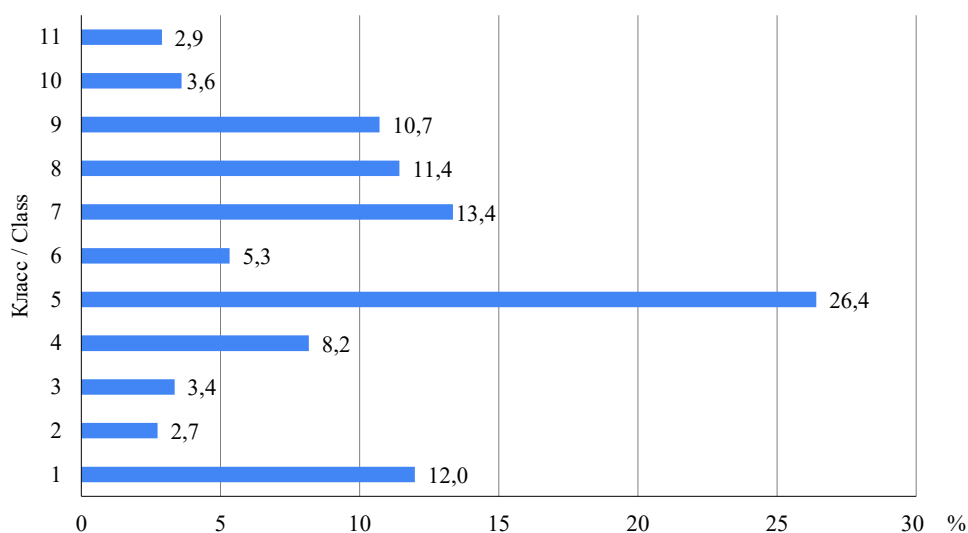
Обсуждение и заключение

Получило подтверждение наше предположение о том, что привычку к правомерным заимствованиям в письменных работах учащиеся приобретают еще в средней школе (гипотеза 1). Данное явление носит весьма распространенный характер.

Гипотеза 2 подтвердилась отчасти: сами старшеклассники достаточно лояльно относятся к копированию чужого текста без ссылки на источник, хотя часть обучающихся признает, что это нехорошо. Учителя менее терпимы к данному явлению и в большинстве своем готовы реагировать на плагиат в работах учеников путем снижения оценки или выставления оценки «неудовлетворительно» либо через требование переделать работу.

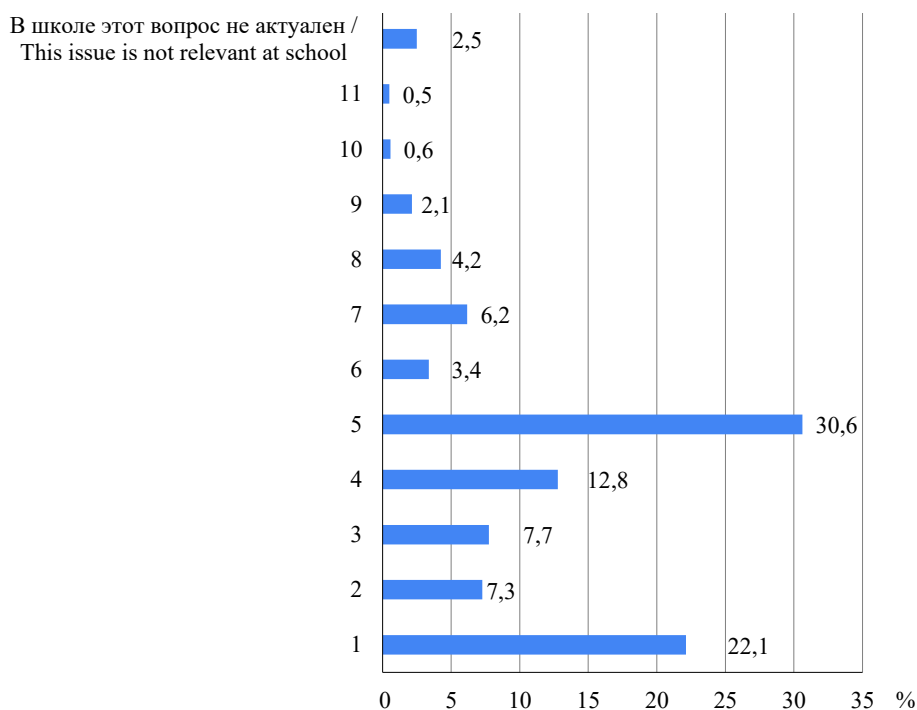


Р и с. 8. Распределение ответов на вопрос «Готовы ли Вы осуществлять проверку учебно-исследовательских и проектных работ Ваших учеников с использованием специальной «антиплагиатной» программы, если такая программа будет Вам доступна?», %
 F i g. 8. Distribution of learners' answers to the question "Would you be willing to check your students' research papers and projects using a special plagiarism detector, if such a tool were available to you?", %



Р и с. 9. Распределение ответов на вопрос «С какого класса необходима проверка работ на наличие плагиата?», %

F i g. 9. Distribution of answers to question "From which form/grade is it necessary to check the papers for plagiarism", %



Р и с. 10. Распределение ответов на вопрос
«С какого класса необходимо рассказывать школьникам о плагиате?», %
F i g. 10. Distribution of answers to the question
“From what grade should learners be told about plagiarism?”, %

В то же время, как показали результаты исследования, сами педагоги не всегда четко понимают, какие именно заимствования можно считать правомерными и корректными. Как следствие, они не могут объяснить это своим ученикам и привить им необходимую культуру цитирования, а также установить четкие требования и критерии оценки письменных работ, в том числе и текстов индивидуальных проектов, учебных исследований.

Что касается использования электронных систем обнаружения заимствований в системе среднего образования, то, как мы и предполагали (гипотеза 3), оно не является массовым, носит бессистемный характер и довольно часто является следствием инициативы отдельных педагогов. Наиболее популярным способом контроля оригинальности остается ручная проверка при помощи интернет-поисковиков (Google, Яндекс и др.). У учебных заведений в большинстве своем отсутствует доступ к качественному лицензионному программному

обеспечению, ориентированному на проверку именно текстов учебных работ и имеющему соответствующую индексную базу для проверки.

Методика применения в школах «антиплагиатных» программ также отсутствует, чаще всего учителя опираются только на показатель «процент оригинальности». Компьютерные системы поиска заимствований, там, где они используются, остаются всего лишь средством контроля, а не инструментом обучения грамотному и корректному цитированию.

Мы считаем, что основные цели исследования были достигнуты – результаты анкетирования подтвердили сформулированные во введении гипотезы. Несмотря на то, что анкетирование проводилось только в нескольких регионах России, его масштабы позволяют говорить о применимости результатов к системе российского школьного образования в целом, возможно, за исключением некоторых отдельных школ, расположенных в крупных городах.

Проведенное исследование имеет практическую значимость: получили фактическое подтверждение гипотезы, из которых следует необходимость включения в инструментарий, используемый в средней школе, электронных средств обнаружения заимствований. При этом речь должна идти не просто о проекте внедрения IT-технологии, а о комплексном подходе, включающем формирование соответствующих компетенций у учителей, разработку критериев оценки для разных видов работ обучающихся, использование методик применения ЭСОЗ, адаптированных с учетом особенностей средней школы.

Опыт использования ЭСОЗ в системе высшего образования показывает [25; 27], что внедрение этих средств без продуманных методик скорее приводит к отрицательным

результатам: незначительному эффекту внедрения, повышению нагрузки на участников образовательного процесса и даже к предложениям отказа от использования.

Внедрение ЭСОЗ в средней школе необходимо реализовывать поэтапно, базирясь, например, на методике предложенной авторами статьи [1]. Важным элементом внедрения ЭСОЗ может быть обучение в профильных вузах будущих учителей основам академической этики, культуре цитирования, методике использования ЭСОЗ в школах, а также включение указанных тем в программы повышения квалификации работающих педагогов. Начинать внедрение было бы оправдано с нескольких пилотных регионов, опыт которых затем распространить на всю систему среднего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чехович Ю. В., Беленькая О. С. Методика внедрения и использования в системе среднего образования электронных средств обнаружения заимствований // Информатика и образование. 2021. № 10. С. 5–14. <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2021-36-10-5-14>
2. LaDuke R. D. Academic Dishonesty Today, Unethical Practices Tomorrow? // Journal of Professional Nursing. 2013. Vol. 29, issue 6. P. 402–406. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2012.10.009>
3. Болкунов И. А. Списывание в школе: причины, параметры, способы снижения масштабов // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74, ч. 2. С. 42–45. URL: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/5387/Выпуск%2074%20часть%202,%202022%20год.pdf> (дата обращения: 04.01.2023).
4. Вакурова О. А., Филиппова О. А. Формирование и оценка навыков самостоятельной подготовки письменных работ в общем образовании // Открытое образование. 2021. Т. 25, № 3. С. 4–14. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2021-3-4-14>
5. Никитов А. В., Орчаков О. А., Чехович Ю. В. Плагиат в работах студентов и аспирантов: проблема и методы противодействия. // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 5. С. 61–68. URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/506> (дата обращения: 04.01.2023).
6. Система распознавания интеллектуальных заимствований «Антиплагиат» / Ю. И. Журавлев [и др.] // Математические методы распознавания образов. 2005. Т. 12, № 1. С. 329–332. EDN: XUXXLT
7. Skaar H. Writing and Pseudo-Writing from Internet-based Sources: Implications for Learning and Assessment // Literacy. 2015. Vol. 49, issue 2. P. 69–76. <https://doi.org/10.1111/lit.12045>
8. Sureda-Negre J., Comas-Forgas R., Oliver-Trobat M. Plagio académico entre alumnado de Secundaria y Bachillerato: Diferencias en cuanto al género y la procrastinación // Comunicar. 2015. Vol. XXII, no. 44. P. 103–111. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-11>
9. Misconceptions Regarding Providing Citations: To Neglect Means to Take Risk for Future Scientific Research / E. Baysen [et al.] // Mathematical-Statistical Models and Qualitative Theories for Economic and Social Sciences. Studies in Systems, Decision and Control ; Hošková-Mayerová Š., Maturo F., Kacprzyk J. (eds). Vol. 104. Springer, Cham, 2017. P. 177–186. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54819-7_12
10. Hossain Z. University Freshmen Recollect Their Academic Integrity Literacy Experience during Their K-12 Years: Results of an Empirical Study // International Journal for Educational Integrity. 2022. Vol. 18, issue 1. Article no. 4. <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00096-4>
11. Lee J. A Missing Piece in High School Science Education: Research Ethics in the Classroom // International Journal of Science Education. 2021. Vol. 43, issue 11. P. 1799–1816. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1934602>



12. Chu S. K. W., Hu X., Ng J. Exploring Secondary School Learners' Self-Perception and Actual Understanding of Plagiarism // *Journal of Librarianship and Information Science*. 2020. Vol. 52, issue 3. P. 806–817. <https://doi.org/10.1177/0961000619872527>
13. Exploring Junior Secondary Learners' Plagiarism Behavior / A. H. W. Yeung [et al.] // *Journal of Librarianship and Information Science*. 2018. Vol. 50, issue 4. P. 361–373. <https://doi.org/10.1177/0961000616666625>
14. Kam C. C. S., Hue M. T., Cheung H. Y. Plagiarism of Chinese Secondary School Learners in Hong Kong // *Ethics & Behavior*. 2018. Vol. 28, issue 4. P. 316–335. <https://doi.org/10.1080/10508422.2017.1333909>
15. Lopez-Gil M., Rasco F. A., Vazquez-Recio R. Sentido, Gravedad y Razones del Ciberplagio entre el alumnado de ESO de Andalucía // *Revista Icono 14-Revista Científica De Comunicacion Y Tecnologías*. 2017. Vol. 15, num. 2. P. 114–136. <https://doi.org/10.7195/ri14.v15i2.1054>
16. Chu S. K. W., Li X., Mok S. UPCC: A Model of Plagiarism-Free Inquiry Project-Based Learning // *Library & Information Science Research*. 2021. Vol. 43, issue 1. Article no. 101073. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2021.101073>
17. Why Do They Become Potential Cyber-Plagiarizers? Exploring the Alternative Thinking of Copy-and-Paste Youth in Taiwan / C.-M. Chang [eta l.] // *Computers & Education*. 2015. Vol. 87. P. 357–367. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.006>
18. McGregor J. H., Williamson K. Appropriate use of Information at the Secondary School Level: Understanding and Avoiding Plagiarism // *Library & Information Science Research*. 2005. Vol. 27, issue 4. P. 496–512. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2005.08.007>
19. Полутина Е. В. Нормативные и правовые аспекты проектирования автоматизированных библиотечно-информационных систем и их изучение студентами вуза // *Интеграция образования*. 2013. № 1 (70). С. 93–98. URL: <https://edumag.mrsu.ru/content/pdf/13-1.pdf> (дата обращения: 04.01.2023).
20. Борисов С. И., Кручинин В. В. Применение генераторов в компьютерных технологиях обучения // *Интеграция образования*. 2004. № 4 (37). С. 116–121. URL: <https://edumag.mrsu.ru/content/pdf/04-4.pdf> (дата обращения: 04.01.2023).
21. Дремова О. В. Политика российских вузов в отношении академического мошенничества студентов: наказание или воспитание? // *Университетское управление: практика и анализ*. 2020. Т. 24, № 4. С. 30–45. <https://doi.org/10.15826/umpa.2020.04.033>
22. Дремова О. В. Академическое мошенничество студентов: обзор теоретических концепций и мер предотвращения // *Педагогика и психология образования*. 2020. № 2. С. 93–111. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2020-2-93-111>
23. Сагитов Е. Б., Шмелева Е. Д. Как педагогические практики связаны со списыванием среди студентов российских вузов // *Вопросы образования*. 2022. № 1. С. 138–159. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-138-159>
24. Шмелева Е., Семенова Т. Академическое мошенничество студентов: учебная мотивация vs образовательная среда // *Вопросы образования*. 2019. № 3. С. 101–129. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-101-129>
25. Иоголевич Н. И., Лободенко Е. И. Академическая недобросовестность студентов технического вуза: масштабы проблемы и пути решения // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2020. Т. 5, № 1. С. 99–106. <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2020.1.18>
26. Мартишина Н. В. Этическое регулирование как фактор формирования академической морали студентов (по материалам экспертного опроса) // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2020. № 4 (227). С. 33–40. URL: http://vestnik.osu.ru/2020_4/5.pdf (дата обращения: 04.01.2023).
27. Маслова О. М., Григорьева Н. В. Организационно-методические аспекты «оригинальности» научных студенческих работ // *Человек. Общество. Наука*. 2020. № 3 (3). С. 24–27. https://doi.org/10.53015/2686-8172_2020_3_24
28. Достовалов Н. Н. Применение преподавателями цифровых технологий в учебной и методической работе // *Актуальные вопросы образования*. 2022. № 3. С. 66–71. EDN: TFCIBN
29. Гельман В. Я. Проблемы формально-механистического подхода к выявлению плагиата в научных работах // *Экономика науки*. 2020. Т. 6, № 3. С. 180–185. <https://doi.org/10.22394/2410-132X-2020-6-3-180-185>
30. Безгодова С. А., Микляева А. В. Академический обман в цифровой среде: социально-психологический анализ // *Science for Education Today*. 2021. Т. 11, № 4. С. 64–90. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2104.04>
31. Гижицкий В. В. Учебный обман как стратегия псевдоадаптивного поведения у старшеклассников // *Ученые записки Орловского государственного университета*. Сер.: Гуманитарные и социальные

науки. 2014. № 2 (58). С. 293–299. URL: <https://oreluniver.ru/public/file/archive/201402.pdf> (дата обращения: 04.01.2023).

32. Иванова О. Н., Софронеева О. Л. Анализ профориентационной работы преподавателей вуза среди школьников 9–11 классов // *Современные наукоемкие технологии*. 2019. № 1. С. 151–155. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37396> (дата обращения: 04.01.2023).

33. Серeda С. Н., Шарапова Е. В. Сервис [Text.Rucont.ru](http://text.rucont.ru) как инструмент проверки выпускных квалификационных работ по направлению подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность» // *Машиностроение и безопасность жизнедеятельности*. 2019. № 2 (40). С. 41–47. URL: <http://www.mbsd.ru/pub/2019-2-6.pdf> (дата обращения: 04.01.2023).

Поступила 10.01.2023; одобрена после рецензирования 27.03.2023; принята к публикации 04.04.2023.

Об авторах:

Чехович Юрий Викторович, кандидат физико-математических наук, заведующий отделом Федерального исследовательского центра «Информатика и управление» Российской академии наук (119333, Российская Федерация, г. Москва, ул. Вавилова, д. 44, корп. 2), исполнительный директор компании «Антиплагиат» (121205, Российская Федерация, г. Москва, Большой бульвар, д. 42, стр. 1), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5204-5484>, Researcher ID: **O-6753-2019**, chegovich@ap-team.ru

Беленькая Ольга Сергеевна, руководитель учебно-методического центра компании «Антиплагиат» (121205, Российская Федерация, г. Москва, Большой бульвар, д. 42, стр. 1), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1265-2420>, belenkaya@antiplagiat.ru

Заявленный вклад авторов:

Ю. В. Чехович – постановка задачи; обсуждение результатов; написание и редактирование текста статьи.

О. С. Беленькая – проведение опроса; обработка результатов; обсуждение результатов; написание и доработка текста статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Chekhovich Yu.V., Belenkaya O.S. Methodology for the Implementation and Use of Text Reuse Detection Systems in Secondary Education. *Informatics and Education*. 2021;(10):5–14. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2021-36-10-5-14>
2. LaDuke R.D. Academic Dishonesty Today, Unethical Practices Tomorrow? *Journal of Professional Nursing*. 2013;29(6):402–406. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2012.10.009>
3. Bolkunov I.A. [Cheating at School: Cheating in School: Reasons, Parameters, Ways to Reduced]. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2022;(74-2):42–45. Available at: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/5387/Выпуск%2074%20часть%202,%202022%20год.pdf> (accessed 04.01.2023). (In Russ.)
4. Vakurova O.A., Filippova O.A. Formation and Assessment of Skills of Independent Preparation of Written Works in General. *Open Education*. 2021;25(3):4–14. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2021-3-4-14>
5. Nikitov A.V., Orchakov O.A., Chegovich Yu.V. Plagiarism in Works of Undergraduate and Graduate Learners: Problem and Methods of Counteraction. *University Management: Practice and Analysis*. 2012;(5):61–68. Available at: <https://www.umj.ru/jour/article/view/506> (accessed 04.01.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
6. Zhuravlev Y.I., Rudakov K.V., Inyakin A.S., Kirsanov A.A., Lisitsa A.V., Nikitov G.V., et al. [The “Antiplagiat” System for Recognizing Intelligent Reuse]. *Matematicheskie metody raspoznavaniya obrazov*. 2005;12(1):329–332. (In Russ.) EDN: **XUXXLT**
7. Skaar H. Writing and Pseudo-Writing from Internet-based Sources: Implications for Learning and Assessment. *Literacy*. 2015;49(2):69–76. <https://doi.org/10.1111/lit.12045>
8. Sureda-Negre J., Comas-Forgas R., Oliver-Trobat M. Academic Plagiarism among Secondary and High School Learners: Differences in Gender and Procrastination. *Comunicar*. 2015;XXII(44):103–111. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-11>
9. Baysen E., Hošková-Mayerová Š., Çakmak N., Baysen F. Misconceptions Regarding Providing Citations: To Neglect Means to Take Risk for Future Scientific Research. In: Hošková-Mayerová Š., Maturó F., Kacprzyk J. (eds).



Mathematical-Statistical Models and Qualitative Theories for Economic and Social Sciences. Studies in Systems, Decision and Control. Vol. 104. Springer, Cham; 2017. p. 177–186. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54819-7_12

10. Hossain Z. University Freshmen Recollect Their Academic Integrity Literacy Experience during Their K-12 Years: Results of an Empirical Study. *International Journal for Educational Integrity*. 2022;18(1):4. <https://doi.org/10.1007/s40979-021-00096-4>

11. Lee J. A Missing Piece in High School Science Education: Research Ethics in the Classroom. *International Journal of Science Education*. 2021;43(11):1799–1816. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1934602>

12. Chu S.K.W., Hu X., Ng J. Exploring Secondary School Learners' Self-Perception and Actual Understanding of Plagiarism. *Journal of Librarianship and Information Science*. 2020;52(3):806–817. <https://doi.org/10.1177/0961000619872527>

13. Yeung A.H.W., Chu C.B.L., Chu S.K.-W., Fung C.K.W. Exploring Junior Secondary Learners' Plagiarism Behavior. *Journal of Librarianship and Information Science*. 2018;50(4):361–373. <https://doi.org/10.1177/0961000616666625>

14. Kam C.C.S., Hue M.T., Cheung H.Y. Plagiarism of Chinese Secondary School Learners in Hong Kong. *Ethics & Behavior*. 2018;28(4):316–335. <https://doi.org/10.1080/10508422.2017.1333909>

15. Lopez-Gil M., Rasco F.A., Vazquez-Recio R. Cyber-Plagiarisms in the Secondary Andalusian Learners: Sense, Gravity and Reasons. *Revista Icono 14-Revista Científica De Comunicacion Y Tecnologias*. 2017;15(2):114–136. <https://doi.org/10.7195/ri14.v15i2.1054>

16. Chu S.K.W., Li X., Mok S. UPCC: A Model of Plagiarism-Free Inquiry Project-Based Learning. *Library & Information Science Research*. 2021;43(1):101073. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2021.101073>

17. Chang C.-M., Chen Y.L., Huang Y.Y., Chou C. 17. Why Do They Become Potential Cyber-Plagiarizers? Exploring the Alternative Thinking of Copy-and-Paste Youth in Taiwan. *Computers & Education*. 2015;87:357–367. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.006>

18. McGregor J.H., Williamson K. Appropriate Use of Information at the Secondary School Level: Understanding and Avoiding Plagiarism. *Library & Information Science Research*. 2005;27(4):496–512. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2005.08.007>

19. Polutina E.V. [Normative and Legal Aspects of Designing Automated Library and Information Systems and Their Studying by University Learners]. *Integration of Education*. 2013;(1):93–98. Available at: <https://edumag.mrsu.ru/content/pdf/13-1.pdf> (accessed 04.01.2023). (In Russ.)

20. Borisov S.I., Kruchinin V.V. [Generators in Computer Methods of Teaching]. *Integration of Education*. 2004;(4):116–121. Available at: <https://edumag.mrsu.ru/content/pdf/04-4.pdf> (accessed 04.01.2023). (In Russ.)

21. Dremova O.V. Russian University Policies on Learners' Academic Dishonesty: Punishment or Ethical Training. *University Management: Practice and Analysis*. 2020;24(4):30–45. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15826/umpa.2020.04.033>

22. Dremova O.V. Student Academic Dishonesty: Review of Theoretical Frameworks and Methods of Prevention. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020;(2):93–111. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2020-2-93-111>

23. Sagitov E.B., Shmeleva E.D. How Are Pedagogical Practices Associated with Cheating among Learners of Russian Universities. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. 2022;(1):138–159. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-138-159>

24. Shmeleva E., Semenova T. Academic Dishonesty among College Learners: Academic Motivation Vs Contextual Factors. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies*. 2019;(3):101–129. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-101-129>

25. Iogolevich N.I., Lobodenko E.I. Academic Dishonesty among Technical Learners: Scale of the Problem and Solutions. *Pedagogy. Theory & Practice*. 2020;5(1):99–106. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2020.1.18>

26. Martishina N.V. Ethical Management as a Forming Factor of the Learners' Academic Moral (Based on an Experts' Survey Results). *Vestnik of the Orenburg State University*. 2020;(4):33–40. Available at: http://vestnik.osu.ru/2020_4/5.pdf (accessed 04.01.2023). (In Russ., abstract in Eng.)

27. Maslova O.M., Grigoryeva N.V. Organizational and Methodological Aspects of “Originality” of Scientific Student Papers. *Human. Society. Science*. 2020;(3):24–27. (In Russ., abstract in Eng.) https://doi.org/10.53015/2686-8172_2020_3_24

28. Dostovalov N.N. The Use of Digital Technologies by Teachers in the Educational and Methodological Work. *Aktualnye voprosy obrazovaniya*. 2022;(3):66–71. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: TFCIBN

29. Gelman V.Y. Problems of Formal-Mechanistic Approach to Identification of Plagiarism in Scientific Works. *Economics of Science*. 2020;6(3):180–185. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.22394/2410-132X-2020-6-3-180-185>
30. Bezgodova S.A., Miklyayeva A.V. Digital Academic Dishonesty: A Socio-Psychological Analysis. *Science for Education Today*. 2021;11(4):64–90. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2104.04>
31. Gizhitsky V.V. Cheating as Maladaptive Behavior Strategy of High School Learners. *Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*. 2014;(2):293–299. Available at: <https://oreluniver.ru/public/file/archive/201402.pdf> (accessed 04.01.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
32. Ivanova O.N., Sofroneeva O.L. The Results of the Career Guidance Teachers of the University among Learners in Grades 9–11. *Modern High Technologies*. 2019;(1):151–155. Available at: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37396> (accessed 04.01.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
33. Sereda S.N., Sharapova E.V. Text.Rucont.ru Service as a Verification Tool of Graduation Qualification Works of the Bachelor Degree Program 20.03.01 “Technosphere Safety”. *Mashinostroenie i bezopasnost zhiznedeyatelnosti*. 2019;(2):41–47. Available at: <http://www.mbzdr.ru/pub/2019-2-6.pdf> (accessed 04.01.2023). (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 10.01.2023; revised 27.03.2023; accepted 04.04.2023.

About the authors:

Yury V. Chekhovich, Cand.Sci. (Phys.-Math.), Head of Department, The Federal Research Center “Computer Science and Control” of the Russian Academy of Sciences (44/2 Vavilov St., Moscow 119333, Russian Federation), Executive Director, Antiplagiat Company (42, bld. 1 Bolshoy Bulvar, Moscow 121205, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5204-5484>, **Researcher ID:** **O-6753-2019**, chehovich@ap-team.ru

Olga S. Belenkaya, Head of the Educational and Methodological Center, Antiplagiat Company (42, bld. 1 Bolshoy Bulvar, Moscow 121205, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1265-2420>, belenkaya@antiplagiat.ru

Authors contribution:

Y. V. Chekhovich – problem setting; discussion of the results; writing and editing the text of the article.

O. S. Belenkaya – carrying out the survey; processing the results; discussing the results; writing and editing the text of the article.

All authors have read and approved the final manuscript.



УДК 371:341.231

doi: 10.15507/1991-9468.112.027.202303.468-489



Оригинальная статья

Педагог и наставник – ключевые фигуры формирования образовательно-технологического суверенитета страны

В. В. Лихолетов, А. Г. Абдуллин

Южно-Уральский государственный университет (НИУ),
г. Челябинск, Российская Федерация

asatabdullin50@rambler.ru

Аннотация

Введение. Утрата отечественной системой образования мирового лидерства способствовала резкому падению социального статуса педагога. Дисбаланс сферы воспитания – образования привел к деформации экономики и снижению национальной безопасности государства. Однако начало специальной военной операции по защите жизни мирных граждан Донецкой и Луганской народных республик актуализировало проблему восстановления и наращивания образовательно-технологического суверенитета страны. Цель статьи – анализ актуальных проблем сферы воспитания и обучения молодежи, выявление старых и новых ролей педагога-наставника и степени влияния института наставничества на формирование образовательно-технологического суверенитета страны.

Материалы и методы. При анализе и обобщении наиболее значимых работ, посвященных как проверенным временем, так и новым моделям современного наставничества, а также обосновании и синтезе понятия «образовательно-технологический суверенитет» авторы опирались на исторический и междисциплинарный подходы, принципы «воспитывающего обучения» И. Гербарта, идейное наследие К. Д. Ушинского по «народному воспитанию», наработки отечественных философско-социологических и психолого-педагогических школ, накопленный в стране опыт по воспитанию и обучению молодежи и взрослых людей.

Результаты исследования. Исследование проблемы формирования образовательно-технологического суверенитета страны доказывает, что наставничество как развивающаяся социальная технология улучшает условия локальной циркуляции профессиональной информации в социуме. Адекватное задачам «народного воспитания» и «воспитывающего обучения» оно способствует формированию целостной картины мира у молодежи в ходе прямого обмена культурно-историческими, научно-технологическими, духовно-нравственными знаниями-кодами между субъектами взаимодействия (наставником и подопечным). Модели наставничества хорошо реализуются в управлении, научно-образовательной, производственно-технологической и культурной сферах, в здравоохранении, социальном обеспечении и духовно-религиозной среде, блокируя угрозы национальной безопасности страны.

Обсуждение и заключение. Полученные результаты вносят вклад в научный анализ феномена наставничества как междисциплинарной проблемы, инициируют исследование его новых форм, адекватных условиям цифровизации современного социума. Настоящее исследование может способствовать укреплению отечественного института наставничества и в итоге – наращиванию культурного и образовательно-технологического суверенитета страны.

Ключевые слова: обучение, воспитание, педагог-наставник, образовательно-технологический суверенитет, формы и модели наставничества

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

© Лихолетов В. В., Абдуллин А. Г., 2023



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

Для цитирования: Лихолетов В. В., Абдуллин А. Г. Педагог и наставник – ключевые фигуры формирования образовательно-технологического суверенитета страны // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 3. С. 468–489. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.468-489>

Original article

Educator and Mentor Are Key Figures in Formation of Educational-Technological National Sovereignty

V. V. Likholetov, A. G. Abdullin ✉

South Ural State University (National Research University),

Chelyabinsk, Russian Federation

✉ asatabdullin50@rambler.ru

Abstract

Introduction. The loss of the domestic education system's world leadership has contributed to a sharp decline in the social status of a teacher. The imbalances in the sphere of upbringing-education led to the deformation of the economy and reduction of national security of the state. However, the beginning of a special military operation to protect the lives of civilians of the Donetsk and Lugansk People's Republics in Ukraine has revised the problem of restoring and building up the educational-technological sovereignty of the country. The purpose of the article is to analyze the current problems in the sphere of education and training of young people, to identify old and new roles of the teacher-mentor and the degree of influence of the institute of mentoring on the formation of educational-technological sovereignty of the country.

Materials and Methods. When analyzing and summarizing the most significant works devoted to both time-tested and new models of modern mentoring, as well as substantiating and synthesizing the concept of "educational and technological sovereignty", the authors relied on historical and interdisciplinary approaches, the principles of "educational education" by I. Herbart, the ideological legacy of K. D. Ushinsky on "public education", the developments of domestic philosophical, sociological, psychological and pedagogical schools, the experience accumulated in the country in the upbringing and education of young people and adults.

Results. The study of the problem of the formation of the educational and technological sovereignty of the country proves that mentoring as a developing social technology improves the conditions for the local circulation of professional information in society. Adequate to the tasks of "public education" and "educational education", it contributes to the formation of a holistic picture of the world among young people in the course of a direct exchange of cultural, historical, scientific, technological, spiritual and moral knowledge-codes between the subjects of interaction (mentor and ward). Mentoring models work well in management, scientific, educational, industrial, technological and cultural spheres, in healthcare, social security, and the spiritual and religious environment, blocking threats to the national security of the country.

Discussion and Conclusion. The obtained results contribute to the scientific analysis of the phenomenon of mentoring as an interdisciplinary problem, initiate the study of its new forms, which are adequate to the conditions of digitalization of modern society. We hope that they will contribute to the strengthening of the domestic institute of mentoring and, as a result, to building up the cultural, educational and technological sovereignty of the country.

Keywords: education, training, teacher-mentor, educational and technological sovereignty, forms and models of mentoring

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

For citation: Likholetov V.V., Abdullin A.G. Educator and Mentor Are Key Figures in Formation of Educational-Technological National Sovereignty. *Integration of Education*. 2023;27(3):468–489. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.468-489>

Введение

Реальный суверенитет – это способность государства самостоятельно проводить внутреннюю, внешнюю и оборонную политику,

заключать и расторгать договоры, вступать/ не вступать в отношения стратегического партнерства¹. Развал СССР и формирование открытой экономики привели к резкому

¹ Кокошин А. А. Реальный суверенитет в современной мирополитической системе. М. : Европа, 2006. 173 с. URL: <https://refdb.ru/look/1403778-pall.html> (дата обращения: 14.02.2023).



снижению производственно-технологического потенциала страны. Страну покинули многие квалифицированные работники. Федерацией национальных инженерных ассоциаций Европы и Ассоциацией инженеров Германии была создана программа EngineerING Card, а в Великобритании – специальные списки для иммигрантов по востребованным профессиям. Практиковалось приглашение иностранных студентов с последующим предоставлением возможности продолжить карьеру в странах Европы [1]. В США достижению этих целей способствовали специальные визовые режимы (H-1B, L-1). Деиндустриализация и кадровые потери в стране в течение последних десятилетий привели к перекосу в оплате инженерного труда по отношению среднего уровня оплаты в сфере услуг, особенно торговли. Зарплата начинающих инженеров оказалась меньше жалования начинающих специалистов в сфере финансов или банковского дела. В этом состоит контраст с ситуацией оплаты труда в советское время, поскольку престижность профессии инженера в СССР подчеркивалась относительно высоким уровнем оплаты труда [1].

Дефицит инженерных кадров (ИК) – проблема многоплановая. В ней у России и развитых стран исследователями обнаружены сходные черты. Межстрановое сопоставление позволило сделать вывод о высоких темпах роста числа инженеров в стране в 1970–1985 гг., что привело к избыточности их предложению на рынке труда в конце советского периода. Высокая доля инженеров работает не по специальности, что характерно сегодня не только для России, но и всех развитых стран [2]. Проведенное в ЦЭМИ РАН моделирование спроса-предложения ИК на период до 2020 г. подтвердило актуальность повышения привлекательности условий труда, качества инженерного образования, совершенствования системы мониторинга потребности в кадрах и системы планирования подготовки специалистов, развития НИОКР, обрабатывающей промышленности, сектора

наукоемких услуг и в целом реиндустриализации экономики [3].

Данные статистики свидетельствуют об отсутствии дефицита инженеров в России, так как в 1990–2000-е гг. численность ИК, получивших профильное образование, выше числа специалистов, покидающих рынок труда по возрасту. В связи с сокращением числа занятых в промышленности на фоне сжатия спроса на труд работников с инженерной подготовкой в это время шел рост предложения их труда. Если в 1991–1995 гг. доля получивших инженерное образование среди выпускников составляла 28 %, то через 20 лет она снизилась до 22 %. Для сравнения, дипломы экономистов в эти годы получили, соответственно, 21,1 и 34,3 % выпускников [4].

Начало специальной военной операции на Украине способствовало разрыву иллюзии «дружбы с Западом» и равноправия в технологической сфере навсегда. Сегодня Россия – мировой лидер по количеству санкций. Их цель – «покалечить» экономику страны и ущемить ее технологический суверенитет².

Целью настоящего исследования стало изучение актуальных проблем сферы воспитания и обучения молодежи, выявление старых и новых ролей педагога-наставника, а также степени влияния института наставничества на формирование образовательного-технологического суверенитета страны.

Обзор литературы

Проблема наращивания технологического суверенитета в современной России прямо связана с преодолением накопившихся проблем в отечественном образовании. Они зародились еще в 1990-е гг. и во многом обусловлены целевыми установками влиятельных «элит». Их квинтэссенцией стала в 2012 г. фраза руководителя Минобрнауки России А. А. Фурсенко, заявившего, что «недостатком советской системы образования была попытка формирования человека-творца, а сейчас наша задача заключается в том, чтобы вырастить квалифицированного потребителя»³.

² Business Retreats and Sanctions Are Crippling the Russian Economy / J. Sonnenfeld [et al.]. Rochester, NY: Social Science Research Network, 2022. URL: <https://ssrn.com/abstract=4167193> (дата обращения: 01.02.2023).

³ Фурсенко честно рассказал о целях реформы образования [Электронный ресурс]. URL: <https://victorvos.livejournal.com/39131.html> (дата обращения: 21.07.2023).

Под национальной безопасностью страны понимается состояние защищенности ее национальных интересов от внешних и внутренних угроз. В обновленной Стратегии национальной безопасности России⁴ первым пунктом в перечне интересов обозначено сбережение народа России и развитие человеческого потенциала, что указывает на уникальность в этом деле сферы образования – воспитания, опирающейся на систему духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей. Особая роль здесь принадлежит представителям учительского корпуса, которых люди уважительно обобщают фигурой Учителя, педагога и наставника.

Профессия учителя – мать всех профессий на земле [5]. Учитель, лишь передающий знания, неполноценен. В современную цифровую эпоху его легко заменяет компьютер. Подлинного педагога-наставника никакая машина заменить не сможет, поскольку он воспитывает Человека в человеке. По мнению митрополита Владимирского и Суздальского Тихона, «многие уповают на науку, образование, искусство, культуру. Однако сами по себе эти сферы не могут обеспечить или гарантировать мирной и созидательной жизнедеятельности общества и государства. Образование без духовно-нравственного воспитания – также приносит лишь горькие плоды»⁵.

Ветхий Завет учителями называет тех, кто призван открыть людям волю Божию. Основная цель учения – внушить ученику основы мудрости, благочестия и нравственности. Цель воспитания вытекает из цели жизни самого народа. Родители и учитель должны не только учить, но и быть примером для учащегося⁶. По канонам Нового Завета, учителю необходимо постоянно пребывать в «учении», и самому исполнять

то, чему учит. Наставничество похоже на отцовство. Самое важное в нем – не просто воспитать ученика, но и помочь ему стать наставником для других людей⁷.

«Образование должно рассматриваться как механизм воспроизводства и развития общества. Речь идет о первичности образования по отношению к процессам общегосударственного, общенационального характера. И тогда естественно возникает вопрос, какого учителя ожидают страна, общество, государство» [5].

В понятийно-теоретическом плане понятие суверенитета разработано слабо. В Стратегии национальной безопасности страны оно охватывает «объективно значимые потребности личности, общества и государства в безопасности и устойчивом развитии»⁸. По мнению Г. И. Мусихина, классификация подходов к суверенитету по уровням анализа (внутригосударственный, государственный, межгосударственный) и эпистемологической природе (эмпиричность, нормативность) может быть представлена как сетка (3 x 2) комбинации приведенных оснований [6].

Суверенитет – не только политико-правовое понятие, он имеет военно-экономическое, социально-психологическое, культурное измерение [7]. Тогда технологический суверенитет трактуется как «... достигнутый уровень реальной независимости страны в областях науки, техники и технологий, чем обеспечивается беспрепятственная реализация национальных интересов в техносфере с учетом существующих и перспективных угроз» [8]. В трактовке видны посылы иерархии видов суверенитетов (национальный, экономический, технологический), их межотраслевой связности (технологического и военного), существования причинно-следственных и обратных связей между степенью

⁴ О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации : Указ Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 01.02.2023).

⁵ Митрополит Тихон. Образование и культура как основа обеспечения национальной безопасности России // Церковь, государство и общество: образование и культура как основа обеспечения национальной безопасности России : доклад на XI междунар. науч. конф. Владимир, 2019. URL: <https://vedom.ru/news/2019/05/16/35044-doklad-mitropolita-tihona-obrazovanie-i> (дата обращения: 01.02.2023).

⁶ Добыкин Д. Г. Наставник и наставничество в Священном Писании // Николо-Угрешская духовная семинария : официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://nupds.ru/tpost/t665zn6r31-dg-dobikin-kb-prepodavatel-kafedri-bible> (дата обращения: 01.02.2023).

⁷ Там же.

⁸ О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации»



эффективности определенной системой защиты и достигнутым уровнем соответствующего суверенитета [8].

Ряд экспертов считают, что финансовый суверенитет у современной России уже есть. Сложнее с технологическим и кадровым суверенитетом⁹. Ключевую роль в его достижении играет психолого-педагогическое сообщество страны¹⁰. Педагоги воздействуют на становление личности, поэтому сегодня от них зависит успех достижения технологического (точнее, образовательно-технологического) суверенитета страны.

Известно, что паспорт национального проекта «Образование» был утвержден 24.12.2018 г. На его исполнение в 2019–2024 гг. предусмотрено смешанное финансирование в размере 784,5 млрд руб. Ориентирами проекта заявлены следующие цели: 1) обеспечение глобальной конкурентоспособности отечественного образования и вхождения РФ в десятку ведущих стран мира по качеству общего образования; 2) воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов страны, ее истории и национально-культурных традиций.

Осенью 2020 г. Министерством просвещения России произведен ряд структурных изменений нацпроекта с целью оптимизации выполнимых процессов. Исключены федеральные проекты «Новые возможности для каждого», «Экспорт образования», часть результатов проекта «Молодые

профессионалы», а вместо них в состав нацпроекта включен новый федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан РФ».

Значительные перспективы при реализации нацпроекта «Образование» видятся в институте наставничества. Власти страны усматривают в нем возможность развития социальных лифтов, поскольку сегодня в мире идет борьба за интеллектуальные ресурсы [9]. При посещении в 2016 г. центра «Сириус» в Сочи Президент Российской Федерации В. В. Путин отметил, что ему очень бы хотелось, чтобы наши талантливые ребята смогли реализовать себя. Работа по их выявлению и сопровождению должна быть приоритетной для фонда «Талант и успех»¹¹. Годом позже Председателем Правительства Д. А. Медведевым была поддержана идея создания общероссийской системы наставничества, а в марте 2018 г. В. В. Путиным подписан указ об учреждении знака отличия «За наставничество». Так руководство страны выразило свою позицию относительно возрождения исключительно важного для социума института. Проект «Наставничество» способствует формированию в России условий, при которых любой человек мог бы самореализоваться и раскрыть свои таланты в существующих профессиях¹².

Проблема наставничества в педагогике не нова [10]. В стране накоплен огромный опыт наставничества во всех сферах: от военного дела и лона церкви до нивы искусств, инженерии и рабочих профессий¹³ [11; 12].

⁹ Рижинашвили Дж. Как достичь экономического суверенитета [Электронный ресурс]. URL: <https://expert.ru/2023/01/19/kak-dostich-ekonomicheskogo-suvereniteta> (дата обращения: 01.02.2023).

¹⁰ Соклакова А. Чернышенко: технологический суверенитет РФ зависит от профессионализма преподавателей [Электронный ресурс]. URL: <https://www.myeconomy.ru/mneniya/chernyshenko-tehnologicheskij-suverenitet-rf-zavisit-ot-professionalizma-prepodavatelej> (дата обращения: 19.11.2022).

¹¹ Завражин К., Латухина К. Владимир Путин ознакомился с разработками одаренных детей [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2016/07/19/vladimir-putin-oznakomilsia-s-razrabotkami-odarenykh-detej.html> (дата обращения: 01.02.2023).

¹² Соловьева О. Кремль воскрешает советских «наставников» [Электронный ресурс] // Независимая газета. 2018. URL: https://www.ng.ru/economics/2018-02-14/100_nastavniki.html (дата обращения: 01.02.2023).

¹³ Баранова С. В. Основные положения духовно-нравственного наставничества. М. : Новая реальность, 2017. 176 с.; Батышев С. Я. Производственная педагогика. М. : Машиностроение, 1985. 672 с.; Задорожный В. Б. Из истории подготовки офицерских кадров России. Новосибирск : НВИ, 1990. 384 с.; Кларин М. В. Корпоративный тренинг, наставничество, коучинг : учеб. пособие для вузов. М. : Юрайт, 2021. 288 с.; Козырин В. А. Наставничество. М. : Молодая гвардия, 1976. 159 с.; Назаров А. Н. Подготовка офицерских кадров в Российском государстве (XVIII – начало XX вв.): Опыт, традиции, уроки : автореф. дис. ... д-ра истор. наук. М. : Ин-т воен. истории МО РФ, 2001. 50 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/podgotovka-ofiterskikh-kadrov-v-rossiiskom-gosudarstve-khviij-nachalo-khkh-vv-opyt-traditsi> (дата обращения: 14.02.2023); Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях ; под ред. Н. Ю. Синягиной, Т. Ю. Райфшнайдер. М. : Рыбаков Фонд, 2016. 153 с. URL: <https://pkiro.ru/wp-content/uploads/2021/03/prakticheskoe-posobie-dlya-kuratorov.pdf> (дата обращения: 14.02.2023).

Особое значение для успеха развития страны имеет наставничество в сфере государственной службы¹⁴ [13]. По мнению гендиректора Платформы «Россия – страна возможностей» А. Г. Комиссарова, в этой сфере есть условия потенциал для быстрого подъема. Он отмечает, что с 2019 г. в конкурсе «Лидеры России» появился трек «Наука», цель которого – укрепление научного кадрового резерва. Участниками направления стали больше 28 тыс. чел., в их числе и молодые, и состоявшиеся ученые, развивающие высокотехнологичные направления науки¹⁵.

Несмотря на многочисленность публикаций по рассматриваемой проблематике, в современной психолого-педагогической науке практически отсутствуют исследования по комплексному анализу не только известных, проверенных временем, но и новых, современных ролей педагога-наставника, а также степени влияния исключительно важного по своей значимости института наставничества на формирование образовательно-технологического суверенитета страны.

Материалы и методы

В работе использовались системный, диалектический, исторический и междисциплинарный подходы; анализ отечественных и зарубежных философско-политологических, экономико-социологических и психолого-педагогических источников информации и статистических данных. Проанализированы публикации по проблеме развития системы образования – воспитания в стране (от времен Российской империи до современности), актуальные модели наставничества как эффективной социальной технологии. Уделено внимание вопросам «воспитывающего обучения» И. Гербарта, идеям «народного воспитания» К. Д. Ушинского.

Рассмотрены разные аспекты цифровизации современной общественной жизни и ее влияние на нравственно-этические

процессы воспитания молодежи. При сопоставлении результатов исследований, полученных учеными разных стран и научных школ, мы опирались на методы сравнительного анализа и обобщения.

Результаты исследования

Наука, техника и технологии как главные источники развития общества давно стали объектом пристального внимания ученых. Среди отечественных исследователей большой вклад в изучение зависимости темпов роста экономики от динамики научно-технического прогресса внесен А. И. Анчишкиным, С. Ю. Глазьевым, Д. С. Львовым и др. К числу работ последнего времени по теме наращивания технологического суверенитета можно отнести публикации В. В. Акбердиной [14], С. Г. Ковалева [15], А. И. Гретченко [16] и др. В них отмечается непростое положение страны, находящейся под грузом санкций Запада и вынужденной работать над переориентацией цепочек создания многих продуктов, а также новых рынков сбыта.

Размышляя о времени достижения технологического суверенитета, А. А. Афанасьев отмечает необходимость учета факторов: предотвращения угроз целостности экономики; переориентации внешнеэкономической деятельности в сторону дружественных стран и формирования новых транспортно-логистических коридоров; локализации в стране базовых звеньев цепочек создания стоимости, ранее бывших в зоне контроля «западных партнеров»; качественной подготовки рабочих, инженерных и организационно-управленческих кадров; расширения объемов индустриального строительства и обновления производственных фондов; разработки и производства в стране ключевых сложных изделий; наращивания НИОКР и аккумулирования финансовых ресурсов [17].

Роль учителя и наставника в обществе огромна. Причины побед и проигрышей в технике и экономике лежат в сфере

¹⁴ Клищ Н. Н., Январев В. А. Наставничество на государственной службе – новая технология профессионального развития государственных служащих (зарубежный и российский опыт наставничества на государственной службе). М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 61 с.

¹⁵ Подготовка научных кадров создает потенциал для достижения технологического суверенитета России [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/353YUc> (дата обращения: 01.02.2023).



воспитания. Профессор О. Пешель так писал о победе Пруссии над Австрией в 1866 г. у чешского села Садове в газете «Заграница»: «Народное образование играет решающую роль в войне... когда пруссаки побили австрийцев, то это была победа прусского учителя над австрийским школьным учителем»¹⁶. Генерал-фельдмаршал Х. К. фон Мольтке, единственный в истории генерал-фельдмаршал двух империй – Пруссии и России, поправил тогда Пешеля: «Говорят, что школьный учитель выиграл наши сражения. Одно знание, однако, не доводит еще человека до той высоты, когда он готов пожертвовать жизнью ради идеи, во имя выполнения своего долга, чести и родины; эта цель достигается его воспитанием... Не ученый выиграл наши сражения, а воспитатель...»¹⁷. Позже эта мысль звучала неоднократно. В конце Великой отечественной войны фашистские генералы часто так объясняли свой проигрыш: «Мы проиграли войну не Красной армии, а, скорее, советскому учителю, который за 10 лет подготовил удивительно грамотного, патриотичного солдата и офицера»¹⁸.

После запуска в 1957 г. первого советского спутника в СССР была направлена группа из США для выяснения причин нашего успеха. По возвращении в страну ее руководитель – адмирал Х. Риквер («отец» атомного подводного флота США) сделал в Конгрессе доклад с названием: «Что знает Ваня и чего не знает Джонни». Выводы о том, что образование в США уступает советскому, привели к принятию в 1958 г. Закона об образовании в целях/области национальной обороны (National Defense Education Act of 1958), предусматривавшем траты в размере 1 млрд долл. на протяжении четырех лет. В августе 1959 г. на слушаниях по этим тратам в Конгрессе США Риквер

был заслушан в качестве свидетеля. Он привел факты отставания американской программы обучения в сравнении с советской минимум с 1953 г.¹⁹. Позже в книгах «Образование и свобода» (1959 г.) и «Школы – швейцарские и наши» (1962 г.) Риквер заявил, что лишь повышение школьных стандартов гарантирует процветание страны.

Полет космического корабля «Восток» поверг США в шок. Узнав о полете Ю. А. Гагарина и мощи ракетносителей СССР, высшие американские чиновники даже хотели отменить утвержденную программу и не отправлять человека в космос. Довод был убедительным: зачем тратить время, усилия и деньги, чтобы стать вторыми? Именно тогда родилась известная фраза Дж. Ф. Кеннеди: «Мы проиграли космос русским за школьной партой»²⁰.

Спустя 60 лет мы должны признать утрату ряда прежних позиций в системе отечественного образования. По формальным показателям уровень образования в России высок, но доклад Всемирного банка «Отдача от образования в Российской Федерации» (на данных 1994–2008 гг.) свидетельствует, что отдача от школьного образования в стране ниже, чем в среднем по миру. Растет доля детей, не достигших минимума функциональной грамотности. Причина – бедность в России, особенно среди семей с детьми [18]. Для наращивания технологического суверенитета школьному образованию страны необходимо решить проблему низкого уровня естественно-научной грамотности. Речь идет о слабых результатах по химии и физике. По данным И. И. Калины, в 2021 г. ЕГЭ по физике сдали 123 тыс. чел. (9 % от числа детей, изучивших ее с 7 класса). Более чем на 80 баллов сдали физику около 14 тыс. чел. (1 % от всех ребят, имевших право сдавать ЕГЭ). Тогда же

¹⁶ Война, которую выиграл прусский учитель [Электронный ресурс]. URL: <https://topwar.ru/37776-voyna-kotoruyu-vyigral-prusskiy-uchitel.html>.

¹⁷ Там же.

¹⁸ Зюганов Г. А. Проблемы образования и молодежи волнуют каждого! // Коммунистическая партия Российской Федерации. Рязанское областное отделение : официальный сайт [Электронный ресурс]. URL: https://kprfrzn.ru/news/g_a_zjuganov_problemy_obrazovaniya_i_molodezhi_volnuyut_kazhdogo (дата обращения: 01.02.2023).

¹⁹ Леонов П. Как атомный адмирал США учил Конгресс читать советские учебники [Электронный ресурс]. URL: <https://dzen.ru/a/YI3vdU-t43iLjtyJ> (дата обращения: 01.02.2023).

²⁰ Александров А. Как Гагарин урезонил президента Кеннеди [Электронный ресурс]. URL: <https://back-in-ussr.com/2014/04/kak-gagarin-ureznil-prezidenta-kennedi.html> (дата обращения: 01.02.2023).

число выпускников, набравших по химии более 80 баллов составило менее 13 тыс. Ситуация с итогами ЕГЭ по двум предметам катастрофическая – число сдававших ЕГЭ по химии и физике, составило всего около 1,2 тыс. детей по стране, т. е. от возрастной когорты это менее 0,1 % [19]. Пока не снятой проблемой школьного обучения является отсутствие интеграции в содержании образования и разобщенность знаний и умений школьников по отдельным предметам [19].

Не случайно в 1990-е гг. коллективом Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов был обоснован принцип опережения, по которому отношение адекватности образования меняющимся требованиям является качеством овеществленного знания в существующих на практике технологиях, технике, оргструктурах управления²¹. Его реализация связана с переходом к исследовательскому образованию, развитием поисковых исследований и опирается на принцип «тройного» опережения. Первичное предполагает опережающую подготовку учителей для довузовского образования, вторичное – ППС вузов и последипломного образования, а последнее – подготовку кадров высшей научной квалификации (магистров, кандидатов, докторов наук) в сфере эдукологии по отношению к темпам преобразований доктрин образования [20]. Позже идея опережения стала основой доктрины развития инженерного образования России в условиях «новой индустриализации» [21].

Понятийное поле обсуждаемой сферы знания постоянно расширяется, но в нем даже базовые понятия имеют разные трактовки. Это обусловлено различными спектрами функций, специализацией разных представителей сферы образования – воспитания. Без сомнения, ключевым понятием является высокое имя Учитель. С незапамятных времен так звали и зовут второго (после родителей) важнейшего человека в жизни каждого ребенка. В Индии учителя

практически обожествляют, а процесс обучения подобен акту священнодействия. В Европе это было лишь в Средние века и обуславливалось верой, что лишь Бог – подлинный учитель, тогда как земные учителя – его представители. В эпоху Нового времени такое понимание заменилось инструментальным подходом к знаниям и фигуре учителя. В Китае в сфере регуляции общественных отношений категория «сяо» объясняет образ отождествления императора и учителя-наставника с отцом и тождество значительной части функций у всех трех фигур. Там без искренней любви к учителю нельзя перенять все у наставника и стать таким же мудрым [22].

Напомним, что на Руси первые школы появились в X в., когда христианство стало государственной религией. Там учили грамоте, церковному пению и греческому языку. В Средние века центрами обучения считались монастыри, однако были и частные преподаватели («мастера грамоты»). К концу XVI в. монахи Свято-Успенской православной церкви Львова создали высшую школу для детей, устав которой стал образцом великорусских монастырских школ. Первое же высшее учебное заведение – Славяно-греко-латинская академия – открылось в Москве спустя столетие.

Государственные цифирные школы с упором на арифметику и геометрию, а также профессиональные школы (выпускавшие металлургов, аптекарей, моряков) появились уже при Петре I. Для обучения новым профессиям приглашались иностранцы. Стало модно нанимать их в качестве домашних учителей. При Екатерине II появились малые народные училища, где давали начальное образование. Кое-где открылись главные народные училища с программой на пять лет, их выпускники могли преподавать в начальной школе. Первая учительская семинария открылась в 1779 г. при Московском университете, а спустя четыре года – при Главном народном училище Санкт-Петербурга²².

²¹ Новое качество образования в современной России. Концептуально-программный подход // Труды Исследовательского центра ; под науч. ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. М. : ИЦПКПС, 1995. 199 с.

²² Гудкова Е. Учитель в России: от «мастера-невежи» до статского советника [Электронный ресурс]. URL: <https://www.culture.ru/materials/254941/uchitel-v-rossii-ot-mastera-nevezhi-do-statskogo-sovetnika> (дата обращения: 01.02.2023).



Вся история цивилизации и нелегкой судьбы нашей страны надежно подтверждает точную мысль социального психолога Г. Лебона о том, что общество, лишённое идеологии и национальной идеи, заслуживает лишь названия стада баранов. Переломные 1990-е годы доказали, что при отсутствии идеологических ориентиров в обществе множатся разнообразные пороки [9]. Идеология (религиозная и светская) всегда сопрягалась в прошлом и была основой воспитания, точнее, по И. Гербарту, «воспитывающего обучения» [23]. Поэтому в свете проблем воспитания, вызванных попытками деидеологизации общественной жизни в стране, нам сегодня важно обращение к идеям К. Д. Ушинского о «народности воспитания»:

1) общей системы народного воспитания нет ни на практике, ни в теории (опыт воспитания иных народов полезен как опыт всемирной истории);

2) само общественное воспитание не решает вопросов жизни (народ и его великие люди прокладывают дорогу в будущее: воспитание идет по этой дороге и помогает идти по ней личностям и новым поколениям);

3) общественное воспитание действительно, если его вопросы становятся общественными вопросами для всех и семейными вопросами для каждого²³.

Сегодня мы хорошо понимаем, что прошлые времена отличались от современности иным уровнем информационной насыщенности и специализации людей в социуме. Поэтому в понятийное поле образования – воспитания вошли, помимо традиционных (ментор, наставник, воспитатель), новые термины: коуч, фасилитатор, тьютор, бадди и др. Интересно их сопоставление по разным основаниям.

Характеристика основных акторов сферы образования – воспитания

Администратор (лат. administrator «управитель») – должностное лицо, руководитель учреждения, компании. В Общероссийском классификаторе занятий считается должностью.

Бадди (англ. buddy «товарищ, напарник») – вид наставничества с неформальными отношениями, где наставник и подшефный – товарищи.

Воспитатель, детоводитель – лицо, надзирающее за группой воспитанников какого-либо учебного заведения по всем частям воспитания (словарь Брокгауза и Ефрона). Профессия берет свое начало из Древней Греции. Специальному рабу поручались мальчики с 6 лет, он занимался малышом, всюду сопровождая его. В СССР это штатные воспитатели: в яслях, детских садах, в «продленке», училищах (суворовских и нахимовских), колониях несовершеннолетних правонарушителей. Они отвечали за здоровье, физическое развитие, воспитание, обучение, быт и досуг детей.

Консультант (consultans «советующий») – лицо, дающее консультации по вопросам своей специальности.

Коуч (англ. coach «тренер») – в Оксфорде – лицо, помогающее студенту подготовиться к экзамену. Смысл «коучинга» – «переносить людей с их места туда, где они хотят быть».

Ментор (от имени Ментора – опекуна Телемаха – сына Одиссея) – Ментор – сын Алкима, друга Одиссея с острова Итаки, ему Одиссеей поручил опекать своего сына Телемаха. Это лицо, дающее советы, наставник, опекун.

Педагог (греч. paidagogos «раб, ведущий ребенка в школу») – в Древней Греции школа («shole») – «отдых, досуг». Педагог – лицо, занятое воспитанием, образованием, обучением детей, имеющее специальную подготовку; также ученый, работающий над проблемами педагогики.

Преподаватель – педагог, преподающий какую-либо дисциплину в вузе (или ссузе). В школе – педагог-предметник. Педагог вуза (ссуза) – выпускник вуза, нередко с ученой степенью. Воспитательная функция у него вторична. Это должность между ассистентом и старшим преподавателем в вузе. О предметах говорится во ФГОС СОО, о дисциплинах – во ФГОС СПО и ФГОС ВПО.

Учитель (праслав. učiti, др.-русс. учити, «учение», русск. учить, белор. вучыць, наука) – одна из самых почитаемых профессий в мире. Это человек, воспитывающий в человеке личность. При этом он закладывает в ученика основы знаний, нужных в жизни. Задача учителя – открывать новую перспективу размышлениям ученика (Конфуций).

Наставник (от глагола «наставить» через суффикс «ник»). В др.-русс.: научить, навести) – обозначает не только учителя, но и указывающего верный путь, проводника, вожатого. Синонимы: бодхисатва, вождь, гуру, идеолог, ментор, мэтр, назидатель, пастырь, педагог, пестун, руководитель, сваи и др.

Тьютор (англ. tutor – «репетитор, частный педагог») – неформальная педагогическая деятельность, известная с Древней Греции. Тьютор помогает учащемуся получить навыки в определенной предметной области.

Коучем обычно зовут опытного сотрудника, умеющего организовать обучение на базе партнерства и вдохновлять подопечных на самостоятельный поиск решения проблем. Коучинг – метод обучения, где «коуч»

²³ Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании // Русская школа. М. : Институт русской цивилизации, 2015. С. 74–170.



помогает подопечному достичь некой жизненной или профессиональной цели.

Этимология слова тьютор (от лат. *tutor* – оберегать) связана с понятием «страж». Позиция тьютора как сопровождающего процесс формирования обучающимся собственной образовательной программы и оказывающего консультации по конкретным запросам появилась в Оксфордском, затем Кембриджском университетах еще в XII в. с целью помочь студенту видеть весь потенциал университетской среды. Базовая задача тьютора – сопровождать подопечного на всем его образовательном пути. Тьюторство развито в системе образования, особенно в его дистанционной форме [24].

Фасилитатором (от лат. *facilis* – легкий, удобный) зовут опытного руководителя, обеспечивающего успешную коммуникацию группы с использованием креативных моделей корпоративного обучения.

Наставничество – феномен, сложный для анализа. Часто его определяют в контексте узкого применения, тогда как оно – особый вид педагогической деятельности, характеризующийся интегративностью, основанной на поддержке и сотрудничестве, и направленной на удовлетворение индивидуальных потребностей ее участников. Его характеристики: целенаправленность и субъектность; ориентация на индивидуальные потребности и самореализацию; взаимонаправленность и добровольность; принятие ролей (наставником и подопечным) и аутентичность обучающе-развивающей среды в совместной деятельности; единство укрупненных функций (психосоциальной, инструментальной, эталонной) и долговременность [25].

Слово «наставник» вместе со словом «учитель» возглавляют кортеж терминов обсуждаемой темы. Наставничество актуально с древности и остается таковым до настоящего времени (таблица).

Т а б л и ц а. Хронология лиц великих наставников и их великих учеников

Table. Chronology of great mentors and their great disciples/followers

Времена / Time	Наставник / Mentor	Кратко о нем / Briefly about him	Ученик(и) / Disciple (s)	Кратко о них / Briefly about them
1	2	3	4	5
V в. до н.э. / 5 th century BC	Сократ / Socrates	Философ, его учение разделило философию на два периода: до него и после / Philosopher, his teaching divided philosophy into two periods: before him and after	Платон / Plato	Древнегреческий философ / Ancient Greek philosopher
V–IV вв. до н.э. / 5 th –4 th centuries BC	Платон / Plato	Основатель великой школы и Академии – первого вуза западного мира / The founder of the great school and the Academy – the first university in the Western world	Аристотель / Aristotle	Философ, эрудит, «универсальный человек» / Philosopher, polymath, “universal man”
IV в. до н.э. / 4 th centuries BC	Аристотель / Aristotle	«Первый учитель» для мусульманских ученых, «великий учитель сведущих» (по А. Данте) / “First teacher” for Muslim scholars, “great teacher of the knowledgeable” (according to Dante)	А. Македонский / Alexander the Great	Один из величайших полководцев мира / One of the world’s greatest generals
XIV в. н.э. / 14 th century AD	Сергий Радонежский / Sergius of Radonezh	Основатель и игумен Троице-Сергиева монастыря, православный святой / Founder and abbot of the Trinity-Sergius Monastery, Orthodox saint	Дмитрий (Донской), А. Пересвет, А. Ослябя / Dmitry (Donskoy), A. Peresvet, A. Oslyabya	Великий князь, монахи – герои битвы на Куликовом поле, святые РПЦ / Grand Duke, monks – heroes of the battle on the Kulikovo field, saints of the Russian Orthodox Church



Продолжение таблицы / Extention of table

1	2	3	4	5
XVII–XVIII в. / 17 th –18 th centuries	Х. Вольф / H. Wolf	Немецкий ученый-энциклопедист, философ, математик / German encyclopedist, philosopher, mathematician	М. Ломоносов / M. Lomonosov	Русский гений, энциклопедист / Russian genius, encyclopedist
XIX в. / 19 th century	В. Жуковский / V. Zhukovsky	Поэт и переводчик, критик, основоположник романтизма в русской поэзии / Poet and translator, critic, founder of romanticism in Russian poetry	Александр II (Романов) / Alexander II (Romanov), А. Пушкин / A. Pushkin	Император – «Освободитель» / Emperor the Liberator. Гений русской литературы / Genius of Russian literature
	М. Остроградский / M. Ostrogradsky	Великий математик и механик, профессор Института Корпуса инженеров путей сообщения (ИКПС) / Great mathematician and mechanic, prof. Institute of the Corps of Railway Engineers (ICRE)	Д. Журавский / D. Zhuravsky	Ученый-механик, инженер-мостостроитель, лауреат Демидовской премии Петербургской Академии наук / Mechanical scientist, bridge engineer, winner of the Demidov Prize of the St. Petersburg Academy of Sciences
	П. Мельников / P. Melnikov	Профессор ИКПС, строитель Николаевской (Октябрьской) железной дороги, с 1865 г. Министр путей сообщения России / Prof. ICRE, builder of the Nicholas (October) Railway, since 1865 was Minister of Railways of Russia		
	П. Ершов / P. Ershov	Поэт, прозаик, драматург, автор сказки «Конек-горбунок». Директор гимназии в Тобольске / Poet, writer, playwright, author of the fairy tale “The Little Humpbacked Horse”. Director of the gymnasium in Tobolsk	Д. Менделеев / D. Mendeleev	Русский гений, ученый-энциклопедист / Russian genius encyclopedic scientist
	Г. Карташевский / G. Kartashevsky	Учитель математики Казанской гимназии, адъюнкт Казанского университета / Mathematics teacher at Kazan Gymnasium, Adjunct of Kazan University	Н. Лобачевский / N. Lobachevsky	Математик, один из «отцов» неевклидовой геометрии / Mathematician, one of the founders of Non-Euclidean geometry
XIX–XX вв. / 19 th –20 th centuries	Т. Эдисон / T. Edison	Американский изобретатель и предприниматель, один из основателей General Electric / American inventor and entrepreneur, co-founder of General Electric Company	Г. Форд / G. Ford	Американский изобретатель и промышленник / American inventor and industrialist
	Д. Д. Томпсон / D. D. Thompson	Лауреат Нобелевской премии по физике 1906 г. (Великобритания) / 1906 Nobel Prize in Physics (Great Britain)	Э. Резерфорд / E. Rutherford	«Отец» ядерной физики, Нобелевский лауреат / Founder of nuclear physics, Nobel Prize winner
XX в. / 20 th century	Г. Нейгауз / G. Neuhäus	Русский и советский пианист, народный артист РСФСР (1956) / Russian and Soviet pianist, People’s Artist of the RSFSR (1956)	С. Рихтер / S. Richter	Один из лучших пианистов XX в. / One of the best pianists of the 20 th century
	С. Эйзенштейн / S. Eisenstein	Советский режиссер театра, кино, художник, сценарист, теоретик искусства, педагог / Soviet theater and film director, artist, screenwriter, art theorist, teacher	И. Пырьев, Г. Александров / I. Puryev, G. Alexandrov	Выдающиеся советские кинорежиссеры / Outstanding Soviet film directors

Окончание таблицы / End of table

1	2	3	4	5
	У. Баффет / W. Buffett	Американский инвестор, предприниматель, филантроп / American investor, entrepreneur, philanthropist	Б. Гейтс / B. Gates	Один из самых богатых людей мира / One of the richest people in the world
	М. Марккула / M. Markkula	Инвестор компании «Apple» на ее старте (вложил в проект Apple II 250 тыс. долларов) / Investor of Apple at its start (invested \$250,000 in the Apple II project)	С. Джобс, С. Возняк / S. Jobs, S. Wozniak	Пионеры эры информационных технологий / Pioneers of the Information Technology Era
	Э. Шмидт / E. Schmidt	Программист, ученый, кон- сультант компании Alphabet, работал в Sun Microsystems и Novell / Programmer, scientist, consultant for Alphabet, worked at Sun Microsystems and Novell	Л. Пейдж, С. Брин / L. Page, S. Brin	Разработчики поисковой системы Google / Google search engine developers
	Ф. Цандер / F. Zander	Советский ученый, изобрета- тель, пионер ракетной техники / Soviet scientist, inventor, pioneer of rocketry	С. Королев / S. Korolev	«Отец» практической космонавтики / Founder of practical astronautics
	А. Иоффе / A. Ioffe	«Отец советской физики», академик АН СССР / “Father of Soviet Physics”, Academician of the Academy of Sciences of the USSR	П. Капица, Н. Семенов / P. Kapitza, N. Semenov. А. Алек- сандров, И. Курчатов / A. Alexandrov, I. Kurchatov	Нобелевские лауреаты (физика и химия) / Nobel Laureates (Physics and Chemistry). Академики АН СССР, трижды Герои Соци- алистического Труда / Academics of the Academy of Sciences of the USSR, Heroes of Socialist Labor
XXI в. / 21 st century	Ж. Алферов / J. Alferov	Нобелевский лауреат (2000), ректор-основатель Академи- ческого физико-технологи- ческого университета РАН (08.10.2002), ныне СПбАУ (Алферовский университет). Это единственный в России университет, основанный нобелевским лауреатом. Его подразделение – Академи- ческий Лицей «Физико- техническая школа» (бывший лицей при Физико-техническом институте им. А. Ф. Иоффе РАН) / Nobel laureate (2000), founding rector of the Academic Physics and Technology University of the Russian Academy of Sciences (October 08, 2002), now SPbAU (Alferov University). This is the only university in Russia founded by a Nobel laureate. Its division is the Academic Lyceum “Physico- Technical School” (former Lyceum at the Physico-Technical Institute. A. F. Ioffe RAS)	Кто-то из сегодняшних лицеистов, бакалавров, магистров СПбАУ / Someone from today’s lyceum students, bachelors, masters of SPbAU	Студентов уже более 100 чел. Програм- мы магистратуры: «Алгоритмическая биоинформатика», «Теоретическая информатика», «Раз- работка програм- мно-го обеспечения», «Физика структур пониженной раз- мерности», «Нано- биотехнология» / There are already more than 100 students. Master’s programs: “Algorithmic bioinformatics”, “Theoretical informatics”, “Software development”, “Physics of structures of reduced dimension”, “Nano- biotechnologies”

Источник: составлено авторами.
Source: Compiled by the authors.



Особое значение институт наставничества получил распространение в СССР в 1930-е годы. Воспитание «новых граждан» было главной задачей государственной образовательной политики. В постановлении ЦК ВКП(б) от 1932 г. отмечалось, что руководство союзных республик в целях обеспечения школ новыми педагогическими кадрами проводило серьезную работу по «подбору, закреплению, повышению общей и специально-педагогической квалификации новых педагогических кадров, которые составляли ценный кадровый резерв страны»²⁴.

После Великой отечественной войны движение наставников в 1960-е гг. пошло на подъем. В 1964 г. партийный комитет ПО «Электросила» принял постановление о введении института наставников. В 1967 г. разработано первое в стране положение о наставниках, а годом позже было утверждено положение о Совете наставников. С 1969 г. в объединении заработал постоянный семинар по повышению профессионального уровня наставников. В феврале 1975 г. ВЦСПС и ЦК ВЛКСМ принято совместное постановление «О дальнейшем развитии массового движения наставников молодых рабочих и колхозников».

В советское время систему наставничества изучали С. Я. Батышев, А. С. Батышев, С. Г. Вершловский, И. С. Гичан, С. Н. Иконникова, С. И. Крамаренко, Л. В. Лебедева, М. И. Махмутов, Н. М. Таланчук, В. И. Филатов и др.²⁵. Наибольшее число работ на эту тему было опубликовано в 1970–1985 гг. Тогда наставничество рассматривалось как система социально-педагогических воздействий на сознание, чувства и волю

молодых рабочих с целью формирования у них коммунистического мировоззрения²⁶.

При вступлении России в новые экономические отношения шло снижение интереса к наставничеству как к массовому движению, хотя за рубежом к этому феномену внимание исследователей нарастало²⁷. У исследователей сложилось представление о двух обобщенных моделях наставничества.

Зарубежные обобщенные модели наставничества

Спонсорское наставничество (американская модель). Согласно данной модели, помощь протеже осуществляет старший по возрасту (или более влиятельный) человек. Наставником может быть прямой руководитель обучаемого. Основа отношений – авторитет и влияние наставника. Здесь идет одностороннее обучение – наставляемый учится у наставника, перенимая опыт, следуя его советам и наставлениям. Задача наставника – давать советы и направлять поведение протеже. Наставник как прямой руководитель играет роли: 1) учителя, развивающего навыки, связанные с областью деятельности стажера; 2) руководителя, дающего обратную связь по деятельности стажера на рабочем месте; 3) наставника, дающего понимание профессионального развития (корпоративной этики, планирование карьеры и проч.)

Развивающее наставничество (европейская модель). Данная модель подразумевает «забывание» значимых различий. Обе стороны могут вести себя на равных, отношения построены на доверии. Таким образом, наставник и ученик учатся друг у друга, их отношения взаимовыгодны. Главная задача наставника – консультировать ученика, применяя коучинг и фасилитацию. В этой модели прямой руководитель не может быть наставником подчиненного, он выступает участником процесса его обучения.

Однако в конце 1990-х гг. и в «нулевые» годы наступившего века в стране началось «пробуждение» интереса к проблематике наставничества в разных областях

²⁴ О школе и учителе : сборник постановлений и материалов / Ленингр. обл. ин-т повышения квалификации учителей. Ленинград : Газ.-журн. и кн. изд-во Ленингр. Совета, 1938. С. 40.

²⁵ Батышев С. Я. Основы педагогической деятельности наставника. М. : Знание, 1977. 63 с.; Батышев А. С. Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе : дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. доклада. М., 1986. 39 с.; Вершловский С. Г., Ходаков А. И. Организация учебы наставников в трудовом коллективе. М. : Профиздат, 1987. 174 с.; Гичан И. С. Психологические проблемы наставничества. Киев : Вища шк., 1983. 155 с.; Иконникова С. Н., Лесохина Л. Н. Рабочему-наставнику о психологии и педагогике. М. : Профиздат, 1977. 93 с.; Рабочая книга наставника / С. И. Крамаренко [и др.]. М. : Профиздат, 1984. 255 с.; Лебедева Л. В. Наставничество как индивидуальная форма нравственного воспитания : дис. ... канд. филос. наук. Тюмень, 1985. 186 с.; Педагогика наставничества / М. И. Махмутов [и др.]. М. : Советская Россия, 1981. 191 с.; Таланчук Н. М. Педагогические основы воспитательной деятельности мастера производственного обучения профтехучилища : дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1984. 428 с.; Филатов В. И. Наставники. Ленинград : Лениздат, 1974. 78 с.

²⁶ Смольникова Н. С. Наставничество как социальный институт коммунистического воспитания : дис. ... канд. филос. наук. Свердловск, 1984. 162 с.

²⁷ Clutterbuck D. Everyone Needs a Mentor: Fostering Talent at Work (Developing Skills). London : Chartered Institute of Personnel and Development, 1991. 96 p.

непрерывного образования²⁸ [26]. За рубежом интерес к менторингу и коучингу в это время также не снижался²⁹. Позже интерес к наставничеству стал нарастать и его различные аспекты выступали объектом исследований ученых разных научных специальностей. Помимо педагогики и психологии их начали глубже изучать представители самого широкого круга наук³⁰ [27]. Была предпринята попытка теоретического осмысления современного наставничества на базе примеров бизнес-среды, государственных органов и образования. Сделан вывод о том, что наставничество – один из «краеугольных камней» корпоративной культуры современных организаций. М. В. Клариним рассмотрены виды наставничества в сфере современных инновационных производств, например в среде agile-проектах (от англ. agile – быстрый), где нет стандартов работы (их выработка идет по ходу работы). Подчеркнуто особое значение наставничества в стране в условиях дефицитов: квалифицированных кадров, «критических знаний» и др. [28].

Попытки анализа отечественного и зарубежного опыта наставничества позволили лучше ориентироваться в этих важных для будущего страны социальных технологиях [27], поскольку у каждой из известных современных моделей наставничества имеются свои достоинства и недостатки.

Плюсы и минусы моделей наставничества

Традиционное («один на один», на англ. One-on-One Mentoring). Здесь наставник – успешный и опытный профессионал, работающий с неопытным

стажером для улучшения работы и карьеры. Главное для наставника – развитие подопечного в профессии. Он передает опыт, знания, правила и традиции отношений в организации, дает обратную связь и советы для достижения успеха; также оценивает способности протеже к профессиональному росту, следит, чтобы стажер быстрее осваивал новые функции и корпоративные ценности.

Партнерское («равный – равному», на англ. Peer-to-Peer Mentoring). Здесь наставник – сотрудник, равный по уровню стажеру, но с опытом работы в конкретной предметной области, которым не обладает протеже. Помощь помогает улучшить выполнение работ стажером, выстроить рабочие отношения и повысить его личную удовлетворенность работой. Идет конструктивная обратная связь, мотивация протеже к действиям. Оказывается помощь стажеру в отслеживании достижений конкретных карьерных целей.

Групповое (на англ. Group Mentoring). Его сущность состоит в связи нескольких лиц с более опытными коллегами (оно получило имя «кругов наставничества»). В данной модели даются советы по действиям для достижения целей подопечных и решения проблем, осуществляется помощь в ориентирах политики организации. Наставники также высказывают предложения для развития карьеры, организуют доступ к экспертам по конкретным вопросам, помогают стажерам в сложных ситуациях.

Флэш-наставничество (на англ. Flash Mentoring) осуществляется через одноразовые встречи или обсуждения. В модели реализуется помощь подопечным под наставничеством более опытных сотрудников. Однако ценные знания и опыт предоставляются за весьма ограниченное время, хотя темы широки: обсуждение карьерных целей, конкретные советы, выделение ресурсов или привлечение экспертов.

Скоростное (на англ. Speed Mentoring). Сущность модели состоит в создании места встречи участников для помощи построения отношений равного наставничества. Развитие отношений идет путем постройки площадки для знакомства группы сотрудников. Организация сети профессионалов и построения отношений позволяет участникам быстро определить людей с общими целями и интересами.

²⁸ Вершловский С. Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена : монография. СПб. : Санкт-Петербургская акад. постдипломного пед. образования, 2008. 151 с.; Круглова И. В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : МПГУ, 2007. 27 с.

²⁹ Ragins B. R., Kram K. E. The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore : Sage Publications, 2007; Renton J. Coaching and Mentoring: What They Are and How to Make the Most of Them. New York : Bloomberg Press, 2009. 242 p.; Parsloe E. Coaching and Mentoring: Practical Methods to Improve Learning. Kogan Page, 2009. 224 p.

³⁰ Антипин С. Г. Традиции наставничества в истории отечественного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2011. 30 с.; Черникова Е. А. Наставничество как средство сопровождения профессионально-личностного становления специалиста социальной службы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2013. 26 с.; Джиоева Ф. А. Формирование механизма наставничества для молодых специалистов в нефтегазовых компаниях : автореф. дис. ... канд. экон. наук. М., 2014. 25 с.; Кеменов Д. А. Институционализация наставничества в системе государственной службы Российской Федерации : дис. ... канд. социол. наук. М., 2021. 258 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/institutsionalizatsiya-nastavnichestva-v-sisteme-gosudarstvennoi-sluzhby-rossiiskoi-federats> (дата обращения: 14.02.2023); Масалимова А. Р. Корпоративная подготовка специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Уфа, 2014. 40 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/korporativnaya-podgotovka-spetsialistov-tehnicheskogo-profilya-k-osushchestvleniyu-nastavni> (дата обращения: 14.02.2023).



Обратное или реверсивное (на англ. Reverse Mentoring). Здесь профессионал младшего возраста становится наставником опытного человека. Данная модель помогает установить взаимопонимание поколений сотрудников. Сторонам взаимодействия приходится думать, работать и обучаться, выйдя из зоны комфорта, терпимо воспринимая социальные, возрастные, коммуникативные особенности друг друга.

Виртуальное (на англ. Virtual Mentoring). В этой модели советы и рекомендации предоставляются наставником в режиме онлайн. Стажер (протее) сам, при необходимости, обращается за советом или ресурсами к наставнику. Модель может включать ряд наставников за пределами компании и внешних сетей. Так осуществляется современная поддержка производительности труда и передача неформализованных знаний.

Заметим, что например, обратное (реверсивное) наставничество способно вызвать психологические проблемы, поскольку требует перестройки традиционных представлений о ролях участников процесса наставнического взаимодействия. Оно напоминает нам о различии трех типов культур известного антрополога М. Мид – постфигуративных (дети учатся у предшественников), кофигуративных (дети и взрослые учатся у сверстников) и префигуративных (взрослые учатся также у своих детей).

Сегодня в мире электронных коммуникативных сетей у молодежи возникла общность опыта, которого никогда не было и не будет у старших. Старшие, наоборот, никогда не увидят в жизни молодых людей повторения своего опыта перемен. Как считает М. Мид, этот разрыв, между поколениями нов, глобален и всеобщ³¹. Поэтому по мере стремительной компьютеризации и развития цифровых технологий в России и за рубежом исследователи стали уделять в сфере наставничества больше внимание проблемам коучинга, менторинга и тьюторской поддержки обучающихся [29; 30].

В «кругах наставничества» типа профессиональных обучающихся сообществ (ПОС) можно решать проблему междисциплинарности обучения школьников. По мнению И. И. Калины, в ПОС следует включать специалистов-практиков, ученых, экспертов, чтобы в ходе коммуникаций вместе конструировать знания. Важна

открытость ПОС для старшеклассников – для них это будет пример непрерывности учения и понимания, что настоящее образование достигается лишь путем обучения, взаимообучения и самообучения [19].

Институт наставничества активно развивается. Появились его неклассические формы: баддинг (наставничество-напарничество), шедоунг, обратное наставничество, внешние и внутренние развивающие командировки (secondment) и др. Так, например, «шедоунг» (от англ. shadow – тень) представляет собой особую форму наставничества, где стажер на какое-то время прикрепляется к наставнику для наблюдения за его профессиональными «тонкостями». Эта форма применима для быстрого знакомства с организацией (наставники здесь разноуровневые: от квалифицированных специалистов до высших руководителей). Развивающий эффект для участников такого субъект-субъектного взаимодействия состоит в обсуждении наблюдений новичка и его обратной связи с наставником [28].

Особое значение страны в свете наращивания ее образовательно-технологического суверенитета имеет международное движение WorldSkills. Данная ассоциация организует конкурсы мастерства и проводит мировые первенства WorldSkills Competition (WSC), а также региональные состязания. После вхождения России в WSI в 2012 г. и участия команды из России на первенстве в Сан-Паулу в 2015 г. (там сборная РФ была на 14-й позиции, получив 6 медалей за профессионализм, медалей не было), страна получила право принять это первенство у себя. Это событие произошло в 2019 г. в Казани, где наша сборная заняла 2-е место, завоевав 22 медали, 14 из которых – золотые (до этого в 2017 г. и 2018 г. сборная команда WorldSkills Russia в Абу Даби и Будапеште, соответственно, вошла в пятерку лидеров и завоевала 1-е место). В декабре 2022 г. на базе Worldskills Russia образовано Чемпионатное движение по профессиональному мастерству.

Одна из задач WorldSkills Russia – реформирование системы СПО, внедрение новых экзаменационных стандартов. В 2017 г.

³¹ Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения; пер. с англ. М.: Наука, 1988. 429 с.

в виде эксперимента в 26 субъектах страны государственная итоговая и промежуточная аттестации (ГИА и ГПА) по программам СПО прошли в форме демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills, позволяющего выявить навыки в условиях моделирования производственных процессов при выполнении профессиональных задач. Приказом Минобрнауки № 1138 от 17.11.2017 г. этот экзамен был утвержден в виде процедуры ГИА по программам СПО.

В прошедшие 2018–2022 гг. более 600 тыс. человек сдали демонстрационный экзамен по стандартам Агентства WorldSkills Russia, при этом отечественный бизнес поддерживает начинание. Более 700 компаний страны принимают паспорт компетенций (скиллс-паспорт). Представители бизнеса присутствуют на ГИА, приглашая на работу лучших выпускников. Так, с 2015 г. с WorldSkills Russia сотрудничает Росатом и Роскосмос.

Подход стал популярен и среди российских вузов. В 2021 г. около 15 тыс. студентов из 280 вузов и их филиалов в 80 субъектах страны смогли успешно сдать демонстрационный экзамен по программам СПО по 69 компетенциям и получили паспорта компетенций.

На ближайшие пять лет в планах WorldSkills Russia внедрение ГИА по стандартам WSI в половине из 3,5 тыс. техникумов и колледжей (1,5 млн студентов). Предполагается создание 5 тыс. мастерских с современным оборудованием и 100 центров опережающей подготовки. Хотя у Российской академии образования есть мнение, что конкурсы WorldSkills ориентированы на западное оборудование и оторваны от ситуации на наших заводах и рынках труда, многие эксперты СПО и WorldSkills Russia считают их полезными, но разделяют опасения по оборудованию.

При этом наставничество в движении WorldSkills основано на обновляющихся

стандартах, в нем успешные участники готовы стать наставниками новых команд и могут оказывать конкурсантам экспертно-консультационную и психологическую поддержку. Сначала юные наставники выступают как носители передового опыта, а затем в качестве экспертов и преподавателей. Некоторые (как предприниматели) открывают свои школы профессиональной подготовки.

Важным фактором наращивания технологического суверенитета России является наставничество на основе сложившихся научных школ ведущих инженерных вузов страны. Именно в формате малых групп талантливых студентов, опекаемых конкретными наставниками (плюс лично ректорами вузов), нам видится формирование будущей инженерной элиты страны – «инженерного спецназа», в терминах А. И. Рудского (ректора СПбГПУ).

Согласно данным рейтингового агентства журнала «Эксперт» (RAEX), весной 2021 г. на базе критериев востребованности выпускников на рынке труда, качества образования и научных результатов в топ-10 вузов страны в инженерно-технической сфере входили МГТУ, МФТИ, МИФИ, МГУ, СПбГУ, ИТМО, МИСИС, СПбПУ, УрФУ, ВШЭ³². Этот рейтинг согласуется с осенним рейтингом 2021 г. британского издания Times Higher Education, по которому в топ-15 попали: МГУ, СПбПУ, ДонГТУ, ИТМО, РЭУ им. Г. В. Плеханова, ТомГУ, МФТИ, БелГУ, МИФИ, МИСИС, РУДН, СПб горный, МГТУ, ЮУрГУ, СГТУ и КФУ³³.

Решение проблемы наращивания образовательно-технологического суверенитета требует системной работы по многим направлениям. Развал Советского Союза и последовавшие за этим процессы сильно ослабили отечественную систему образования. Образно говоря, стране нужен «новый ликбез» [31]. Решение накопившихся проблем невозможно без стимулирования науки, НИОКР и развития

³² Агентство RAEX назвало лучшие вузы России в естественно-научной и инженерной отраслях [Электронный ресурс]. URL: https://skillbox.ru/media/education/agentstvo_raex_nazvalo_luchshie_vuzy_rossii_v_estestvenno_nauchnoy_i_inzhenernoy_otraslyakh.

³³ Ячина Е. Лучшие вузы России, где готовят инженеров [Электронный ресурс]. URL: https://postupi.online/journal/rejting-vuzov/luchshie-vuzy-rossii-gde-gotovyat-inzhenerov/?utm_source=yandex.ru&utm_medium=organic&utm_campaign=yandex.ru&utm_referrer=yandex.ru.



инжиниринговых центров [32]. Согласно Перечню инициатив социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года, в разделе V «Технологический рывок» за Минобрнауки России закреплена ответственность по реализации инициатив 40 и 41 («Платформа университетского технологического предпринимательства», «Передовые инженерные школы»). Разговор о программе передовых инженерных школ (ПИШ) начался в стране еще в апреле 2021 г. По ней совместно с высокотехнологическими компаниями планируется подготовить к 2030 г. до 40 тыс. специалистов, причем реализация инициативы связана с работой ОЦ «Сириус» и вовлечением в обучение детей «инженерных классов в школах» (с 6–7 классов) в 60 регионах страны³⁴.

Весной 2022 г. вышло Постановление Правительства РФ от 08.04.2022 г. № 619 «О мерах государственной поддержки программ развития передовых инженерных школ», а уже в июле подведены итоги первой волны конкурса. Отобрано 30 вузов (лишь 10 из них из Москвы и Санкт-Петербурга). Они получают на деятельность по развитию ПИШ до 6,3 млрд руб.³⁵.

Сегодня наставник – чаще всего опытный в профессии и старший по возрасту человек, но недавняя ситуация с пандемией COVID-19 изменила эту установку (см. модель Reverse Mentoring). Тогда наставниками ряда преподавателей стали студенты. Например, в Тюменском индустриальном университете работу получили 182 студента, занимаясь вопросами информационного продвижения вуза, организацией мероприятий в онлайн-формате, консультационной поддержкой применения цифровых технологий. Всего в пандемию до 100 вузов официально приняли студентов на работу, решив две проблемы: обучения своих педагогов онлайн-технологиям и студенческой занятости³⁶.

В вузе работают разные модели наставничества, в том числе обратного (см. выше). По мнению профессора ИТМО А. А. Шалыто (одного из первых в стране награжденный знаком отличия «За наставничество»), наставниками могут стать и молодые люди, обучая технологиям старших коллег. Еще с 2010 г. он реализует инициативу «Сохраним в университетах лучших!» (известна как Savethebest), направленную на то, чтобы лучшие выпускники оставались на работе в вузе, передавая свой опыт новым студентам. В рамках инициативы ученый договаривается с ИТ-компаниями о выделении грантов и стипендий талантливым студентам и аспирантам, чтобы они могли преподавать и заниматься наукой, работая только в университете. Среди таких – Г. В. Короткевич – самый титулованный спортивный программист мира. В настоящее время он – аспирант ИТМО, продолжает участвовать в соревнованиях и преподает в лучших группах вуза, являясь наставником и ярким ориентиром в жизни многих студентов.

Примеров научного наставничества в современной России много. В их числе инициатива лауреата Нобелевской премии 2000 г. Ж. И. Алферова по реализации новой модели подготовки научной школы – со старших классов до аспирантуры. Сегодня при Академическом физико-технологическом университете РАН в Санкт-Петербурге работает Лицей «Физико-техническая школа им. Ж. И. Алферова», куда набирают по конкурсу самых лучших учеников.

Другим ярким примером научного наставничества может служить создание академиком АН СССР и РАН биохимиком В. П. Скулачевым в МГУ в 2002 г. факультета биоинженерии и биоинформатики. В основе программы обучения на факультете – междисциплинарный подход с упором на сочетание современной молекулярной биологии и вычислительной математики,

³⁴ Лапина А. В России появятся передовые инженерные школы [Электронный ресурс]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/v-rossii-poyavyatsya-peredovye-inzhenernye-shkoly> (дата обращения: 01.07.2022).

³⁵ Лапина А. Стало известно, где откроют передовые инженерные школы [Электронный ресурс]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/stalo-izvestno-gde-otkroyut-peredovye-inzhenernye-shkoly> (дата обращения: 01.07.2022).

³⁶ Борисова И. В вузах возрождается система научного наставничества [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2020/04/26/v-vuzah-vozrozhdaetsia-sistema-nauchnogo-nastavnichestva.html> (дата обращения: 01.07.2022).

введена система тьюторов – ученых, персонально руководящих исследовательской работой студентов. При этом научная работа студентов играет центральную роль в их подготовке. На факультете функционирует сквозная система рейтинга для стимуляции соревновательности студентов.

Позитивная тенденция наставничества в деле подготовки управленческих кадров складывается в рамках конкурса «Лидеры России». В прошедших пяти конкурсах приняли участие более 840 тыс. чел., из которых было отобрано более 14 тыс. полуфиналистов, а из 419 победителей уже получили назначения на высокие должности более 400 чел. Наставники победителей: представители Администрации Президента РФ (А. Вайно, С. Кириенко), заместители Председателя Правительства страны (А. Белоусов, Ю. Борисов, А. Силуанов, Ю. Трутнев и др.), федеральные министры, главы регионов, другие высокопоставленные должностные лица.

Выявление возрастающего значения института наставничества дает нам основание утверждать, что бинарный термин «образовательно-технологический суверенитет» более точно, чем одинарный «технологический суверенитет», отражает ключевую роль педагогов-наставников и ведущую роль функцию воспитания – обучения в современном взаимодействии образования, науки и технологий в процессах непрерывного образования людей.

Обсуждение и заключение

Каждый педагог-наставник воспитывает молодое поколение страны своей личностью, знаниями, любовью и отношением к миру. Как выдержавшая испытание временем и активно развивающаяся социальная технология наставничество не только улучшает условия локальной циркуляции профессиональной информации в социуме, но наилучшим образом соответствует задачам «народного воспитания»

и «воспитывающего обучения» посредством формирования целостной картины мира у молодежи в ходе прямого обмена культурно-историческими, научно-технологическими знаниями и духовно-нравственными кодами между субъектами взаимодействия (наставником и стажером-подопечным).

Наставничество – уникальное средство повышения конкурентоспособности государства на всех уровнях политическо-хозяйственной и духовно-культурной стратификации. Традиционные и новые модели наставничества хорошо работают в государственном и муниципальном управлении, в научно-образовательной, производственно-технологической и культурной сферах жизни общества, в системе здравоохранения и социального обеспечения, а также духовно-религиозной среде, блокируя угрозы национальной безопасности страны. Поэтому возрождение института наставничества будет способствовать наращиванию культурно-образовательного и технологического суверенитета страны в условиях санкций коллективного Запада и военного противостояния России блоку НАТО на полях специальной военной операции.

Широкая реализация всех форм и моделей наставничества во всех сферах социально-экономической жизни общества требует укрепления нормативно-правовой базы его поддержки со стороны государства и бизнеса в современных рыночных условиях, а также адекватного информационного сопровождения. Ряд этих проблем, естественно, остались вне поля нашего внимания.

Материалы нашей работы будут полезны не только научным работникам и практикам сферы образования, но также представителям законодательной власти страны и ее регионов при разработке инициатив по расширению государственной поддержки института наставничества в стране.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Варшавский А. Е., Кочеткова Е. В. Проблемы дефицита инженерно-технических кадров // Экономический анализ: теория и практика. 2015. Т. 14, вып. 32. С. 2–16. URL: <http://213.226.126.9/ea/2015/ea32/ea3215-2.pdf> (дата обращения: 14.02.2023).



2. Варшавский А. Е., Кочеткова Е. В. Анализ показателей численности инженерно-технических специалистов в России // *Экономический анализ: теория и практика*. 2016. Т. 15, вып. 9. С. 67–85. URL: <http://213.226.126.9/ea/2016/ea09/ea0916-67.pdf> (дата обращения: 14.02.2023).
3. Варшавский А. Е., Кочеткова Е. В. Моделирование показателей спроса и предложения инженерно-технических специалистов // *Экономический анализ: теория и практика*. 2018. Т. 17, вып. 5. С. 886–905. <https://doi.org/10.24891/ea.17.5.886>
4. Варшавская Е. Я., Котырло Е. С. Выпускники инженерно-технических и экономических специальностей: между спросом и предложением // *Вопросы образования*. 2019. № 2. С. 98–128. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-98-128>
5. Караковский В. А. Учитель – ключевая фигура нового века // *Педагогическое образование и наука*. 2000. № 1. С. 60–63. URL: <https://poisk-ru.ru/s56641t25.html> (дата обращения: 14.02.2023).
6. Мусихин Г. И. Классификация теорий суверенитета как попытка преодоления «концептуального эгоизма» // *Общественные науки и современность*. 2010. № 1. С. 64–78. URL: <https://ons-journal.ru/s086904990000617-0-1-ru-124> (дата обращения: 14.02.2023).
7. Кокошин А. А. Национальные интересы, реальный суверенитет и национальная безопасность // *Вопросы философии*. 2015. № 10. С. 5–19. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1258 (дата обращения: 14.02.2023).
8. Афанасьев А. А. «Технологический суверенитет» как научная категория в системе современного знания // *Экономика, предпринимательство и право*. 2022. Т. 12, № 9. С. 2377–2394. <https://doi.org/10.18334/erp.12.9.116243>
9. Абдуллин А. Г., Лихолетов В. В., Рябова И. Г. Самоопределение и самореализация молодежи России: социально-нравственные и психолого-педагогические аспекты проблемы // *Интеграция образования*. 2021. Т. 25, № 3. С. 440–462. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.104.025.202103.440-462>
10. Галагузова М. А., Головнев А. В. Наставничество: из прошлого в настоящее // *Педагогический журнал Башкортостана*. 2018. № 6 (79). С. 16–22. URL: https://pedagog-journal.ru/assets/files/2018/pzhb_679_2018.pdf (дата обращения: 14.02.2023).
11. Зайков Д. Е. Институт наставничества в Вооруженных силах Российской Федерации // *Право в Вооруженных силах – военно-правовое обозрение*. 2019. № 4 (261). С. 5–11. EDN: ZAHLRB
12. Кузнецова Н. Ю., Ружинская И. Н. Старообрядческая традиция наставничества как пример непрерывной образовательной традиции // *Непрерывное образование: XXI век*. 2016. Вып. 4 (16). <https://doi.org/10.15393/j5.art.2016.3304>
13. Дудникова О. Г. Наставники великих князей при дворе российских монархов в XVII–XIX вв. // *Военно-исторический журнал*. 2012. № 4. С. 39–44. URL: <http://history.milportal.ru/arxiv/istoricheskij-zhurnal-2011-g-2/voenno-istoricheskij-zhurnal-4-2012-g> (дата обращения: 14.02.2023).
14. Акбердина В. В. Трансформация промышленного комплекса России в условиях цифровизации экономики // *Известия Уральского государственного экономического университета*. 2018. Т. 19, № 3. С. 82–99. <https://doi.org/10.29141/2073-1019-2018-19-3-8>
15. Ковалев С. Г. Технологическая суверенность России в новейшем мировом порядке // *Философия хозяйства*. 2020. № 6. С. 29–47. URL: <http://phil.ru/index.php/arkhiv-materialov/teksty/327-s-g-koval-ev-tekhnologicheskaya-suverennost-rossii-v-novejshem-mirovom-poryadke> (дата обращения: 14.02.2023).
16. Гретченко А. И., Гретченко А. А. Технологическая безопасность России: современное состояние, угрозы и способы обеспечения // *Экономическая безопасность*. 2022. Т. 5, № 2. С. 547–570. <https://doi.org/10.18334/ecsec.5.2.114429>
17. Афанасьев А. А. Технологический суверенитет: основные направления политики по его достижению в современной России // *Вопросы инновационной экономики*. 2022. Т. 12, № 4. С. 2193–2212. <https://doi.org/10.18334/vinec.12.4.116433>
18. Бутовская З. С., Косарецкий С. Г., Звягинцев Р. С. Образовательная бедность в РФ: проблемы измерения и оценки // *Образовательная политика*. 2022. № 2. С. 52–69. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/749973099.pdf> (дата обращения: 14.02.2023).
19. Калина И. И., Чернобай Е. В., Каверова М. И. Вклад российской школы в формирование технологического суверенитета страны // *Образовательная политика*. 2022. № 2. С. 42–51. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/749973099.pdf> (дата обращения: 14.02.2023).
20. Лихолетов В. В. ТРИЗ и перспективы инженерного образования // *Инженерное образование*. 2014. Вып. 15. С. 246–252. URL: https://aeer.ru/files/io/m15/art_36.pdf (дата обращения: 14.02.2023).
21. Похолков Ю. П. Национальная доктрина опережающего инженерного образования России в условиях новой индустриализации: подходы к формированию, цель, принципы // *Инженерное образование*. 2012. № 10. С. 50–65. URL: https://aeer.ru/files/io/m10/art_7.pdf (дата обращения: 14.02.2023).

22. Псху Р. В., Крыштоп Л. Э. Тема учительства и ученичества в Индии, Китае и Европе // Вопросы философии. 2018. № 4. С. 108–117. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1945&Itemid=52 (дата обращения: 14.02.2023).

23. Южанинова Е. В. «Лучший педагог среди философов и лучший философ среди педагогов»: к 245-летию со дня рождения И. Ф. Гербарта // Историко-педагогический журнал. 2022. № 1. С. 69–80. URL: <https://sciup.org/luchshij-pedagog-sredi-filosofov-i-luchshij-filosof-sredi-pedagogovk-140290569> (дата обращения: 14.02.2023).

24. Челнокова Е. А., Тюмасева З. И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, № 4 (25). С. 11. URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/viewFile/893/701> (дата обращения: 14.02.2023).

25. Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник НГПУ. 2017. Т. 7, № 5. С. 25–36. <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02>

26. Чуйков Ю. М. Наставничество в военном вузе: потенциальное и актуальное // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. Т. 16, № 2. С. 213–216. EDN: MWHGYD

27. Эсаулова И. А. Новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала зарубежных компаний // Стратегии бизнеса. 2017. № 6. С. 8–13. URL: <https://www.strategybusiness.ru/jour/article/view/329/299> (дата обращения: 14.02.2023).

28. Кларин М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2016. № 5. С. 92–112. URL: http://etap.instet.ru/images/Etap_05_2016.pdf (дата обращения: 14.02.2023).

29. Семенова В. В., Сухаревская И. А. История возникновения тьюторского сопровождения как педагогического феномена // Концепт. 2019. № V6. С. 69–75. URL: <http://e-koncept.ru/2019/196060.htm> (дата обращения: 14.02.2023).

30. Медведев Я. В. Развитие феномена «наставничество» в педагогической науке и практике // Человек и образование. 2021. Вып. 4 (69). <https://doi.org/10.54884/S181570410018647-6>

31. Лихолетов В. В., Абдуллин А. Г., Караваев А. Ф. Нужен «новый» ликбез: старые и новые проблемы системы воспитания и образования в России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2023. Т. 28, № 2 (93). С. 161–176. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-293-161-176>

32. Лихолетов В. В. «Узкие места» отечественного инженерного образования в свете решения проблемы наращивания технологического суверенитета страны // Инженерное образование. 2023. Вып. 33. С. 62–86. URL: https://aeer.ru/files/io/m33/art_6.pdf (дата обращения: 14.02.2023).

Поступила 28.03.2023; одобрена после рецензирования 14.06.2023; принята к публикации 21.06.2023.

Об авторах:

Лихолетов Валерий Владимирович, кандидат технических наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры экономической безопасности Южно-Уральского государственного университета (НИУ) (454080, Российская Федерация, г. Челябинск, пр-т Ленина, д. 76), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7131-7302>, **Scopus ID:** 56115438500, likholetov@yandex.ru

Абдуллин Асат Гиниятович, доктор психологических наук, профессор, старший научный сотрудник кафедры психологии управления и служебной деятельности Южно-Уральского государственного университета (НИУ) (454080, Российская Федерация, г. Челябинск, пр-т Ленина, д. 76), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0804-6148>, **Scopus ID:** 57219331935, asatabdullin50@rambler.ru

Заявленный вклад авторов:

В. В. Лихолетов – разработка концепции, методологии, инструментария исследования; сбор данных и анализ литературы; написание первоначального варианта статьи.

А. Г. Абдуллин – разработка методологии исследования; сбор данных; критический анализ и доработка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Varshavskii A.E., Kochetkova E.V. A Problem of Engineering Workforce Shortage. *Economic Analysis: Theory and Practice*. 2015;14(32):2–16. Available at: <http://213.226.126.9/ea/2015/ea32/ea3215-2.pdf> (accessed 14.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.)



2. Varshavskii A.E., Kochetkova E.V. An Analysis of Engineering Workforce Indicators of Russia. *Economic Analysis: Theory and Practice*. 2016;15(9):67–85. Available at: <http://213.226.126.9/ea/2016/ea09/ea0916-67.pdf> (accessed 14.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
3. Varshavskii A.E., Kochetkova E.V. Analyzing and Modeling the Demand and Supply Indicators for Engineers and Technical Specialists. *Economic Analysis: Theory and Practice*. 2018;17(5):886–905. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.24891/ea.17.5.886>
4. Varshavskaya E.Ya., Kotyrlo E.S. Graduates in Engineering and Economics: Between Demand and Supply. *Educational Studies Moscow*. 2019;(2):98–128. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-98-128>
5. Karakovskiy V.A. [The Teacher is the Key Figure of the New Century]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2000;(1):60–63. Available at: <https://poisk-ru.ru/s56641t25.html> (accessed 14.02.2023). (In Russ.)
6. Musikhin G. Classification of Theories of Sovereignty. *Obshchestvennye nauki i sovremennost*. 2010;(1):64–78. Available at: <https://ons-journal.ru/s086904990000617-0-1-ru-124> (accessed 14.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
7. Kokoshin A.A. National Interests, Real Sovereignty and National Security. *Voprosy filosofii*. 2015;(10):5–19. Available at: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1258 (accessed 14.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
8. Afanasev A.A. Technological Sovereignty as a Scientific Category in the Contemporary Knowledge System. *Ekonomika, predprinimatelstvo i pravo*. 2022;12(9):2377–2394. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.18334/epp.12.9.116243>
9. Abdullin A.G., Likholetov V.V., Ryabova I.G. Self-Determination and Self-Realization of the Youth of Russia: Socio-Moral and Psychological-Pedagogical Aspects of the Problem. *Integration of Education*. 2021;25(3):440–462. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.104.025.202103.440-462>
10. Galaguzova M.A., Golovnev A.V. [Mentoring: From the Past to the Present]. *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana*. 2018;(6):16–22. Available at: https://pedagog-journal.ru/assets/files/2018/pzhh_679_2018.pdf (accessed 14.02.2023). (In Russ.)
11. Zaikov D.E. [Mentoring Institute in the Armed Forces of the Russian Federation]. *Pravo v Vooruzhennykh silakh – voenno-pravovoe obozrenie*. 2019;(4):5–11. (In Russ.) EDN: ZAHLRB
12. Kuznetsova N.Yu., Ruzhinskaya I.N. Old Believers Customs of Mentoring as an Example of Continuous Educational Tradition. *Lifelong Education: 21st century*. 2016;(4). (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15393/j5.art.2016.3304>
13. Dudnikova O.G. Mentors the Great Princes at the Court of the Russian monarchs in the 17th and 18th Centuries. *Voенно-istoricheskii zhurnal*. 2012;(4):39–44. Available at: <http://history.milportal.ru/arxiv/istoricheskij-zhurnal-2011-g-2/voenno-istoricheskij-zhurnal-4-2012-g> (accessed 14.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
14. Akberdina V.V. The Transformation of the Russian Industrial Complex under Digitalisation. *Journal of the Ural State University of Economics*. 2018;19(3):82–99. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.29141/2073-1019-2018-19-3-8>
15. Kovalev S.G. [Technological Sovereignty of Russia in the Newest World Order]. *Filosofiya khozyaistva*. 2020;(6):29–47. Available at: <http://phil.ru/index.php/arkhiv-materialov/teksty/327-s-g-kovalev-tekhnologicheskaya-suverennost-rossii-v-novejshe-mirovom-poryadke> (accessed 14.02.2023). (In Russ.)
16. Gretchenko A.I., Gretchenko A.A. Technological Security of Russia: Current State, Threats and Ways to Ensure. *Economic Security*. 2022;5(2):547–570. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.18334/ecsec.5.2.114429>
17. Afanasev A.A. Technological Sovereignty: The Main Policies to Achieve it in Modern Russia. *Voprosy innovatsionnoy ekonomiki*. 2022;12(4):2193–2212. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.18334/vinec.12.4.116433>
18. Butovskaya Z.S., Kosaretsky S.G., Zvyagintsev R.S. Educational Poverty in Russia: Measurement and Evaluation. *Obrazovatel'naya politika*. 2022;(2):52–69. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/749973099.pdf> (accessed 14.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
19. Kalina I.I., Chernobay E.V., Kaverova M.I. The Contribution of the Russian School to the Formation of the Country's Technological Sovereignty. *Obrazovatel'naya politika*. 2022;(2):42–51. Available at: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/749973099.pdf> (accessed 14.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
20. Likholetov V.V. [TRIZ and Prospects for Engineering Education]. *Inzhenernoe obrazovanie*. 2014;(15):246–252. Available at: https://aeer.ru/files/io/m15/art_36.pdf (accessed 14.02.2023). (In Russ.)
21. Pokholkov Yu.P. [National Doctrine of Advanced Engineering Education in Russia under the New Industrialization: Approaches to Formation, Purpose, Principles]. *Inzhenernoe obrazovanie*. 2012;(10):50–65. Available at: https://aeer.ru/files/io/m10/art_7.pdf (accessed 14.02.2023). (In Russ.)

22. Pskhu R.V., Kryshopt L.E. [The Theme of Teaching and Apprenticeship in India, China and Europe]. *Voprosy filosofii*. 2018;(4):108–117. Available at: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1945&Itemid=52 (accessed 14.02.2023). (In Russ.)
23. Yuzhaninova E.V. “The Best Teacher among Philosophers and the Best Philosopher among Teachers”: To the 245th Anniversary of the Birth of Johann Friedrich Herbart. *Istoriko-pedagogicheskii zhurnal*. 2022;(1):69–80. Available at: <https://sciup.org/luchshij-pedagog-sredi-filosofov-i-luchshij-filosof-sredi-pedagogovk-140290569> (accessed 14.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
24. Chelnokova E.A., Tyumaseva Z.I. Development of Mentoring Institution in Pedagogical System. *Vestnik of Minin University*. 2018;6(4):11. Available at: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/viewFile/893/701> (accessed 14.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
25. Dudina E.A. Mentoring as an Educational Activity: Essential Characteristics and Structure. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 2017;7(5):25–36. (In Russ., abstract in Eng.) <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02>
26. Chuikov Yu.M. [Mentorship in a Military University: Potential and Actual One]. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2010;16(2):213–216. (In Russ.) EDN: MWHGYD
27. Esaulova I.A. New Mentoring Models in the Foreign Companies Practices of Personnel Learning and Development. *Strategii biznesa*. 2017;(6):8–13. Available at: <https://www.strategybusiness.ru/jour/article/view/329/299> (accessed 14.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
28. Klarin M.V. [Modern Mentoring: New Features of Traditional Practice in Organizations of the XXI Century]. *ETAP: Economic Theory, Analysis, and Practice*. 2016;(5):92–112. Available at: http://etap.instet.ru/images/Etap_05_2016.pdf (accessed 14.02.2023). (In Russ.)
29. Semenova V.V., Sukharevskaya I.A. History of Tutorship as a Pedagogical Phenomenon. *Concept*. 2019;(V6):69–75. Available at: <http://e-koncept.ru/2019/196060.htm> (accessed 14.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
30. Medvedev Y. Development of the Phenomenon of “Mentoring” in Pedagogical Science and Practice. *Man and Education*. 2021;(4). (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.54884/S181570410018647-6>
31. Likholetov V.V., Abdullin A.G., Karavaev A.F. Elimination of Illiteracy is Urgent: Old and New Problems of the System of Upbringing and Education in Russia. *Psychopedagogy in Law Enforcement*. 2023;28(2):161–176. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2023-293-161-176>
32. Likholetov V.V. «Bottlenecks» of Domestic Engineering Education in the Light of Solving the Problem of Increasing the Technological Sovereignty of the Country. *Engineering Education*. 2023;(33):62–86. Available at: https://aeer.ru/files/io/m33/art_6.pdf (accessed 14.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 28.03.2023; revised 14.06.2023; accepted 21.06.2023.

About the authors:

Valeriy V. Likholetov, Cand.Sci. (Eng.), Dr.Sci. (Ped.), Professor of the Chair of Economic Security, South Ural State University (National Research University) (76 Prospekt Lenina, Chelyabinsk 454080, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7131-7302>, **Scopus ID:** 56115438500, likholetov@yandex.ru

Asat G. Abdullin, Dr.Sci. (Psychol.), Professor, Senior Researcher of the Chair of Psychology of Management and Service Activities, South Ural State University (National Research University) (76 Prospekt Lenina, Chelyabinsk 454080, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0804-6148>, **Scopus ID:** 57219331935, asatabdullin50@rambler.ru

Authors contribution:

V. V. Likholetov – development of the concept, methodology, research tools; analysis of literature; text layout.

A. G. Abdullin – development of the research methodology; data collection; critical analysis and text revision.

All authors have read and approved the final manuscript.



МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ / MODERNIZATION OF EDUCATION

УДК 004.9:378(470+571)

doi: 10.15507/1991-9468.112.027.202303.490-505



Оригинальная статья

Влияние цифровой трансформации системы российского высшего образования на необходимость развития компетенций и карьерного продвижения научно-педагогических работников

*В. В. Бондаренко¹, С. В. Полутин², В. А. Юдина¹,
М. А. Танина¹✉, Д. П. Пензина¹*

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

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

Аннотация

Введение. Дистанционное обучение, вызванное санитарно-эпидемиологической обстановкой в мире, привело к необходимости перестройки системы высшего образования с традиционного очного на дистанционный формат. Применение «нового» для высшей школы формата предполагало использование цифровых технологий, поэтому появилась потребность в формировании соответствующих цифровых и «мягких» компетенций у преподавательского состава научно-педагогических сотрудников высших учебных заведений. Цель статьи – провести анализ удовлетворенности научно-педагогических сотрудников российских вузов системой профессионального и должностного продвижения, их оценки необходимости наличия общепрофессиональных, организационно-управленческих, информационных коммуникативных, нормативных правовых и межличностных компетенций в условиях цифровой трансформации системы высшего образования Российской Федерации.

Материалы и методы. Для выявления мнения научно-педагогических работников об изменениях важности компетенций, развития деловой карьеры авторами проведен социологический опрос 1 532 научно-педагогических работников высшей школы. Мониторинг осуществлялся с учетом методических подходов, разработанных с участием научно-учебной лаборатории Пензенского филиала Финансового университета «Стратегии повышения конкурентоспособности международной деятельности вузов в глобальном цифровом пространстве».

Результаты исследования. По итогам социологического опроса выявлен низкий уровень удовлетворенности научно-педагогических сотрудников, вызванный наличием следующих проблемных областей: превалирование бумажной отчетности над научно-педагогической деятельностью работников; излишняя бюрократизованность, препятствующая профессиональному и должностному развитию; некорректная система показателей эффективности; отсутствие единой модели развития карьеры научно-педагогических работников учебных заведений. Разработаны практико-ориентированные рекомендации в области цифровых и «мягких» компетенций, формирования системы управления профессиональным развитием научно-педагогических сотрудников.

© Бондаренко В. В., Полутин С. В., Юдина В. А., Танина М. А., Пензина Д. П., 2023



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

Обсуждение и заключение. Сформулированные тезисы вносят вклад в развитие теоретико-методологических подходов к изучению уровня удовлетворенности научно-педагогических сотрудников российских университетов. Материалы статьи могут быть использованы для исследовательских целей учеными, занимающимися схожей проблематикой, а также федеральными и региональными исполнительными органами власти, высшими образовательными организациями при разработке программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава.

Ключевые слова: удовлетворенность научно-педагогических сотрудников, цифровое обучение, дистанционные образовательные технологии, «мягкие» навыки, российский вуз, профессиональное развитие работников вуза

Финансирование: статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финансового университета при Правительстве РФ на тему «Повышение международной конкурентоспособности российских вузов в условиях глобальных трансформаций и эпидемиологических угроз» (ВТК-ГЗ-ПИ-42-21).

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

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Влияние цифровой трансформации системы российского высшего образования на необходимость развития компетенций и карьерного продвижения научно-педагогических работников / В. В. Бондаренко [и др.] // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 3. С. 490–505. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.490-505>

Original article

Impact of Digital Transformation of the Russian Higher Education System on the Need to Develop Competencies and Career Advancement of Scientific and Pedagogical Employees

*V. V. Bondarenko^a, S. V. Polutin^b, V. A. Yudina^a,
M. A. Tanina^a✉, D. P. Penzina^a*

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

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

Abstract

Introduction. Distance learning, caused by the sanitary and epidemiological situation in the world, has led to the need to restructure the higher education system from the traditional full-time/offline attendance to a distance format. The use of the “new” format for higher education assumed the use of digital technologies, therefore there was a need for the formation of appropriate digital and “soft” competencies among the teaching and research staff of higher educational institutions. The purpose of the article is to analyze the satisfaction of teaching and research staff of Russian higher educational institutions with the system of professional and official promotion, their assessment of the need for general professional, organizational and managerial, information communication, regulatory legal and interpersonal competencies in the conditions of digital transformation of the higher education system of the Russian Federation.

Materials and Methods. To identify the opinion of scientific and pedagogical workers about changes in the importance of competencies, the development of a business career, the authors conducted a sociological survey of 1,532 scientific and pedagogical workers of higher education. The monitoring was carried out taking into account methodological approaches developed with the participation of the scientific and educational laboratory of the Penza affiliated branch of the Financial University “Strategies for increasing the competitiveness of international activities of universities in the global digital space”.



Results. According to the results of the sociological survey, a low level of satisfaction of scientific and pedagogical staff was revealed, caused by the presence of the following problem areas: the prevalence of paper reporting over the scientific and pedagogical activities of employees; excessive bureaucracy that hinders professional and official development; an incorrect system of performance indicators; the absence of a unified career development model for scientific and pedagogical staff of educational institutions. Practice-oriented recommendations have been developed in the field of digital and “soft” competencies, the formation of a management system for the professional development of scientific and pedagogical staff.

Discussion and Conclusion. The formulated theses contribute to the development of theoretical and methodological approaches to the study of the level of satisfaction of scientific and pedagogical staff of Russian universities. The presented materials of the article can be used for research purposes by scientists, researchers dealing with similar issues, as well as federal and regional executive authorities, higher educational organizations in the development of professional development programs for teaching staff.

Keywords: satisfaction of scientific and pedagogical staff, digital learning, distance learning technologies, “soft” skills, Russian university, professional development of university employees

Funding: The article is based on the results of research carried out at the expense of budgetary funds under the state assignment of the Financial University under the Government of the Russian Federation on the topic “Improving the international competitiveness of Russian universities in the context of global transformations and epidemiological threats” (VTK-GZ-PI-42-21).

Acknowledgments: The authors express their gratitude to the editors and reviewers for their careful attention to the article and the comments that made it possible to improve its quality.

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

For citation: Bondarenko V.V., Polutin S.V., Yudina V.A., Tanina M.A., Penzina D.P. Impact of Digital Transformation of the Russian Higher Education System on the Need to Develop Competencies and Career Advancement of Scientific and Pedagogical Employees. *Integration of Education*. 2023;27(3):490–505. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.490-505>

Введение

Внедрение дистанционного формата обучения на смену традиционному очному формату системы высшего образования обусловлено следующими изменениями внешней среды: появлением инновационных форматов образования, тенденций на инклюзивность и непрерывность образовательного процесса, подписанием международных соглашений о сотрудничестве в сфере образования [1–3]. Применение «нового» для высшей школы формата предполагало использование цифровых технологий, поэтому появилась потребность в формировании соответствующих цифровых компетенций у преподавательского состава научно-педагогических сотрудников [1].

Выход на качественно новый уровень образовательного процесса возможен только при интеграции таких элементов образовательной среды, как инфраструктура, система взаимодействия, кадры. Несмотря на тенденцию к цифровизации высшей школы, цифровые компетенции

профессорско-преподавательского состава, административного персонала остаются слабым звеном в системе [4–6].

Кроме того, образовательный процесс последних лет претерпел изменения за счет внедрения практических семинаров, кейс-чемпионатов и др. Следовательно, для организации успешной работы группы преподаватель должен обладать так называемыми «мягкими» навыками [7–9].

В мировой практике проведено значительное количество исследований в области компетенций научно-педагогических сотрудников, но комплексного исследования удовлетворенности научно-педагогических сотрудников системой профессионального и должностного развития до сих пор не проводилось. По нашему мнению, удовлетворенность научно-педагогических сотрудников системой высшего образования, образовательными процессами влияет на их мотивацию к получению профессиональных, цифровых и личностных компетенций. Отсутствие понимания целесообразности

некоторых процессов или низкая удовлетворенность качеством управления образовательной организации ведут к снижению вовлеченности научно-педагогических сотрудников, проявляющейся, в том числе в отсутствии стремления к повышению компетенций.

Цель исследования – анализ отношения научно-педагогических сотрудников российской высшей школы к наличию ряда общепрофессиональных и личностных компетенций, оценка уровня удовлетворенности системой профессионального и должностного продвижения.

Обзор литературы

В соответствии с тенденцией на использование цифровых технологий, увеличением роли «мягких» навыков произошли изменения в области требований к компетенциям научно-педагогических работников высших учебных заведений [10–12].

Опыт исследований прошлых лет показал, что причиной существенной перестройки российской системы образования стал процесс глобализации, обусловив некоторые тенденции в развитии. Многими исследователями выделяются следующие тренды российского высшего образования: европеизация, ставшая опорной точкой образовательной политики в Российской Федерации; интеграционная образовательная модель [13; 14]; унификация, представляющая собой процесс приведения российских образовательных стандартов к стандартам ЕС [15; 16].

Произошедшие в 2022 г. изменения во внешнеполитической обстановке привели к некоторым структурным преобразованиям в сфере высшего образования. Министром образования и науки В. Н. Фальковым было объявлено о планах ухода России от Болонской двухуровневой системы высшего образования, предполагающей две ступени высшего образования – бакалавриат и магистратуру. На текущий момент на законодательном уровне идет подготовка к новой системе образования.

Однако, несмотря на возникшие споры в российском обществе о целесообразности евроинтеграции, можно выделить ряд общемировых тенденций, характерных

и для российской высшей школы [15; 16]. Опубликованный американским Институтом будущего в 2011 г. отчет содержал информацию о компетенциях, которые будут востребованы в технологически продвинутом 2020 г. в профессиональной сфере. Исследование было осуществлено за счет финансирования, предоставленного Исследовательским институтом Феникса, занимающимся обучением специалистов множества отраслей экономики. Э. Шорт, основоположник компетентного подхода, отмечает, что «компетенция – это владение ситуацией в условиях изменяющейся окружающей среды, это способность эффективно реагировать на воздействия среды или изменять ее» [17].

Выделим ключевые навыки и умения, необходимые для профессионального успеха в сфере образования:

– осмысленность, предполагающая конкурентные преимущества человеческого мышления над искусственным интеллектом, направленным на оптимизацию рабочих процессов в сферах механического, рутинного производства и обслуживания [18; 19]. Особенно актуальным является данный навык для научно-педагогических сотрудников, чья деятельность предполагает научные и творческие изыскания [20–22];

– адаптивное мышление, характеризующееся способностями уникально реагировать на неожиданные обстоятельства, нестандартно решать нетривиальные задачи [23; 24];

– математическое мышление, предполагающее обладание навыками оперирования быстрорастущими потоками информации, моделирования и программирования [25; 26];

– дизайн-ориентированное мышление, предусматривающее наличие способностей оценивать наличие ресурсов, в том числе времени для достижения результатов;

– когнитивные ресурсы, ментальная способность к развитию таких навыков, как социальное ранжирование, тегирование, добавление других метаданных к содержанию информации и др.;

– социальный интеллект, позволяющий адаптивно оценивать поведенческие реакции и приспосабливать свое поведение



в соответствии с вербальными и невербальными сигналами других людей [27];

– межкультурная компетенция, характеризующаяся навыками распознавания и эффективного использования межкультурных особенностей, моделей поведения, индивидуального уровня интеллекта других людей;

– трансдисциплинарность как способность интенсификации интеллектуальной деятельности, предполагающая формирование объединений исследователей из разных научных сфер для работы в междисциплинарных командах;

– способности к виртуальному сотрудничеству, проявляющиеся в навыках работы в режиме цифровой реальности, опосредованного межличностного общения, взаимодействия с виртуальной командой [28; 29].

Одну из наиболее актуальных тем в российских профессиональных источниках занимают вопросы компетенций преподавателей высшей школы. Большинство представленных компетентностных моделей российских исследователей соответствует общемировым трендам. А. А. Муравьева и О. Н. Олейникова выдвинули предположение о пересмотре системы текущих общепрофессиональных и общих компетенций ФГОС ВО, расширении общепрофессиональных компетенций путем включения компетенций разработки и реализации программ обучения в онлайн-формате. Перечень общих компетенций, по мнению исследователей, должен быть дополнен резильентностью [30]. В свою очередь, научным коллективом под руководством Э. Ф. Зеера была создана структурно-функциональная модель подготовки научно-педагогических работников по разработке онлайн-курсов [31]. В процессе подчеркнута важность цифровых компетенций в общей системе компетенций научно-педагогических сотрудников высшей школы. Российскими исследователями проводилась оценка уровня компетенций научно-педагогических сотрудников, в которой затрагивался вопрос об их удовлетворенности системой компетенций. Так, по результатам исследования А. А. Масаловой был сделан вывод о высокой заинтересованности преподавателей российских вузов в применении современных цифровых технологий,

средней удовлетворенности сложившейся системой цифровых компетенций [32].

Таким образом, несмотря на значительное количество исследований по изучаемой проблематике, практически отсутствуют исследования, которые посвящены выявлению удовлетворенности научно-педагогических сотрудников российских высших учебных заведений системой профессионального и должностного продвижения, их оценки необходимости наличия общепрофессиональных, организационно-управленческих, межличностных и информационно-коммуникативных, нормативных правовых компетенций в условиях цифровой трансформации системы высшего образования Российской Федерации.

Материалы и методы

Инструментарием данного многоэтапного исследования являлись качественные, количественные методы научного познания. На первоначальном этапе был использован общетеоретический метод анализа изданных результатов исследований российских и зарубежных ученых для подтверждения актуальности формирования цифровых, «мягких» компетенций в преподавательской среде. Для обоснования репрезентативности выборочной совокупности и группировки данных и анализа различных закономерностей также применялся статистический метод. Эмпирическое исследование проводилось с помощью опроса научно-педагогических сотрудников российских вузов (Южно-Уральского государственного аграрного университета, Югорского государственного университета, Череповецкого государственного университета, Чувашского государственного педагогического университета, Челябинского государственного университета, Тюменского государственного медицинского университета, Финансового университета при Правительстве РФ и др.), а также метода индукции с целью интерпретации и обобщения результатов проведенного опроса.

Для выявления мнения научно-педагогических работников об изменениях важности компетенций, развития деловой карьеры в условиях цифровой трансформации системы российского высшего образования



проведено социологическое исследование. Объективность данных обеспечивалась опросом, в котором приняли участие 1 532 научно-педагогических сотрудника: 0,26 % проректоров, 0,98 – директоров филиалов/институтов, 1,04 – деканов, 2,48 – сотрудников научных лабораторий, 6,2 – обслуживающих специалистов, 9,92 – заведующих кафедр, 77,95 % преподавателей.

Анкетирование выбранных респондентов осуществлялось с помощью программного ресурса Google Формы. В нем содержалась оценка важности общепрофессиональных, организационно-управленческих, межличностных и информационно-коммуникативных, нормативных правовых компетенций. Кроме того, блок вопросов затрагивал частоту участия в мероприятиях, посвященных формированию перечисленных компетенций. Часть анкетного опроса была посвящена проблемам системы продвижения в структуре высшего учебного заведения.

Респондентами было дано согласие на участие в анкетном опросе и последующую обработку полученных ответов.

Распределение выборочной совокупности по полу сформировалось следующим образом: 529 мужчин (34,5 %) и 1 003 женщины (65,5 %). По возрастному признаку выборка выглядит следующим образом: 138 чел. (9 %) в возрасте до 30 лет, 391 чел. (25,5 %) – 31–40, 515 чел. (33,6 %) – 41–50, 260 чел. (17 %) – 51–60 лет и 228 чел. (14,9 %) – от 60 и выше.

Результаты исследования

Анализ мнения респондентов относительно необходимости личных качеств и компетенций у научно-педагогического сотрудника. Опрошенным было предложено оценить важность компетенций и личных качеств по шкале от –3 до 3, где –3 – абсолютное несогласие с необходимостью компетенции у научно-педагогического сотрудника, а 3 – выраженное согласие (табл. 1).

Т а б л и ц а 1. Мнение респондентов относительно необходимости личных качеств и компетенций у научно-педагогического сотрудника

Table 1. Assessment of personal qualities and competencies by respondents

Наименование компетенции / Title of the competence	Шкала / Scale						
	–3	–2	–1	0	1	2	3
Способность к саморазвитию, постоянной актуализации знаний и рефлексии / Ability to self-development, constant updating of knowledge and reflection	18	11	0	30	251	1 212	0
Творческое мышление и креативность / Creative thinking and creativity	17	11	11	69	478	946	0
Навыки планирования, организации и координации / Planning, organization and coordination skills	13	13	18	59	423	1 006	0
Нацеленность на результат / Focus on results	16	12	15	57	358	1 074	0
Самостоятельность (автономия) в принятии решения / Independence (autonomy) indecision-making	22	18	34	123	574	761	0
Стрессоустойчивость / Stress resistance	22	22	23	115	391	959	0
Способность к рефлексии / Ability to reflect	22	27	45	159	532	747	0
Инициатива, напористость, решительность / Initiative, assertiveness, determination	23	29	61	206	606	607	0
Приспособляемость / Adaptability	51	50	75	242	501	613	0
Адаптивность, готовность к переменам / Adaptability, readiness for change	20	21	34	107	491	859	0
Точность и внимание к деталям / Precision and attention to detail	14	18	31	126	495	848	0
Навыки организации собственного времени / Skills for organizing one's own time	14	13	34	85	385	1 001	0
Дисциплинированность и аккуратность / Discipline and accuracy	18	16	23	82	381	1 012	0

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



Так, никто из опрошенных не выразил однозначного согласия с необходимостью наличия личных качеств из предлагаемого перечня. Наиболее распространенным мнением респондентов стало 2, демонстрирующее склонность к выраженному согласию. К личным качествам, получившим выраженное одобрение большинства опрошенных, следует отнести: способность к саморазвитию, постоянной актуализации знаний и рефлексии; навыки планирования, организации и координации; нацеленность на результат; навыки организации собственного времени; дисциплинированность и аккуратность.

Оценка общепрофессиональных компетенций представлена в таблице 2.

Относительное большинство сошло во мнении о необходимости владения этикой и культурой поведения преподавателей высших учебных учреждений: абсолютное согласие с данной компетенцией выразили 1 037 чел., в то время как согласились с наличием специального образования только 879 чел.

Оценка блока организационно-управленческих, межличностных, информаци-

онно-коммуникативных, нормативно-правовых компетенций дана в таблице 3.

В блоке организационно-управленческих компетенций большинство опрошенных выразили абсолютное согласие с необходимостью у научно-педагогических сотрудников наличия умения применять социально-психологические методы руководства и навыка организации взаимодействия с работниками других структурных подразделений высшего учебного заведения.

В межличностных компетенциях респонденты высоко оценили способности к управлению конфликтами, в информационно-коммуникативных – способности к применению современных ИТ, в том числе интернет, мобильные приложения, в нормативно-правовых компетенциях – способности к умению правильно применять нормативы и стандарты.

Кроме того, участники опроса отметили важность обучения на курсах повышения квалификации, участие в презентациях, конференциях для саморазвития и решения производственных проблем.

Т а б л и ц а 2. Мнение респондентов относительно необходимости общепрофессиональных компетенций у научно-педагогического сотрудника

Table 2. Assessment of general professional competencies

Наименование компетенции / Title of the competence	Шкала / Scale						
	-3	-2	-1	0	1	2	3
Владение знаниями в широкой области профессиональной деятельности / Possession of knowledge in a wide field of professional activity	20	19	21	51	207	500	714
Способности к педагогической деятельности, знание педагогических техник / Abilities for pedagogical activity, knowledge of pedagogical techniques	14	21	14	37	161	438	847
Владение знаниями в общенаучной сфере – базе соответствующей профессии / Possession of knowledge in the general scientific field, which is the basis of the relevant profession	12	10	13	38	136	455	868
Умение применить инновационные методы и технологии в своей предметной области / Ability to apply innovative methods and technologies in your subject area	14	16	16	42	175	514	755
Владение этикой и культурой поведения преподавателей вузов / Possess ethics and culture of behavior of teachers of higher educational institutions	17	10	10	32	111	315	1 037
Ориентация на укрепление авторитета преподавателей вузов / Focus on strengthening the authority of lecturers of higher educational institutions	19	13	20	49	145	409	877
Наличие специального образования (ученой степени, курсов повышения квалификации) / Special education (academic degree, advanced training courses)	20	15	17	47	152	402	879



Т а б л и ц а 3. Мнение респондентов относительно необходимости организационно-управленческих, межличностных, информационно-коммуникативных, нормативно-правовых компетенций у научно-педагогического сотрудника

Table 3. Evaluation of the block of organizational and managerial, interpersonal, information and communication, regulatory and legal competencies

Наименование компетенции / Title of the competence	Шкала / Scale						
	-3	-2	-1	0	1	2	3
<i>Организационно-управленческие компетенции / Organizational and managerial competencies</i>							
Умение применять административные методы руководства / Ability to apply administrative management methods	29	23	52	118	326	499	485
Умение применять социально-психологические методы руководства / Ability to apply socio-psychological methods of leadership	18	18	23	86	245	504	638
Организация взаимодействия с работниками других структурных подразделений вуза / Organization of interaction with employees of other structural divisions of the higher educational institution	19	17	24	70	199	508	695
<i>Межличностные компетенции / Interpersonal competencies</i>							
Навыки делового общения и ведения переговоров / Business communication and negotiation skills	13	20	15	55	193	448	788
Умения и навыки управления конфликтами / Conflict management skills and abilities	16	20	15	53	162	431	835
Эмоциональный интеллект и эмпатия / Emotional intelligence and empathy	21	22	22	72	190	439	766
<i>Информационно-коммуникативные компетенции / Information and communication competencies</i>							
Умение анализировать динамику деятельности с помощью статистических и аналитических инструментов / Ability to analyze the dynamics of activity using statistical and analytical tools	32	27	40	118	290	473	552
Применение современных ИТ, в том числе интернета, мобильных приложений / Application of modern IT, including Internet, mobile applications	13	17	18	52	162	441	829
Навыки формирования и продвижения вуза на внутреннем и внешнем рынках / Skills of formation and promotion of higher education institutions in domestic and foreign markets	44	27	34	148	298	444	537
<i>Нормативно-правовые компетенции / Regulatory and legal competencies</i>							
Умение правильно применять нормативы и стандарты / Ability to apply regulations and standards correctly	16	22	23	70	233	398	770
Оценка правовых последствий принимаемых решений / Assessment of the legal consequences of the decisions taken	24	21	26	88	230	397	746
Владение нормативными правовыми и организационными документами, регламентирующими деятельность вуза и его подразделений / Wielding of regulatory legal and organizational documents regulating the activities of the higher educational institution and its divisions	14	16	16	42	175	514	755

Они подчеркнули важность формирования «мягких» и «цифровых» компетенций в условиях динамично развивающейся внешней среды, выраженных процессах глобализации, интеграции и цифровизации.

Мнение респондентов относительно необходимости карьерного продвижения

научно-педагогического сотрудника. Первая часть исследования была посвящена мнению относительно труда преподавателя вообще, вторая – касалась представлений относительно собственных перспектив – карьерного продвижения научно-педагогических сотрудников. Для



профессиональной реализации научно-педагогических сотрудников, в том числе формирования их цифровых и «мягких» компетенций, отсутствуют предпосылки в виде единой модели развития карьеры. Поэтому в настоящем исследовании было уделено внимание вопросам карьерного развития научно-педагогических сотрудников.

Согласно полученным данным, 48,5 % респондентов видят перед собой реальную перспективу профессионального карьерного роста, 25,3 % считают, что он отсутствует, остальная часть опрошенных затруднилась ответить на поставленный вопрос. Однако на вопрос о перспективах должностного карьерного роста дали отрицательный ответ 40 % респондентов. Многие респонденты сомневаются в прозрачности и интуитивной понятности системы продвижения в высшем учебном заведении, целесообразности тех или иных кадровых перестановок.

На вопрос о жесткой конкуренции за карьерное продвижение в вузе большинство участников опроса (60,2 %) ответили отрицательно, было отмечено отсутствие конкуренции либо наличие здоровой конкуренции.

Отбор кандидатов при приеме на работу в вуз осуществляется с помощью следующих методов: собеседование с будущим руководителем (44,3 %), анализ анкетных данных кандидатов (18,3 %), другие методы отбора (11,7 %), профессиональные испытания кандидатов (11,4 %), собеседование с работником отдела кадров (8,3 %), наведение справок о кандидате с предыдущего места работы (4,2 %), ролевые игры (1,2 %).

В ходе выполнения должностных обязанностей научно-педагогическим сотрудником проводится процедура аттестации. Периодичность данной процедуры может варьироваться в зависимости от высшего учебного заведения: 26,2 % опрошенных проходят аттестацию раз в 5 лет, 24,4 – ежегодно, 26,6 % – раз в три года, оставшиеся респонденты затруднились ответить на поставленный вопрос.

Наиболее распространенным методом оценки труда научно-педагогических

сотрудников является анкетирование, его выбрали 31,9 % опрошенных. Кроме того, руководством вузов используются шкала рейтингов поведенческих установок (27,2 %), описательный метод (16,1 %), интервью (12,5 %), метод оценки по решающей ситуации (12,4 %).

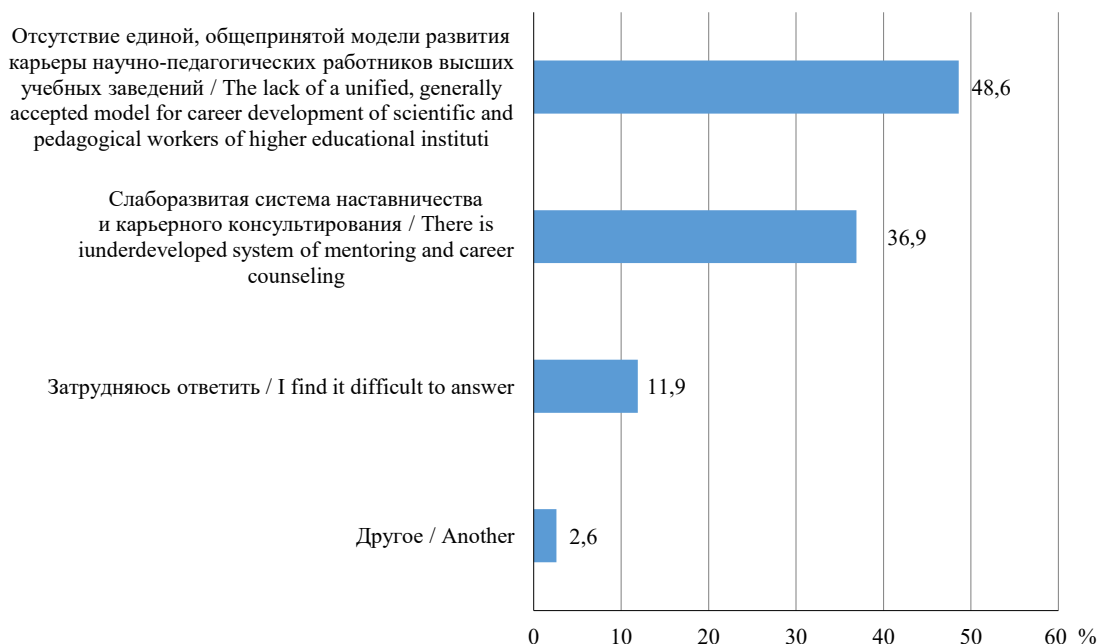
Существующие в области развития карьеры проблемы, по мнению опрошенных, представлены на рисунке.

48,6 % опрошенных отметили отсутствие единой модели развития карьеры научно-педагогических работников учебных заведений. 36,9 % – хотели бы опираться на систему карьерного наставничества при профессиональном и должностном росте. Подобный открытый вопрос позволил выявить наиболее распространенные, по мнению респондентов, трудности. Респонденты, выбравшие вариант ответа «другое», выделили следующие проблемы, препятствующие должностному развитию: перегруженность аудиторной нагрузкой, подготовкой отчетов, постоянно растущей работой по обновлению учебно-методических материалов в рамках реализуемых образовательных программ, вопросами воспитательной работы со студентами; недостаточно проработанная система показателей оценки эффективности деятельности преподавателей; неадаптивная оплата труда научно-педагогических работников, слабо коррелирующая с выполняемым объемом и видами работ.

Следовательно, для профессиональной реализации научно-педагогических сотрудников, в том числе формирования их цифровых и «мягких» компетенций, отсутствуют предпосылки в виде единой модели развития карьеры. Вопрос касается не только материально-технического оснащения вузов для формирования соответствующих компетенций, но и отсутствия системного подхода к проблеме.

Обсуждение и заключение

В ходе социологического исследования получена обратная связь от работников высших учебных заведений относительно проблемы формирования компетенций и профессиональной карьеры научно-педагогических сотрудников.



Р и с у н о к. Ответы респондентов на вопрос «Какие проблемы, на Ваш взгляд, существуют в области развития карьеры научно-педагогических работников», %

F i g u r e. Respondents' answers to the question "What problems, in your opinion, exist in the field of career development of academic staff", %

Источники: составлено авторами.
Source: Compiled by the authors.

Были выявлены следующие недостатки в системе формирования деловой карьеры таких вузов, как Южно-Уральский государственный аграрный университет, Югорский государственный университет, Череповецкий государственный университет, Чувашский государственный педагогический университет, Челябинский государственный университет, Тюменский государственный медицинский университет, Финансовый университет при Правительстве РФ и др.:

1) перегруженность аудиторной нагрузкой, подготовкой отчетов, постоянно растущей работой по обновлению учебно-методических материалов в рамках реализуемых образовательных программ, вопросами воспитательной работы со студентами. Большая часть опрошенных отметили излишнюю бюрократизованность, мешающую профессиональному и должностному развитию;

2) недостаточно проработанная система показателей оценки эффективности деятельности преподавателей, слабо учитывающая дополнительные формы работы,

связанные с организацией и реализацией учебного процесса, научной работы с использованием современных цифровых технологий. Научно-педагогическими сотрудниками – участниками опроса были отмечены формальность показателей эффективности и отсутствие дифференциации для различных категорий НПП;

3) неадаптивная оплата труда научно-педагогических работников, слабо коррелирующая с выполняемым объемом и видами работ. Такая проблема была отмечена в качестве одного из основных препятствий на пути должностного и профессионального развития научно-педагогических сотрудников;

4) руководству высших учебных заведений в условиях возникающих санитарно-эпидемиологических и геополитических трансформаций необходимо скорректировать регламенты работы с цифровыми платформами, тем самым повышая уровень психологической готовности преподавателей и студентов к работе в онлайн-режиме,



мотивации к взаимодействию в виртуальной среде.

Для развития метакомпетенций и навыков интегративного мышления у научно-педагогических работников как универсальных гибких, адаптивных структур, направленных на разработку и реализацию конкурентоспособных образовательных программ, совместных образовательных проектов, выполнение результативной научной работы не только в форме традиционных грантовых и хоздоговорных исследований, так и в рамках межвузовских и международных коллабораций, следует разработать индивидуальные программы обучения и повышения компетентности, реализуемые через различные форматы (наставничество, коучинг, использование инструментов дизайн-мышления).

В современных условиях рынка труда и требований к будущим специалистам важно, когда новые сотрудники образовательной организации обучаются без отрыва от работы при поддержке опытных коллег образовательной организации. Система наставничества в высшем учебном заведении по принципу «наставник – новый сотрудник – преподаватель», когда наставляемый уже имеет и педагогический опыт, и знания по преподаваемой дисциплине – классический вариант поддержки для приобретения новым специалистом необходимых профессиональных навыков (организационных, коммуникационных, узкоспециализированных знаний) и закрепления их на новом рабочем месте. Во-первых, это способ быстрой адаптации навыков нового сотрудника под требования образовательной организации, во-вторых, помогает адаптироваться к новой должности и как можно быстрее вывести на самостоятельную работу, что в свою очередь позволит повысить качество подготовки специалистов и их профессиональную компетентность.

Образовательным коучингом ярко иллюстрируются возможности «взращива-

ния» успешного научно-педагогического сотрудника. Таким образом, для того чтобы данная схема работала по принципу «делай как я» необходима высокая квалификация наставника, который должен владеть новыми практическими и теоретическими знаниями по организации образовательного процесса.

Метод дизайн-мышления дает возможность оценить основные трудности при внедрении новых форм и методик и сделать процесс реконструкции образовательного процесса более гибким.

Изменение содержания труда научно-педагогических работников, частичная виртуализация учебного процесса, цифровизация учебно-методической и научно-исследовательской работы, использование технологий искусственного интеллекта в преподавании дисциплин значительно влияют на карьерные ожидания. С учетом выявленных результатов исследования, целесообразно говорить о развитии профессиональной карьеры научно-педагогических работников, поскольку должностной рост ограничен спецификой иерархической структуры управления вузами. В контексте мероприятий, направленных на повышение профессионального роста, необходимо рассматривать применение педагогических фасилитационных сессий, индивидуальных планов развития научно-педагогических работников, адаптивную занятость в контексте комбинирования учебной, научной, учебно-методической, наставнической, консультационной, менторской и иной деятельности, регулярное самообразование и повышения уровня soft-skills, эмоционального интеллекта, цифровых и других компетенций.

Указанные предложения позволят сформировать перечень актуальных компетенций научно-педагогических работников высших учебных заведений, а также сформировать систему управления карьерой в системе высшего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Привлекательность российских вузов среди иностранных студентов в условиях глобальной конкуренции на рынках образовательных услуг / В. В. Бондаренко [и др.] // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 1. С. 72–92. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.072-092>

2. Maqableh M., Alia M. Evaluation Online Learning of Undergraduate Students under Lockdown Amidst COVID-19 Pandemic: The Online Learning Experience and Students' Satisfaction // *Children and Youth Services Review*. 2021. Vol. 128. Article no. 106160. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106160>
3. Estimating Students' Online Learning Satisfaction during Covid-19: A Discriminant Analysis / M. Al-Nasa'h [et al.] // *Heliyon*. 2021. Vol. 7, issue 12. Article no. e08544. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08544>
4. Tondeur J., Howard S. K., Yang J. One-Size Does Not Fit All: Towards an Adaptive Model to Develop Preservice Teachers' Digital Competencies // *Computers in Human Behavior*. 2021. Vol. 116. Article no. 106659. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106659>
5. Strategies for Developing Digital Competencies in Teachers: Towards a Multidimensional Synthesis of Qualitative Data (SQD) Survey Instrument / G. Knezek [et al.] // *Computers & Education*. 2023. Vol. 193. Article no. 104674. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104674>
6. Nutov L., Gilad-Hai S., Maskit D. Complementary Assessment in Teacher and School Leadership Training: Necessity, Conceptualization and Validation // *Studies in Educational Evaluation*. 2021. Vol. 71. Article no. 101070. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101070>
7. A New Evaluation Approach for Teacher Preparation Programs Using Labor Market Competitiveness of Teacher Applicants / H. Yang [et al.] // *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 104. Article no. 103368. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103368>
8. Widad A., Abdellah G. Strategies Used to Teach Soft Skills in Undergraduate Nursing Education: A Scoping Review // *Journal of Professional Nursing*. 2022. Vol. 42. P. 209–218. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2022.07.010>
9. Lyu W., Liu J. Soft Skills, Hard Skills: What Matters Most? Evidence from Job Postings // *Applied Energy*. 2021. Vol. 300. Article no. 117307. <https://doi.org/10.1016/j.apenergy.2021.117307>
10. Keow Ngang T., Chan Chan T., a/p Vetriveilmany U. D. Critical Issues of Soft Skills Development in Teaching Professional Training: Educators' Perspectives // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 205. P. 128–133. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.039>
11. Escolà-Gascón Á., Gallifa J. How to Measure Soft Skills in the Educational Context: Psychometric Properties of the SKILLS-in-ONE Questionnaire // *Studies in Educational Evaluation*. 2022. Vol. 74. Article no. 101155. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101155>
12. Ashraf Fauzi M. E-Learning in Higher Education Institutions during Covid-19 Pandemic: Current and Future Trends Through Bibliometric Analysis // *Heliyon*. 2022. Vol. 8, issue 5. Article no. e09433. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09433>
13. Vorontsov A., Vorontsova E. Current Trends in Russian Scientific and Educational Development in the Context of Worldwide Globalization // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 214. P. 1156–1164. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.733>
14. Challenges and Opportunities for Technology Transfer Networks in the Context of Open Innovation: Russian Experience / N. Shmeleva [et al.] // *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*. 2021. Vol. 7, issue 3. Article no. 197. <https://doi.org/10.3390/joitmc7030197>
15. Pogodaeva T., Zhaparova D., Efremova I. Changing Role of the University in Innovation Development: New Challenges for Russian Regions // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 214. P. 359–367. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.659>
16. Organization of Research Activities as a Factor in Increasing the Efficiency of Training International Students in Host Russian Universities / A. B. Shatilov [et al.] // *International Journal of Criminology and Sociology*. 2020. Vol. 9. P. 1174–1187. <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2020.09.138>
17. Исаева Т. Е. Компетенции и «электронная» педагогическая культура преподавателя высшей школы в постпандемическом мире // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30, № 6. С. 80–96. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-6-80-96>
18. Gurban I. A., Tarasyev A. Global Trends in Education: Russia Case Study // *IFAC-Papers OnLine*. 2016. Vol. 49, issue 6. P. 186–193. <https://doi.org/10.1016/j.ifacol.2016.07.175>
19. Klassen R. M., Rushby J. V., Durksen T. L. Teacher Recruitment: A Competency-Based Approach // *International Encyclopedia of Education* (4th ed.). 2023. P. 329–338. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.04083-5>
20. Kaplan Sayi A., Akgul S. Psychometric Properties of Guiding Creative Thinking Competency Scale // *Thinking Skills and Creativity*. 2021. Vol. 40. Article no. 100811. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100811>
21. Promoting Preservice Teachers' Psychological and Pedagogical Competencies for Online Learning and Teaching: The T.E.A.C.H. program / H. C. Y. Ho [et al.] // *Computers & Education*. 2023. Vol. 195. Article no. 104725. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104725>



22. Developing a Competency-Based Framework for Resident-as-Teacher / J.-F. Liang [et al.] // Journal of the Formosan Medical Association. 2022. Vol. 121, issue 10. P. 1956–1962. <https://doi.org/10.1016/j.jfma.2022.01.027>
23. Aksit T., Aksit N. Establishing an Institutional EAP Teacher Development Scheme Based on BALEAP's Competency Framework: A Critical Review of the Competencies // Journal of English for Academic Purposes. 2022. Vol. 60. Article no. 101175. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101175>
24. Weng X., Ng O.-L., Chiu T. K. F. Competency Development of Pre-Service Teachers during Video-Based Learning: A Systematic Literature Review and Meta-Analysis // Computers & Education. 2023. Vol. 199. Article no. 104790. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104790>
25. Duță N., Rafaila E. Training the Competences in Higher Education – A Comparative Study on the Development of Relational Competencies of University Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 128. P. 522–526. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.199>
26. Caballero M., Llorent V. J. The Effects of a Teacher Training Program on Neuroeducation in Improving Reading, Mathematical, Social, Emotional and Moral Competencies of Secondary School Students. A Two-Year Quasi-Experimental Study // Revista de Psicodidáctica (English ed.). 2022. Vol. 27, issue 2. P. 158–167. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.04.002>
27. Xue S., Wang C., Yang Y. Exploring Affecting Factors of and Developing a Framework for Teachers' Online Instruction // Learning and Instruction. 2022. Vol. 82. Article no. 101665. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101665>
28. Understanding Student Teachers' Collaborative Problem Solving Competency: Insights from Process Data and Multidimensional Item Response Theory / Q. Gao [et al.] // Thinking Skills and Creativity. 2022. Vol. 45. Article no. 101097. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101097>
29. Classroom Management Competency Enhancement for Student Teachers Using a Fully Immersive Virtual Classroom / C. Seufert [et al.] // Computers & Education. 2022. Vol. 179. Article no. 104410. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104410>
30. Муравьева А. А., Олейникова О. Н. Компетенции преподавателей вузов: современные вызовы и смена парадигмы // Педагогика и психология образования. 2020. № 3. С. 100–115. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2020-3-100-115>
31. 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. <https://doi.org/10.26170/po20-03-03>
32. Масалова Ю. А. Цифровая компетентность преподавателей российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 3. С. 33–44. <https://doi.org/10.15826/umpra.2021.03.025>

Поступила 24.03.2023; одобрена после рецензирования 30.06.2023; принята к публикации 06.07.2023.

Об авторах:

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

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

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

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

Пензина Дарья Петровна, магистрант кафедры менеджмента, информатики и общегуманитарных наук Пензенского филиала Финансового университета при Правительстве РФ (440052, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Калинина, д. 33Б), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2919-8404>, darya.pitaikina@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

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

С. В. Полутин – обеспечение сбора информации при проведении анкетирования респондентов; интерпретация и критический анализ данных, полученных в ходе анкетного опроса.

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

М. А. Танина – описание результатов исследования; перевод структурных составляющих на английский язык; подготовка начального варианта текста; доработка текста статьи.

Д. П. Пензина – теоретический анализ зарубежных источников; сбор и обработка первичных материалов; техническое оформление списка использованных источников.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Bondarenko V.V., Polutin S.V., Yudina V.A., Tanina M.A., Leskina O.N. Attractiveness of Russian Universities among Foreign Students in Conditions of Competitive Global Markets of Educational Services. *Integration of Education*. 2022;26(1):72–92. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.072-092>
2. Maqableh M., Alia M. Evaluation Online Learning of Undergraduate Students under Lockdown Amidst COVID-19 Pandemic: The Online Learning Experience and Students' Satisfaction. *Children and Youth Services Review*. 2021;128:106160. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106160>
3. Al Nasa'h M., Al-Tarawneh L., Abu Awwad F.M., Ahmad I. Estimating Students' Online Learning Satisfaction during Covid-19: A Discriminant Analysis. *Heliyon*. 2021;7(12):e08544. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08544>
4. Tondeur J., Howard S.K., Yang J. One-Size Does Not Fit All: Towards an Adaptive Model to Develop Preservice Teachers' Digital Competencies. *Computers in Human Behavior*. 2021;116:106659. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106659>
5. Knezek G., Christensen R., Smits A., Tondeur J., Voogt J. Strategies for Developing Digital Competencies in Teachers: Towards a Multidimensional Synthesis of Qualitative Data (SQD) Survey Instrument. *Computers & Education*. 2023;193:104674. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104674>
6. Nutov L., Gilad-Hai S., Maskit D. Complementary Assessment in Teacher and School Leadership Training: Necessity, Conceptualization and Validation. *Studies in Educational Evaluation*. 2021;71:101070. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101070>
7. Yang H., Yang M., Batt L., Xie X., You E., Goff P. A New Evaluation Approach for Teacher Preparation Programs Using Labor Market Competitiveness of Teacher Applicants. *Teaching and Teacher Education*. 2021;104:103368. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103368>
8. Widad A., Abdellah G. Strategies Used to Teach Soft Skills in Undergraduate Nursing Education: A Scoping Review. *Journal of Professional Nursing*. 2022;42:209–218. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2022.07.010>
9. Lyu W., Liu J. Soft Skills, Hard Skills: What Matters Most? Evidence from Job Postings. *Applied Energy*. 2021;300:117307. <https://doi.org/10.1016/j.apenergy.2021.117307>
10. Keow Ngang T., Chan Chan T., a/p Vetriveilmany U.D. Critical Issues of Soft Skills Development in Teaching Professional Training: Educators' Perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015;205:128–133. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.039>
11. Escolà-Gascón Á., Gallifa J. How to Measure Soft Skills in the Educational Context: Psychometric Properties of the SKILLS-in-ONE Questionnaire. *Studies in Educational Evaluation*. 2022;74:101155. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101155>
12. Ashraf Fauzi M. E-Learning in Higher Education Institutions during Covid-19 Pandemic: Current and Future Trends Through Bibliometric Analysis. *Heliyon*. 2022;8(5):e09433. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09433>
13. Vorontsov A., Vorontsova E. Current Trends in Russian Scientific and Educational Development in the Context of Worldwide Globalization. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015;214:1156–1164. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.733>
14. Shmeleva N., Gamidullaeva L., Tolstykh T., Lazarenko D. Challenges and Opportunities for Technology Transfer Networks in the Context of Open Innovation: Russian Experience. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*. 2021;7(3):197. <https://doi.org/10.3390/joitmc7030197>



15. Pogodaeva T., Zhaparova D., Efremova I. Changing Role of the University in Innovation Development: New Challenges for Russian Regions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015;214:359–367. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.659>
16. Shatilov A.B., Salin P.B., Bondarenko V.V., Tanina M.A., Yudina A.V. Organization of Research Activities as a Factor in Increasing the Efficiency of Training International Students in Host Russian Universities. *International Journal of Criminology and Sociology*. 2020;9:1174–1187. <https://doi.org/10.6000/1929-4409.2020.09.138>
17. Isaeva T. Higher School Teacher’s Competences and “Electronic” Pedagogical Culture in the Post-Pandemic World. *Higher Education in Russia*. 2021;30(6):80–96. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-6-80-96>
18. Gurban I.A., Tarasyev A. Global Trends in Education: Russia Case Study. *IFAC-PapersOnLine*. 2016;49(6):186–193. <https://doi.org/10.1016/j.ifacol.2016.07.175>
19. Klassen R.M., Rushby J.V., Durksen T.L. Teacher Recruitment: A Competency-Based Approach. In: *International Encyclopedia of Education* (4thed.). 2023. p. 329–338. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.04083-5>
20. Kaplan Sayi A., Akgul S. Psychometric Properties of Guiding Creative Thinking Competency Scale. *Thinking Skills and Creativity*. 2021;40:100811. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100811>
21. Ho H.C.Y., Poon K.-T., Chan K.K.S., Cheung S.K., Datu J.A.D., Tse C.Y.A. Promoting Preservice Teachers’ Psychological and Pedagogical Competencies for Online Learning and Teaching: The T.E.A.C.H. program. *Computers & Education*. 2023;195:104725. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104725>
22. Liang J.-F., Hsu T.-F., Chen C.-Y., Yang C.-W., Jean W.-H., Ou L.-S., et al. Developing a Competency-Based Framework for Resident-as-Teacher. *Journal of the Formosan Medical Association*. 2022;121(10):1956–1962. <https://doi.org/10.1016/j.jfma.2022.01.027>
23. Aksit T., Aksit N. Establishing an Institutional EAP Teacher Development Scheme Based on BALEAP’s Competency Framework: A Critical Review of the Competencies. *Journal of English for Academic Purposes*. 2022;60:101175. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101175>
24. Weng X., Ng O.-L., Chiu T.K.F. Competency Development of Pre-Service Teachers during Video-Based Learning: A Systematic Literature Review and Meta-Analysis. *Computers & Education*. 2023;199:104790. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104790>
25. Dută N., Rafaila E. Training the Competences in Higher Education – A Comparative Study on the Development of Relational Competencies of University Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014;128:522–526. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.199>
26. Caballero M., Llorent V.J. The Effects of a Teacher Training Program on Neuroeducation in Improving Reading, Mathematical, Social, Emotional and Moral Competencies of Secondary School Students. A Two-Year Quasi-Experimental Study. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*. 2022;27(2):158–167. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.04.002>
27. Xue S., Wang C., Yang Y. Exploring Affecting Factors of and Developing a Framework for Teachers’ Online Instruction. *Learning and Instruction*. 2022;82:101665. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101665>
28. Gao Q., Zhang S., Cai Z., Liu K., Hui N., Tong M. Understanding Student Teachers’ Collaborative Problem Solving Competency: Insights from Process Data and Multidimensional Item Response Theory. *Thinking Skills and Creativity*. 2022;45:101097. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101097>
29. Seufert C., Oberdörfer S., Roth A., Grafe S., Lugin J.-L., Latoschik M. E. Classroom Management Competency Enhancement for Student Teachers Using a Fully Immersive Virtual Classroom. *Computers & Education*. 2022;179:104410. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104410>
30. Muravyova A.A., Oleynikova O.N. Competences of University Teachers: Contemporary Challenges and Change of Paradigm. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020;(3):100–115. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2020-3-100-115>
31. Zeer E.Ph., Lomovtceva N.V., Tretyakova V.S. University Teachers’ Readiness for Online Education: Digital Competence, Research Experience. *Pedagogical Education in Russia*. 2020;(3):26–39. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.26170/po20-03-03>
32. Masalova Yu.A. Digital Competence of Russian University Teachers. *University Management: Practice and Analysis*. 2021;25(3):33–44. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15826/umpa.2021.03.025>

Submitted 24.03.2023; revised 30.06.2023; accepted 06.07.2023.

About the authors:

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

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

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

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

Daria P. Penzina, Master's Student of Management, Computer Science and All-humanities Chair, The Financial University under the Government of the Russian Federation (Penza Branch) (33B Kalinin St., Penza 440052, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2919-8404>, darya.pitaikina@yandex.ru

Authors contribution:

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

S. V. Polutin – ensuring the collection of information during the survey of respondents; interpretation and critical analysis of data obtained during the questionnaire survey.

V. A. Yudina – preparation of survey tools; information collection; preparation of analytical and graphical

M. A. Tanina – description of the research results; translation of structural components into English; preparation of the initial version of the text; revision of the text of the article.

D. P. Penzina – theoretical analysis of foreign sources; collection and processing of primary materials; technical design of the list of sources used.

All authors have read and approved the final manuscript.



Роль смешанного обучения в высшем образовании: «первые шаги» студентов к неустойчивой работе и жизни

А. Д. Мельник

Уральский федеральный университет имени первого Президента России
Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Российская Федерация
a.d.sushchenko@urfu.ru

Аннотация

Введение. Дискуссия о вызовах и последствиях перманентных кризисов для университетской жизни с точки зрения студентов выстраивается вокруг проблемы качества высшего образования. Его измерение в контексте перехода российских университетов к модели смешанного обучения автор предлагает осуществить через индикатор восприятия форматов обучения. Цель статьи – определить параметры позитивного и негативного отношения потенциальных студентов к высшему образованию с элементами онлайн, выделить его преимущества и недостатки.

Материалы и методы. Для изучения проблемы были проведены онлайн-опрос среди абитуриентов бакалавриата, магистратуры 2021–2022 гг., поступающих на очную форму крупного российского вуза; опросы автора от 2015 г. (по схожей методике); полуструктурированные интервью со студентами по окончании 1 курса из числа опрошенных в рамках количественного исследования 2021 г. и выпускниками вуза 2021 г., работающими в цифровом секторе.

Результаты исследования. По итогам проведенного исследования выявлен непрерывный рост позитивного отношения студентов к смешанному и онлайн-обучению. Постепенно гибкие формы обучения воспринимаются студентами всех уровней как естественный процесс высшего образования. Обоснована важная роль в смешанном обучении развития элементов самостоятельности путем освоения цифровых навыков, умений планировать, что отвечает на вызовы неустойчивости в будущей трудовой деятельности и социальной жизни. Интервью дают понимание, что смешанное обучение требует большей активности студентов в образовательной среде. Такой опыт усиливает их адаптивность к меняющемуся содержанию труда. Модель смешанного обучения ограничена тем фактом, что студенты, консервативные во взглядах на обучение («за» традиционное обучение), имеют более устойчивые ориентации на самореализацию по специальности. Для них нужно обеспечить гибкие траектории перехода к смешанному обучению, чтобы снизить тревожность относительно образовательных нововведений.

Обсуждение и заключение. Сделанные автором выводы вносят вклад в развитие научных представлений о взаимосвязи рынка труда и высшего образования, где ключевой задачей становится подготовка молодежи к прекарной занятости и социальной жизни. Материалы статьи представляют интерес для исследователей высшего образования, руководства университетов, готовых в рамках модели смешанного обучения формировать новые подходы к управлению образовательной средой и повышению ее гибкости, где студент изменяет себя для адаптации к неустойчивому будущему.

Ключевые слова: ожидания потенциальных студентов университетов, качество высшего образования, смешанное обучение, традиционное обучение, цифровизация высшего образования, неустойчивая работа и жизнь, перманентный кризис

Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в рамках Проекта развития Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина в соответствии с программой стратегического академического лидерства «Приоритет-2030».

© Мельник А. Д., 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: Мельник А. Д. Роль смешанного обучения в высшем образовании: «первые шаги» студентов к неустойчивой работе и жизни // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 3. С. 506–521. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.506-521>

Original article

Role of Blended Learning in Higher Education: Students' "First Steps" to Precarious Work and Social Life

A. D. Melnik

*Ural Federal University, Ekaterinburg, Russian Federation
a.d.sushchenko@urfu.ru*

Abstract

Introduction. The discussion of the challenges and consequences of permanent crises for university life from the point of view of students is centered around the problem of quality of higher education. The author proposes to measure it in the context of the transition of Russian universities to the model of blended learning through the indicator of perception of learning formats. The aim of the article is to determine the parameters of positive and negative attitudes of potential students to higher education with online elements, to highlight its advantages and disadvantages.

Materials and Methods. The answers to these questions are based on empirical research data: the results of an online survey conducted in 2021–2022 among full-time undergraduate and graduate applicants to one of the largest Russian universities; additional surveys conducted by the authors in 2015 (using a similar methodology); semi-structured interviews conducted at the end of the academic year with first-year students from among those surveyed in the quantitative study in 2021, university graduates (using a similar methodology); semi-structured interviews conducted at the end of the academic year with first-year students from among those surveyed in the quantitative research in 2021, university graduates working in the digital sphere in 2021.

Results. The results of the study showed that students' positive attitudes towards blended and online learning are constantly increasing, with this result being characteristic of undergraduate students. Flexible learning is gradually becoming a more natural process of higher education in students' perception. The interviews provide insights into students' greater engagement in a blended learning educational environment. Such experiences increase their adaptability to changing work content. The limitations of the blended learning model are related to the fact that conservative students ("pro" traditional education) have more stable orientations for self-realization in the specialty.

Discussion and Conclusion. The conclusions made by the author contribute to the development of scientific ideas about the relationship between the labor market and higher education, where the preparation of young people for unstable employment and social life becomes a key task. An important role in blended learning is the development of elements of students' agency through mastering digital skills, ability to plan in response to the challenges of instability of future work and social life.

Keywords: university applicants' expectations, quality in higher education, blended learning, traditional learning, digitalization of education, precarious work and life, permacrisis

Funding: The research funding from the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (Ural Federal University project within the Priority-2030 Program) is gratefully acknowledged.

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

For citation: Melnik A.D. Role of Blended Learning in Higher Education: Students' "First Steps" to Precarious Work and Social Life. *Integration of Education*. 2023;27(3):506–521. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.506-521>

Введение

Ускоренная цифровая трансформация образовательных процессов высшей школы повлияла не столько на обновление цифровой инфраструктуры университетов,

что сопряжено со значительными расходами вузов [1], сколько на университетскую жизнь, в особенности студентов и появление у них новых образовательных практик. Нестабильность устойчиво



вошла в повседневную практику людей, и пандемия, поначалу кажущаяся новой реальностью, быстро вписалась в рамки иных перманентных кризисов¹.

Наиболее обсуждаемой темой перманентных кризисов является проблема качества образования, переосмысление которой стало традиционным в контексте изменчивости рынка труда и его слабой связи с высшим образованием. Наблюдается отставание системы высшего образования в подготовке специалистов нового типа, способных в той или иной мере самостоятельно формировать навигацию своих действий, что снижает возможности успешной адаптации молодежи к неустойчивой работе и жизни.

Весомым изменением в подходах к обучению по модели смешанного и онлайн-обучения в личностном плане является высокая степень автономности студента на основе непрерывного изменения самого себя. Этот навык крайне востребован во взрослой жизни и необходим для адаптации к неустойчивости профессионального будущего. В силу отставания образовательных практик высшего образования от изменчивости рынка труда (прежде всего содержания самого труда) среди молодежи возникают трудности: по итогам школьного образования и даже по окончании вуза у них не всегда сформированы ориентации на продолжение образования. Проявляются проблемы саморазвития личности.

Результаты всеохватного социального эксперимента университетов по поводу использования разных форматов обучения до конца не изучены в силу отложенного эффекта. Однако уже сейчас очевидно, что опыт «миграции» университетов в вынужденное дистанционное обучение, несмотря на возникшие проблемы, будет преобразован в новые возможности для студентов [2] в контексте становления в вузах смешанного обучения.

Мы исходим из гипотезы: несмотря на то, что первые месяцы экстренного перехода на дистант оценены экспертами высшего образования как шторм, после

пика перманентного кризиса смешанное обучение стало естественной практикой вузов. В то же время оно сохраняет потенциал улучшения содержательных аспектов и может стать неожиданным разворотом студентов в сторону будущего: их успешной адаптации к неустойчивости на рынке труда и в социальной жизни.

В отличие от традиционного, направленность смешанного обучения на персонализацию в образовании, формирование субъектной позиции студента, повышение его проактивности, расширение коммуникаций в онлайн-формате (с привлеченными экспертами, работодателями) определяет потребности в корректировке подходов к управлению образовательной средой университета, где меняется роль студента в учебном процессе.

В этой связи предлагаем изучить опыт крупного российского вуза и сформировать некоторые выводы о первых шагах университетов в реализации модели смешанного обучения, косвенно измерив вклад вуза в его восприятие студентами. Цель исследования – изучить параметры, определяющие позитивное и негативное отношение студентов и первокурсников к смешанному обучению в высшем образовании. Акцент сделан на анализе того, как опыт включения в практику смешанного обучения может помочь обучающимся в адаптации к неустойчивой работе и социальной жизни после окончания вуза.

Обзор литературы

Изучение трансформации образования и его меняющейся роли в обществе возникло задолго до пандемии. По мнению исследователей высшего образования, изначально эволюция онлайн-обучения спровоцировала революцию в высшем образовании в плане его цифровизации [3]. Вхождение онлайн-образования в мейнстрим актуализировало фундаментальные вопросы о его качестве и масштабах².

Еще в начале 2000-х гг. американские исследователи прогнозировали:

¹ Permacrisis. In: Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/permacrisis> (дата обращения: 30.04.2023).

² Allen E., Seaman J. *Entering the Mainstream: The Quality and Extent of Online Education in the United States, 2003 and 2004*. Needham, MA : Sloan Center for Online Education at Olin and Babson Colleges, 2004. 21 p.

онлайн-обучение (личностно-ориентированный подход, предполагающий самостоятельный выбор и активность студентов за счет применения методов проблемно-поискового, проектного обучения) заменит традиционное через «промежуточную форму» смешанных курсов, сочетающих онлайн-обсуждения с личными встречами. Консерватизм системы высшего образования как вполне жизнеспособная перспектива развития был окончательно подорван масштабом перманентного кризиса (COVID-19), затронувшего студентов большинства стран.

Выделим ведущие факторы, формирующие отношение студентов на разных этапах взаимодействия с вузом к форматам обучения. Ключевой составляющей высшего образования является социальная и академическая интеграция как механизмы студентосбережения и успешности [4]. Становление смешанного обучения в российском контексте воспринято студентами негативно: односторонний поток информации, непонимание материала, нужда искать ответы на вопросы самостоятельно в интернете, большие временные затраты и личные усилия на прохождение курса [5].

В высшем образовании административные инструменты поддержки взаимодействия пока не выработаны [4]. Развитие цифровых коммуникаций с элементами личных встреч, методов визуализации и групповой работы может стать ключом к снижению социальной напряженности, повысить удовлетворенность курсом [3; 6].

Следующий индикатор в восприятии студентами взаимодействия преподаватель – студент в смешанном обучении – это увеличение когнитивной вовлеченности [7], т. е. целенаправленного понимания, осмысленности содержания, что обеспечивается интерактивностью [8]. Для этого необходимы личная активность студента в освоении нового, умения делать выбор и планировать обучение, а также обладать навыками самоорганизации. Центральным становится формирование у студентов роли проактивной личности, когда она готова прилагать большие личные усилия,

временные и финансовые ресурсы в освоении будущей специальности.

Проактивность связывается с потребностью личности самостоятельно обучаться во взрослой жизни, чтобы обеспечивать трудовую деятельность и ее меняющееся содержание. Дословно это личность, которая может влиять на изменение окружающей среды [9]. В современном обществе содержание труда меняется непрерывно. Уже в вузе на уровне образовательных практик важно вырабатывать у студентов стремление к проактивности. Пока таких практик в вузах немного, например проектное обучение. Адаптация студентов к проектной деятельности осложняется их неготовностью к ответственности и самостоятельности, установкой на индивидуализм [10]. Необходим поиск инструментов для раскрытия склонностей личности к той или иной трудовой деятельности. Почему это кажется важным?

В условиях неустойчивости работы и жизни экономические мотивы перестают быть надежной опорой для выбора профессионального будущего. Образование больше не является социальным лифтом³, обеспечивающим высокие доходы и карьеру. Самоопределение в профессии помогает формировать будущее содержание труда и усиливает мотивацию к освоению нового [11] на протяжении всей жизни, даже в условиях нестабильности, когда место работы быстро меняется и требуется дообучение.

Самоопределение в будущей профессии снижает чувство отчужденности как среди «обучающихся – одноклассников – преподавателей», так и к содержанию самого обучения. Такой позитивный эффект от смешанного обучения заметен далеко не у всех. Иной причиной повышения вовлеченности в обучение выступает снижение пропущенных занятий теми, кто совмещает работу и получение высшего образования. Для них смешанные курсы – стимул осваивать материал в свободное от работы время. Усиливается внутренняя мотивация личности к освоению нового, когда важны не только формальные индикаторы (посещения и оценки), но и понимание материала.

³ Nachtwey O. Germany's Hidden Crisis: Social Decline in the Heart of Europe. London, New York : Verso Books, 2018. 256 p.



Доказано, что смешанное обучение не приводит ни к значимому снижению успеваемости студентов, ни к ее увеличению [5]. Для университетского менеджмента по образовательной деятельности это может являться ресурсом в поддержании академической успеваемости студентов.

Возросла значимость умений, навыков комфортно и творчески работать в новых образовательных средах [12]. Еще один аспект в ходе дискуссии о преимуществах и недостатках смешанного обучения – психоэмоциональный фактор, уровень стресса [13; 14]. Отмечают также разницу в навыках цифровому обучению [15], трудности с оцениванием результатов обучения, контролем преподавателями практик нечестного поведения со стороны студентов [16]. Несмотря на сложности в организации преподаватели и студенты в университетах не только завершили личный переход на полнофункциональное обучение, но и поняли, что смешанное обучение также эффективно и содержательно, как и традиционное, которое воспринималось в качестве единственно возможной реальной жизни [17].

Наконец, цифровая трансформация тесно взаимосвязана с развитием университетского управления, изменением образовательной среды путем основанных на данных управленческих решений [18]. Стратегическое развитие продвинутых университетов базируется на установлении доверия и усилении вовлеченности всех заинтересованных субъектов⁴, в том числе путем онлайн-механизмов получения обратной связи, напрямую влияющей на качество образовательной среды и ее улучшение.

Материалы и методы

Изучая смешанное обучение, мы стремимся проверить, насколько отношение студентов к нему улучшается, и может ли

опыт включения в эту практику помочь воспринимать неустойчивость будущей работы и жизни как естественный процесс. Эмпирическая база опирается на кейс крупного российского вуза – Уральского федерального университета (УрФУ) и подходит для расширения представления об изучаемой проблеме и понимания закономерностей. Это системообразующий образовательный центр региона среди российских вузов имеет статус ведущего, включен в программу «Приоритет-2030» исследовательского трека в 2021 г., занимает 4-ю позицию по количеству студентов (28 815)⁵, 1-ю – по зачисленным на бюджет бакалаврам в 2021 г. (4 422)⁶, 1-ю – по приросту бюджетных мест на 2022 г.⁷

Для решения поставленной цели использованы следующие методы и процедуры. Во-первых, онлайн-опрос с персонализированной рассылкой по e-mail среди абитуриентов бакалавриата, магистратуры 2021–2022 гг., поступающих на очную форму (n = 6 191). Отклик от генеральной совокупности – 13 %. Все респонденты были проинформированы об участии в исследовании. Характеристики опрошенных: уровень образования (поступающие в бакалавриат – 78 % и магистратуру – 22 %), пол (44 % мужчин и 56 % женщин), планы поступить на бюджет – 77 %, контракт – 23 %. Средний возраст поступающих на бакалавриат – 18 лет, в магистратуру – 25 лет. Во-вторых, используются данные, собранные по схожей методологии среди первокурсников 2015 г. в рамках исследовательского проекта «Траектории и опыт студентов университетов России». В УрФУ опрошено 760 бакалавров 1 курса очной формы обучения. Среди них 39 % мужчин и 61 % женщин. Обучаются на бюджете – 59 %, на контракте – 41 %. Их можно использовать с некоторым допущением

⁴ Cameron E., Green M. Making Sense of Change Management: A Complete Guide to the Models, Tools and Techniques of Organizational Change. London, New York, New Delhi : Kogan Page Publishers, 2019. 372 p.

⁵ Мониторинг эффективности вузов 2021 г. (данные за 2020 г. без филиалов) [Электронный ресурс] // Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (дата обращения: 30.04.2023).

⁶ Мониторинг качества приема в вузы (бюджетный прием – 2021) [Электронный ресурс]. URL: <https://ege.hse.ru/rating/2021/87872953/all/?rlist=&ptype=0&vuz-abiturients-budget-order=ge&vuz-abiturients-budget-val=300> (дата обращения: 30.04.2023).

⁷ Минобрнауки назвало регионы-лидеры по числу бюджетных мест в вузах [Электронный ресурс] // РБК. URL: <https://www.rbc.ru/society/29/04/2021/6089a3b69a79470b0d6714c7> (дата обращения: 30.04.2023).



для оценки изменений в отношении к смешанному обучению. В-третьих, проведены полуструктурированные интервью со студентами по окончании 1 курса из числа опрошенных в рамках количественного исследования 2021 г. ($n = 10$). Изучены обе группы: как позитивно воспринимающие до поступления в вуз (в момент заполнения анкеты) смешанное обучение, так и приверженцы традиционного обучения. Применена выборка полярных случаев по уровню образования (бакалавриат, магистратура), основе обучения (бюджет, контракт) и образовательным профилям. Данные раскрывают, как изменилось отношение к смешанному обучению по окончании первого учебного года. В-четвертых, полуструктурированные интервью с выпускниками вуза 2021 г., работающими в цифровом секторе ($n = 5$). Применена выборка полярных случаев: уровень образования (бакалавриат, магистратура), трудоустройство в сфере IT-технологий, digital-отраслях, содержание труда в которых непрерывно меняется, а также новых форм занятости, появившихся вследствие цифровизации (блоггинг, трейдинг и др). Данные позволяют сопоставить полученный завершенными первый курс опыт, навыки и те, которые способствуют адаптации молодых специалистов к неустойчивости будущей работы и жизни, опираясь

на авторские исследования о реализации выпускниками вуза стартовых профессиональных траекторий и имеющиеся в научной литературе выводы.

Результаты исследования

Отмечается рост позитивного восприятия как смешанного, так и онлайн-обучения, поэтому в дальнейшем анализе данные группы объединены. Главным дифференцирующим фактором при изучении отношения к форматам обучения выступает уровень образования (табл. 1).

Магистранты легче адаптируются к переходу на модель смешанного обучения в силу большего опыта университетской жизни и взаимодействия с работодателями, когда к старшим курсам бакалавриата в среднем 74 % получают опыт вторичной занятости (по исследованиям авторов 2017–2021 гг.⁸). Для них это рациональная модель поведения, сокращающая «учебную нагрузку, когда не нужно ждать конца перерыва между онлайн и очными занятиями, что раздвигало твой день» (студент, мужчина, магистратура, естественные науки, бюджет), время на дорогу от дома до учебы: «не надо куда-то ездить» (студент, мужчина, магистратура, естественные науки, бюджет), повышающая возможности работать: «дневные пары посещать с работы или смотреть в записи» (студент, женщина, магистратура, гуманитарное направление, бюджет).

Таблица 1. Отношение к форматам обучения потенциальных студентов в разрезе уровней образования в 2015, 2021, 2022 гг., % от числа ответивших

Table 1. Attitudes of bachelor and master degree applicants toward learning formats in 2015, 2021, 2022, % of the number of respondents

Формат обучения / Learning format	Потенциальные студенты бакалавриата / Bachelor degree applicants				Потенциальные студенты магистратуры / Master degree applicants			
	2015	2021	2022	динамика / trend	2015	2021	2022	динамика / trend
Традиционный / Traditional	64	51	41	↘	н/д	31	30	↘
Смешанный / Blended	30	41	49	↗	н/д	49	47	↘
Онлайн / Online	6	8	10	↗	н/д	20	23	↗

Источник: здесь и далее в статье все таблицы составлены автором.

Source: Hereinafter in this article all tables were drawn up by the author.

⁸ Данные опроса выпускников УрФУ 2017–2021 гг. (выборка – 6 500 чел.), проведенного Научно-исследовательской лабораторией по проблемам университетского развития УрФУ.



Поэтому 23 % магистрантов в 2022 г. хотели бы заменить традиционное обучение на крайний формат – онлайн-занятия.

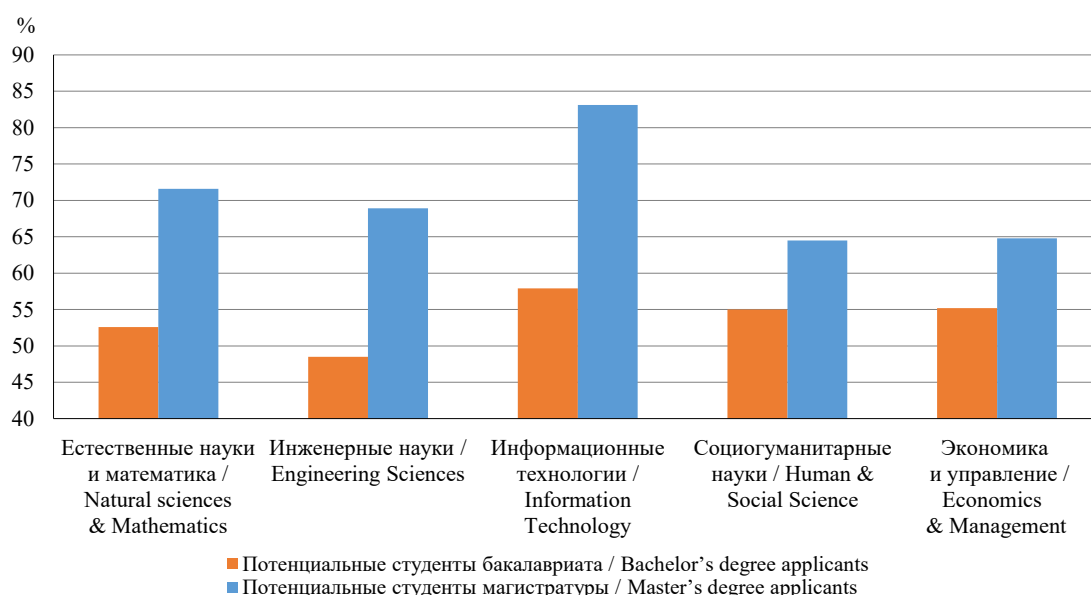
На отношении потенциальных студентов 2021–2022 гг. к смешанному обучению могут действовать и иные параметры.

Различия выявлены по образовательным профилям⁹. На входе в университет наиболее восприимчивы к смешанным курсам потенциальные студенты ИТ-направлений (рис. 1). Получив первичный опыт, инженеры также понимают, что с точки зрения технологий смешанное образование соответствует требованиям «века цифровизации» (студент, мужчина, магистратура, инженерное направление, бюджет). Они могут стать пилотными группами для апробации университетами новых инструментов и механизмов организации смешанного обучения.

После окончания первого курса студенты гуманитарных, экономических и естественно-научных направлений

по-прежнему сдержаны в оценках к смешанному обучению из-за дефицита «живого общения» (студент, женщина, бакалавриат, гуманитарное направление, контракт), передающего «эмоции, реакции» (студент, мужчина, магистратура, естественные науки, бюджет).

Возрастает потребность в интегрированности в университетские сообщества и непосредственно студенческий коллектив [10]: «преподаватели работают над сплочением коллектива, получаешь взаимную помощь» (студент, женщина, бакалавриат, гуманитарное направление, контракт). Даже у будущих ИТ-специалистов вне университетской общности «падает мотивация к учебе» (студент, мужчина, специалитет, математика и ИТ, бюджет). Решением на уровне университетского менеджмента должен стать поиск баланса между сохранением общения с преподавателем и цифровыми технологиями, что обеспечивает студенческую вовлеченность [19].



Р и с. 1. Доля потенциальных студентов, поддерживающих смешанное обучение, в разрезе образовательных профилей в 2021–2022 гг., % от числа ответивших
F i g. 1. The share of applicants who support blended learning by educational profile in 2021–2022, % of the number of respondents

Источник: здесь и далее в статье все рисунки составлены автором.
Source: Hereinafter in this article all figures were drawn up by the author.

⁹ Образовательный профиль респондента определен на основе административных данных путем слияния их с опросными данными. Учтен первый приоритет по направлению, который отметил респондент при подаче документов в вуз.



Преимуществом адаптации к учебе в смешанном формате выступает включение уже с первого курса в самостоятельный поиск инструментов, позволяющих воспринимать неустойчивость как естественный процесс. Такой опыт пригодится тем, кто выберет удаленную работу, где происходит сужение социальных связей как в профессиональной среде, так и личных контактов [20], что компенсируется путем создания гибридных офисов¹⁰.

Мужчины проявляют большую консервативность, чем женщины. Поддерживают смешанное обучение, поступая на бакалавриат, 55 % женщин и 49 % мужчин, в магистратуру – 72 % женщин и 65 % мужчин. Видимо, уже на уровне поступления в вуз, у женщин формируется стремление иметь более гибкую траекторию, что со временем усиливает гендерное неравенство и их прекарризацию в труде. Женщины, сохраняющие семейные ценности, чаще трудятся неполный рабочий день или имеют почасовой заработок, теряя из-за этого в заработных платах [21].

Проживая в малых городах, 51 % поступающих в бакалавриат и все (немногочисленные в выборке) магистранты позитивно относятся к смешанному обучению. Это связано со снижением финансовых потерь «на съем жилья» (студент, мужчина, магистратура, естественные науки, бюджет) и «питание» (студент, мужчина,

магистратура, инженерное направление, бюджет). Во взрослой жизни экономия времени до офиса проявляется еще более остро: «когда есть выбор между задачами и тем, что нужно добираться до офиса, то время хочется потратить на решение задач» (выпускник, мужчина, магистр, инженер, системный аналитик).

Интересен факт, что на входе в вуз потенциальные студенты до конца не осознают, насколько важен для будущей работы и жизни навык самостоятельного принятия решений. В среднем сформировать его в вузе желают лишь 36 %. Магистранты, видимо, считают, что уже освоили его в ходе обучения на бакалавриате (табл. 2).

Ведущими сдерживающими факторами в формировании у поступающих в вуз позитивного восприятия смешанного обучения становятся внутренние. Более консервативные, поддерживающие традиционное обучение абитуриенты опасаются, что снижение непосредственных контактов в учебном процессе сокращает возможности первичного опыта включения в профессиональную деятельность: практики на предприятии, в исследовательских проектах (табл. 2). Эти формы воспринимаются студентами как основные в адаптации к будущей работе путем снижения разрывов между навыками, опытом, полученными в вузе, и меняющимся содержанием труда.

Т а б л и ц а 2. Ожидания потенциальных студентов сформировать те или иные навыки после получения высшего образования в 2021–2022 гг., % от числа ответивших

Table 2. Expectations of applicants to form certain skills after receiving higher education in 2021–2022, % of the number of respondents

Что для Вас важно в результате обучения в вузе? / What is important to you after studying at a university?	Потенциальные студенты бакалавриата / Bachelor degree applicants			Потенциальные студенты магистратуры / Master degree applicants		
	Отношение к смешанному обучению / Attitudes toward blending learning					
	«за» / for	«против» / against	разница / difference	«за» / for	«против» / against	разница / difference
1	2	3	4	5	6	7
Хорошо освоить знания по специальности / To acquire good knowledge in the academic specialism	83	86	-3	79	79	0
Получить опыт работы по специальности на предприятии / To gain work experience in the speciality at an enterprise/company	62	62	0	47	54	-7

¹⁰ Рыкина М. Н., Филатова О. Г. Гибридные офисы ; под общ. ред. С. Р. Филоновича. М. : НИУ ВШЭ, 2021. 126 с.



Окончание табл. 2 / End of table 2

1	2	3	4	5	6	7
Сформировать хорошие социальные связи / To form good social connections	58	58	0	54	54	0
Научиться оперативно работать с информацией / To learn how to work quickly with a information	55	52	3	45	45	0
Получить опыт работы в исследовательских проектах в вузе / To gain work experience in research projects at the university	29	34	-5	32	37	-5
Научиться самостоятельно принимать решения / To learn to make decisions on your own	39	37	2	28	28	0
Выучить иностранный язык (языки) / To learn foreign languages	33	32	1	22	26	-4
Пройти стажировку в зарубежных вузах / To take an internship/further training in foreign universities	28	28	0	19	23	-4
Освоить курсы на английском языке / To learn disciplines in English	15	12	3	11	9	2

Отличия в отношении потенциальных студентов к смешанному обучению выявлены и на уровне действия неэкономических мотивов в выборе будущей работы. Ожидания склонных к традиционному обучению больше связаны с самореализацией в профессии путем поиска работы по душе, по специальности. Напротив, те, для кого более значимы экономические мотивы (перспективы карьерного роста, заработная плата, должность), поддерживают смешанное обучение.

Таким образом, при проектировании и корректировке дизайна программ по модели смешанного обучения необходимо учитывать причины уязвимости и потребности тех, кто имеет ориентации на самореализацию в осваиваемой специальности и ожидает работать по ней в будущем.

Результаты интервью с завершившими первый курс подтверждают, что смешанное обучение в той или иной мере усиливает связку «вуз – рынок труда», меняя роль студента в образовательном процессе. Обучающиеся по-другому начинают воспринимать образовательный процесс, где они постепенно осознают, что для освоения нового требуется их активность (рис. 2).

Во взрослой жизни действует схожий принцип: чтобы повлиять на изменения в работе, необходимо прежде всего непрерывно самосовершенствоваться – это становится ключевым инструментом

адаптивности личности к меняющемуся содержанию труда и, как следствие, неустойчивым требованиям к специалисту. Ключевым поворотом при переходе к модели смешанного обучения стало постепенное его восприятие университетской молодежью как естественного процесса высшего образования.

Существенную роль в этом играет первичный положительный опыт на уровне бакалавриата: «когда я поступал, не знал, что есть такое смешанное обучение, а сейчас уже нет разницы» (студент, мужчина, бакалавриат, математика и ИТ, бюджет). Студенческая активность проявляется в попытке сформировать те или иные навыки для становления себя как работника нового типа, что обусловлено внешней средой и необходимостью в успешной адаптации к неустойчивой работе и жизни в будущем. Личный опыт молодых людей находится в центре внимания: с одной стороны, они становятся своего рода экспертами своей жизни, с другой, свобода их действий всегда ограничена [22].

Сравним мнения выпускников вуза, занятых в цифровом секторе, и студентов бакалавриата, магистратуры после окончания первого курса, обучавшихся по модели смешанного обучения, чтобы выявить, какие навыки, опыт значимы для адаптации к изменчивости рынка труда и какие из них можно улучшить, обучаясь в смешанном формате.



Р и с. 2. Восприятие студентами необходимой активности личности для освоения образовательного процесса высшего образования в разрезе форматов обучения¹¹

F i g. 2. Students' perception of the necessary individual activity for mastering the educational process of higher education toward learning formats.

Развитые цифровые навыки стали неотъемлемой частью современной работы и жизни. Они повышают шансы получить квалифицированную работу [23] и снижают уязвимость молодежи на рынке труда, присущую из-за недостатка опыта в профессиональной деятельности. Смешанное обучение возникло вследствие развития технологий: они позволяют не только «наглядно показать преподавателю формулы в таблице» (студент, мужчина, магистратура, инженерные науки, бюджет), но и «интерактивно отражать групповую работу» (студент, женщина, магистратура, экономика и управление, контракт). Проявляется самостоятельность в «поиске литературы в интернете, когда сам пытаешься понять» (студент, женщина, магистратура, гуманитарное направление, бюджет) или в процессе «погуглить параллельно с лекцией» (студент, мужчина, магистратура, инженерное направление, бюджет), что можно считать базовым digital-навыком.

Еще одной составляющей digital-навыков выступают коммуникации. Отсутствие единых подходов и отлаженных

инструментов в их организации приводят к информационному вакууму, «оторванности» студентов (студент, женщина, бакалавриат, гуманитарное направление, контракт). Смешанное обучение компенсирует такой недостаток путем персонифицированной, адресной поддержки [24], обсуждения лицом к лицу сложных и важных тем [25]. Снижается напряжение, когда «можно попросить консультацию, задать вопросы при личной встрече раз в 2 недели» (студент, женщина, магистратура, естественные науки, бюджет); «участвовать в практиках» (студент, мужчина, специалитет, математика и IT, бюджет).

Отмечена высокая степень неопределенности в рамках планирования деятельности и постановки текущих задач. В смешанном обучении у студента появляется возможность «распределять нагрузку, чтобы жить, а не заучивать в бешеном темпе» (студент, женщина, бакалавриат, гуманитарное направление, контракт). Возникает ощущение автономности, растет степень свободы, когда он может будто бы самостоятельно, без весомого участия преподавателя,

¹¹ Меньшая степень активности личности выделена серым цветом, большая степень – зеленым цветом.



определять свой образовательный трек. Закладывается установка на будущую работу «на себя». Например, так работают на площадках маркетплейсов: «могу сделать работу в любое время» (выпускник, женщина, магистр, экономист, digital-маркетинг). Молодежь не до конца понимает, что действия в образовании, работе и личной жизни всегда ограничены. Разочарование возникает, когда работодатель требует выполнение задач срочно, «уже вчера» (выпускник, мужчина, бакалавр, математика и IT, digital-маркетинг).

Действуя в ситуации неустойчивости в работе, когда «должностная инструкция никак не соотносится с тем, что будет делать сотрудник» (выпускник, мужчина, магистр, инженер, системный аналитик), работник нового типа стремится «обрести устойчивость», справляясь с трудностями путем поддержки коллектива и/или личных усилий.

Взаимная поддержка, «обмен опытом – это стандартная часть работы по решению практических задач между тем, кто имеет опыт решения задач, и новичком» (выпускник, мужчина, магистр, инженер, системный аналитик). Как уже отмечалось, ценность коллектива формируется у выпускников еще на студенческой скамье.

Готовность личности прикладывать усилия сверх требуемого становится нормой как в смешанном обучении: «чтобы справиться с учебой, нужно делать больше домашки и самостоятельной работы» (студент, женщина, магистратура, гуманитарное направление, женщина, бюджет), так и в неустойчивой работе: «нормальная практика – регулярная работа в выходные, вылетает личное время» (выпускник, мужчина, магистр, инженер, системный аналитик).

Несмотря на то, что на входе в вуз ценность таких социальных навыков, как самостоятельно принимать решения и ответственность за результаты, не осознается, во взрослой жизни они крайне востребованы: «нужно решать самому, выбирать свою стратегию или повторять за другим, и за свой выбор я отвечаю сам» (выпускник, мужчина, бакалавр, экономист, трейдинг). Компенсировать этот разрыв в вузах может проектное обучение.

Неумение управлять собой в ситуации неопределенности усиливает тревожность личности. Социализация первокурсников сопровождается нежеланием выходить из «зоны комфорта» (студент, мужчина, магистратура, естественные науки, бюджет), «дома уровень стресса ниже» (студент, женщина, бакалавриат, гуманитарное направление, контракт).

Затягивается процесс адаптации к университетской жизни: «в университете атмосфера напрягает, тебе преподаватели что-то скажут, что ты ничего не знаешь, а дома реже негативная связь доходит» (студент, мужчина, бакалавриат, математика и IT, бюджет). Не формируется такое значимое личное качество, как стрессоустойчивость. Смешанное обучение может выступать мостиком, сглаживающим период адаптации к университету на первом курсе. Неуверенность в собственных силах спадает, по данным интервью, уже после окончания первого учебного года.

Таким образом, смешанное обучение по своей форме во многом усиливает активность личности в ходе образовательного процесса. Осуществляется попытка развития самостоятельности студентов в высшем образовании, в сравнении с традиционным обучением, где требовалось только заучивание. Пока эти действия носят эпизодический характер на уровне поиска информации, элементов планирования учебной деятельности.

До конца не решена проблема профессионального самоопределения личности, поэтому о персонализации обучения говорить рано. Когда выбор направления подготовки в вузе, а значит, и будущей трудовой деятельности слабо связан со способностями личности, ограничено ее саморазвитие. Снижается стремление к творчеству в учебе, а затем и последующее творчество в труде. Отсутствует понимание, что процесс саморазвития требует высокой психофизической и социокультурной активности студента в освоении определенной трудовой деятельности, что влияет на возможности стать профессионалом.

Проявляется низкая степень саморегуляции в учебе: «ты пассивен: сидишь в кровати с ноутбуком, больше

развлекательное, а не образовательное, один отвечает, а остальные – молчат» (студент, женщина, магистратура, гуманитарное направление, бюджет). Традиционное обучение опиралось на внешние регуляторы в форме обязательств посещать лекции: «соблюдаешь дисциплину, внимаешь в себя материал» (студент, мужчина, бакалавриат, математика и IT, бюджет). При проектировании смешанного обучения приходится трансформировать эти регуляторы путем жестких дедлайнов и контроля за освоением дисциплин в срок [24].

Как следствие, процесс приобретения знаний, навыков по специальности во многом продолжает осуществляться по формальным критериям освоения образовательных программ, слабо развиты новые образовательные практики, где студенты могут попробовать что-то узнать о своих склонностях к конкретным видам труда. Отчасти это объясняет причины, почему в смешанном обучении сохраняются практики нечестного поведения, академического мошенничества: «списать можно везде» (студент, мужчина, бакалавриат, математика и IT, бюджет), хотя и появляются «системы прокторинга» (студент, мужчина, магистратура, инженерное направление, бюджет), ограничивающие их.

В силу неразвитой в вузах системы саморазвития личности университетская молодежь не всегда понимает преимущества модели смешанного обучения, которое может обеспечивать персонализацию обучения для большего раскрытия склонностей личности в трудовой деятельности: «мы привыкли учиться в традиционном формате в школе, и не понимаем, как это иначе» (студент, женщина, бакалавриат, гуманитарное направление, контракт). Такая ситуация находит отражение скорее в негативном контексте фразы «разбирайся сам» (студент, женщина, бакалавриат, гуманитарное направление, контракт). На ранних этапах становления работника нового типа – в вузе – возникают трудности с формированием собственной навигации действий, а значит, и новых моделей поведения, которые бы помогли после окончания вуза быстрее адаптироваться к меняющимся требованиям в работе и жизни.

С идентичной проблемой «разбирайся сам» (выпускник, мужчина, бакалавр, математика и IT, digital-маркетинг) сталкиваются и выпускники вуза во взрослой жизни, где высока неустойчивость в работе. Вновь возникает потребность в проявлении активности, чтобы самореализовать себя в труде. Молодым специалистам приходится продолжать образование в форме обучения в магистратуре или на дополнительных курсах для самосовершенствования. Результаты нидерландских исследований показывают, что сотрудники, склонные к проактивности, сами создают свою работу и активно меняют рабочую среду, чтобы оставаться вовлеченными. Они ставят перед собой более амбициозные профессиональные проблемы, проявляют энергичность, самоотверженность в труде и, по оценкам коллег, их производительность напрямую связана с увлеченностью работой [26]. Проактивность побуждает специалистов к творчеству в труде: «если задачи нет, то я создам ее сам» (выпускник, мужчина, магистр, инженер, системный аналитик).

Особой траекторией, где сохраняется высокая потребность в традиционном обучении, является научная. Она требует больших усилий (личностных и временных), а отрыв от университетской инфраструктуры и академического сообщества снижает мотивацию, увеличивает разобщенность с референтными группами, не поддерживает «соревновательный дух» (студент, мужчина, магистратура, естественные науки, бюджет) с одноклассниками (рис. 2). Ориентированные на самореализацию в научной деятельности, видимо, на интуитивном уровне понимают, что смешанное обучение в той форме, которая есть сейчас, имеет существенные ограничения в контексте саморазвития личности. Для таких обучающихся следует определить форматы и подходы к становлению личности, повышающие их мотивацию и вовлеченность в науку.

Таким образом, опора на внутренние факторы развития личности стимулирует ее непрерывно изменять себя в учебе и последующей работе путем поиска дополнительного обучения, как следствие, происходит адаптация к неустойчивой работе и социальной жизни.



По оценкам студентов, в отношении смешанного и традиционного обучения действует «принцип зеркальности» (студент, женщина, магистратура, экономика и управление, контракт), когда недостатки одного являются преимуществами другого. Переход к онлайн- и смешанному форматам, по мнению студентов, не столько теряет в общем качестве подготовки специалистов, сколько в живом общении, которое способствует адаптации личности как к университетскому сообществу, так и к будущей работе и социальной жизни.

Обсуждение и заключение

Изначально мера смешанного обучения была воспринята студентами как «практика сверху». Пока в зарубежных вузах рынок онлайн-образования стремительно развивался и часть курсов активно заменялась MOOK, в российских университетах этого не произошло даже в пандемию. Причины относительно невысокой популярности MOOK кроются в особенностях формата, слабой мотивации преподавателей и административных рисках интеграции их в учебный процесс [27]. В то же время модель смешанного обучения с ее преимуществами и недостатками устойчиво вписалась в рамку университетского образования.

Постепенно часть студентов стала воспринимать смешанное обучение как естественный процесс в случае, если их первичный опыт был позитивным. Однако пока сохраняются критические недостатки смешанного обучения, которые текущий уровень организации образовательного процесса не компенсирует. «Голос» студентов по решению ряда проблем смешанного обучения должен быть услышан руководством университетов и преподавателями, чтобы повысить возможности адаптации будущих специалистов к неустойчивой работе и социальной жизни.

Во-первых, довольно остро стоит вопрос проектирования и разработки дизайна образовательных программ для улучшения результатов смешанного обучения. Его решение становится трансформационной возможностью как для сотрудников, так и для студентов.

Во-вторых, несмотря на то, что студенты окружены технологиями в своей повседневной жизни, и им легче вникать в материал, когда технологии включены в учебную среду, возникают проблемы их интегрированности в университетскую культуру, слабо формируются социальные навыки. Необходимы меры поддержки специалистов, участвующих в процессах саморазвития личности, которые помогут в выработке инструментов для целенаправленного взаимодействия студентов с содержанием, одноклассниками и преподавателями.

В-третьих, следует преобразовать содержание модулей, реализуемых путем смешанного обучения, и усилить их новыми образовательными практиками адаптации молодежи к неустойчивой работе и социальной жизни, подобным проектному обучению.

Диджитализацию невозможно завершить, она становится неотъемлемой частью непрерывного развития университетов. Институциональные исследования могут стать важным практическим инструментом для принятия основанных на данных управленческих решений в условиях высокой неопределенности и новых вызовов для российской высшей школы.

Результаты исследования вносят вклад в развитие концептуальных оснований прекарной занятости. В непрерывно меняющихся обществах, когда прекарность становится свойством неустойчивого содержания труда и социальной жизни, будущим специалистам необходимо приобрести новые конкретные знания, навыки, что может обеспечить смешанное и проектное обучение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Экономические аспекты вынужденного перехода на дистанционное обучение, или Какую цену заплатили вузы за дистант / В. А. Ларионова [и др.] // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 138–157. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-138-157>
2. Adedoyin O. B., Soykan E. Covid-19 Pandemic and Online Learning: the Challenges and Opportunities // Interactive Learning Environments. 2020. Vol. 31, issue 2. P. 863–875. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>

3. Hiltz S. R., Turoff M. Education Goes Digital: The Evolution of Online Learning and the Revolution in Higher Education // *Communications of the ACM*. 2005. Vol. 48, no. 10. P. 59–64. <https://doi.org/10.1145/1089107.1089139>
4. Kember D., Trimble A., Fan S. An Investigation of the Forms of Support Needed to Promote the Retention and Success of Online Students // *American Journal of Distance Education*. 2023. Vol. 37, issue 3. P. 169–184. <https://doi.org/10.1080/08923647.2022.2061235>
5. Семенова Т. В. «Когда сидишь просто перед компьютером, он от тебя ничего не требует»: трудности и стратегии студентов при прохождении MOOK в вузах // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2022. № 2. С. 292–316. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.2.1999>
6. Fulford C. P., Zhang S. Perceptions of Interaction: the Critical Predictor in Distance Education // *American Journal of Distance Education*. 1993. Vol. 7, issue 3. P. 8–21. <https://doi.org/10.1080/08923649309526830>
7. Гарашкина Н. В., Дружинина А. А. Когнитивная вовлеченность как основа проектирования учебного процесса в подготовке студентов педагогических направлений // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32, № 1. С. 93–109. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-1-93-109>
8. A Meta-Analysis of Three Types of Interaction Treatments in Distance Education / R. M. Bernard [et al.] // *Review of Educational Research*. 2009. Vol. 79, issue 3. P. 1243–1289. <https://doi.org/10.3102/0034654309333844>
9. Bateman T. S., Crant J. M. The Proactive Component of Organizational Behavior: A Measure and Correlates // *Journal of Organizational Behavior*. 1993. Vol. 14, issue 2. P. 103–118. <https://doi.org/10.1002/job.4030140202>
10. Академическая и социокультурная адаптация студентов в вузах России / П. А. Амбарова [и др.] // *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31, № 12. С. 9–30. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-12-9-30>
11. Understanding and Shaping the Future of Work with Self-Determination Theory / M. Gagné [et al.] // *Nature Reviews Psychology*. 2022. Vol. 1. P. 378–392. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00056-w>
12. Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Федотова В. С. Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 2. С. 167–193. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.2.14>
13. Lazarevic B., Bentz D. Student Perception of Stress in Online and Face-to-Face Learning: The Exploration of Stress Determinants // *American Journal of Distance Education*. 2021. Vol. 35, issue 1. P. 2–15. <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1748491>
14. Kabir H., Hasan Md. K., Mitra D. K. E-Learning Readiness and Perceived Stress among the University Students of Bangladesh during COVID-19: A Countrywide Cross-Sectional Study // *Annals of Medicine*. 2021. Vol. 53, issue 1. P. 2305–2314. <https://doi.org/10.1080/07853890.2021.2009908>
15. Бекова С. К., Терентьев Е. А., Малошонок Н. Г. Образовательное неравенство в условиях пандемии COVID-19: связь социально-экономического положения семьи и опыта дистанционного обучения студентов // *Вопросы образования*. 2021. № 1. С. 74–92. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-74-92>
16. Шмелева Е. Д., Семенова Т. В. Академическое мошенничество студентов: учебная мотивация vs образовательная среда // *Вопросы образования*. 2019. № 3. С. 101–129. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-101-129>
17. Strielkowski W. COVID-19 Pandemic and the Digital Revolution in Academia and Higher Education // *Preprints*. 2020. No. 2020040290. <https://doi.org/10.20944/preprints202004.0290.v1>
18. Sustainable Management of Digital Transformation in Higher Education: Global Research Trends / E. Abad-Segura [et al.] // *Sustainability*. 2020. Vol. 12, issue 5. Article no. 2107. <https://doi.org/10.3390/su12052107>
19. 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. <https://doi.org/10.1007/s40647-021-00325-7>
20. Vyas L., Butakhieo N. The Impact of Working from Home During COVID-19 on Work and Life Domains: An Exploratory Study on Hong Kong // *Policy Design and Practice*. 2021. Vol. 4, issue 1. P. 59–76. <https://doi.org/10.1080/25741292.2020.1863560>
21. Рошин С. Ю., Емелина Н. К. Мета-анализ гендерного разрыва в оплате труда в России // *Экономический журнал ВШЭ*. 2022. Т. 26, № 2. С. 213–239. <https://doi.org/10.17323/1813-8691-2022-26-2-213-239>
22. Clancy S., Holford J. Bounded Agency in Policy and Action: Empowerment, Agency and Belonging. // *Lifelong Learning, Young Adults and the Challenges of Disadvantage in Europe*. Palgrave Studies in Adult Education and Lifelong Learning ; J. Holford, P. Boyadjieva, S. Clancy, G. Hefler, I. Studená (eds). Cham, Switzerland : Palgrave Macmillan, Springer, 2023. P. 41–61. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14109-6_2
23. Kalleberg A. L. Labor Market Uncertainties and Youth Labor Force Experiences: Lessons Learned // *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. 2020. Vol. 688, issue 1. P. 258–270. <https://doi.org/10.1177/0002716220913861>



24. Kizilcec R. F., Pérez-Sanagustín M., Maldonado J. J. Self-Regulated Learning Strategies Predict Learner Behavior and Goal Attainment in Massive Open Online Courses // *Computers and Education*. 2017. Vol. 104. P. 18–33. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001>

25. Jaggars S. S. Choosing between Online and Face-to-Face Courses: Community College Student Voices // *American Journal of Distance Education*. 2014. Vol. 28, issue 1. P. 27–38. <https://doi.org/10.1080/08923647.2014.867697>

26. Bakker A. B., Tims M., Derks D. Proactive Personality and Job Performance: The Role of Job Crafting and Work Engagement // *Human Relations*. 2012. Vol. 65, issue 10. P. 1359–1378. <https://doi.org/10.1177/0018726712453471>

27. Захарова У. С., Вилкова К. А., Абрамов Р. Н. Применение MOOK в преподавании в российских вузах: почему нет роста спроса на них в условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение? // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32, № 2. С. 125–148. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-2-125-148>

Поступила 18.05.2023; одобрена после рецензирования 31.07.2023; принята к публикации 04.08.2023.

Об авторе:

Мельник Анастасия Дмитриевна, кандидат социологических наук, докторант, старший научный сотрудник Научно-исследовательской лаборатории по проблемам университетского развития Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (620002, Российская Федерация, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0273-4422>, **Scopus ID:** [57190430255](https://orcid.org/57190430255), **Researcher ID:** [AAD-8078-2020](https://orcid.org/AAD-8078-2020), a.d.sushchenko@urfu.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Larionova V.A., Semenova T.V., Murzakhanova E.M., Daineko L.V. Economic Aspects of Emergency Transition to Distance Education, or the Price of Going Online in Higher Education. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. 2021;(1):138–157. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-138-157>
2. Adedoyin O.B., Soykan E. Covid-19 Pandemic and Online Learning: the Challenges and Opportunities. *Interactive Learning Environments*. 2020;31(2):863–875. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
3. Hiltz S.R., Turoff M. Education Goes Digital: The Evolution of Online Learning and the Revolution in Higher Education. *Communications of the ACM*. 2005;48(10):59–64. <https://doi.org/10.1145/1089107.1089139>
4. Kember D., Trimble A., Fan S. An Investigation of the Forms of Support Needed to Promote the Retention and Success of Online Students. *American Journal of Distance Education*. 2023;37(3):169–184. <https://doi.org/10.1080/08923647.2022.2061235>
5. Semenova T.V. “When You Just Sit in Front of a Computer, It Does Not Require Anything from You”: Difficulties and Strategies of Students While Completing UniversityLevel MOOCs. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. 2022;(2):292–316. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.2.1999>
6. Fulford C.P., Zhang S. Perceptions of Interaction: the Critical Predictor in Distance Education. *American Journal of Distance Education*. 1993;7(3):8–21. <https://doi.org/10.1080/08923649309526830>
7. Garashkina N.V., Druzhinina A.A. Cognitive Engagement Involvement as a Basis for Designing the Educational Process in the Preparation of Students of Pedagogical Directions. *Higher Education in Russia*. 2023;32(1):93–109. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-1-93-109>
8. Bernard R.M., Abrami P.C., Borokhovski E., Wade C.A., Tamim R.M., Surkes M.A., et al. A Meta-Analysis of Three Types of Interaction Treatments in Distance Education. *Review of Educational Research*. 2009;79(3):1243–1289. <https://doi.org/10.3102/0034654309333844>
9. Bateman T.S., Crant J.M. The Proactive Component of Organizational Behavior: A Measure and Correlates. *Journal of Organizational Behavior*. 1993;14(2):103–118. <https://doi.org/10.1002/job.4030140202>
10. Ambarova P.A., Zborovsky G.E., Nikolskiy V.S., Shabrova N.V. Academic and Sociocultural Adaptation of Students in Russian Universities. *Higher Education in Russia*. 2022;31(12):9–30. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-12-9-30>
11. Gagné M., Parker S.K., Griffin M.A., Dunlop P.D., Knight C., Klonek F.E., et al. Understanding and Shaping the Future of Work with Self-Determination. *Nature Reviews Psychology*. 2022;1:378–392. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00056-w>

12. Boronenko T.A., Kaysina A.V., Fedotova V.S. The Development of Digital Literacy of Schoolchildren in Conditions of Creating a Digital Educational Environment. *Perspectives of Science and Education*. 2019;(2):167–193. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.32744/pse.2019.2.14>
13. Lazarevic B., Bentz D. Student Perception of Stress in Online and Face-to-Face Learning: The Exploration of Stress Determinants. *American Journal of Distance Education*. 2021;35(1):2–15. <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1748491>
14. Kabir H., Hasan Md.K., Mitra D.K. E-Learning Readiness and Perceived Stress among the University Students of Bangladesh during COVID-19: A Countrywide Cross-Sectional Study. *Annals of Medicine*. 2021;53(1):2305–2314. <https://doi.org/10.1080/07853890.2021.2009908>
15. Bekova S.K., Terentev E.A., Maloshonok N.G. Educational Inequality and COVID-19 Pandemic: Relationship between the Family Socio-Economic Status and Student Experience of Remote Learning. *Educational Studies Moscow*. 2021;(1):74–92. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-74-92>
16. Shmeleva E., Semenova T. Academic Dishonesty among College Students: Academic Motivation vs Contextual Factors. *Educational Studies Moscow*. 2019;(3):101–129. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-101-129>
17. Strielkowski W. COVID-19 Pandemic and the Digital Revolution in Academia and Higher Education. *Preprints*. 2020; 2020040290. <https://doi.org/10.20944/preprints202004.0290.v1>
18. Abad-Segura E., González-Zamar M.D., Infante-Moro J.C., Ruipérez García G. Sustainable Management of Digital Transformation in Higher Education: Global Research Trends. *Sustainability*. 2020;12(5):2107. <https://doi.org/10.3390/su12052107>
19. 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. <https://doi.org/10.1007/s40647-021-00325-7>
20. Vyas L., Butakhieo N. The Impact of Working from Home during COVID-19 on Work and Life Domains: An Exploratory Study on Hong Kong. *Policy Design and Practice*. 2021;4(1):59–76. <https://doi.org/10.1080/25741292.2020.1863560>
21. Roshchin S.Yu., Yemelina N.K. Meta-analysis of the Gender Pay Gap in Russia. *HSE Economic Journal*. 2022;26(2):213–239. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17323/1813-8691-2022-26-2-213-239>
22. Clancy S., Holford J. Bounded Agency in Policy and Action: Empowerment, Agency and Belonging. In: Holford J., Boyadjieva P., Clancy S., Hefler G., Studená I. (eds) *Lifelong Learning, Young Adults and the Challenges of Disadvantage in Europe*. Palgrave Studies in Adult Education and Lifelong Learning. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, Springer; 2023. p. 41–61. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14109-6_2
23. Kalleberg A.L. Labor Market Uncertainties and Youth Labor Force Experiences: Lessons Learned. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. 2020;688(1):258–270. <https://doi.org/10.1177/0002716220913861>
24. Kizilcec R.F., Pérez-Sanagustín M., Maldonado J.J. Self-Regulated Learning Strategies Predict Learner Behavior and Goal Attainment in Massive Open Online Courses. *Computers and Education*. 2017;104:18–33. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.001>
25. Jaggars S.S. Choosing between Online and Face-to-Face Courses: Community College Student Voices. *American Journal of Distance Education*. 2014;28(1):27–38. <https://doi.org/10.1080/08923647.2014.867697>
26. Bakker A. B., Tims M., Derks D. Proactive Personality and Job Performance: The Role of Job Crafting and Work Engagement. *Human Relations*. 2012;65(10):1359–1378. <https://doi.org/10.1177/0018726712453471>
27. Zakharova U.S., Vilkova K.A., Abramov R.N. MOOCs Usage in Russian Higher Educational Institutions: Why Is Not There Any Increasing Demand for MOOCs during Emergency Distance Learning. *Higher Education in Russia*. 2023;32(2):125–148. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-2-125-148>

Submitted 18.05.2023; revised 31.07.2023; accepted 04.08.2023.

About the author:

Anastasia D. Melnik, Cand.Sci. (Sociol.), Doctoral Candidate, Senior Researcher, Research Laboratory for University Development Issues, Ural Federal University (19 Prospekt Mira, Ekaterinburg 620002, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0273-4422>, **Scopus ID:** 57190430255, **Researcher ID:** AAD-8078-2020, a.d.sushchenko@urfu.ru

The author has read and approved the final manuscript.



Повышение финансовой грамотности студентов: особенности и возможности региональных вузов

С. Д. Резник [✉], О. А. Сазыкина, М. В. Черниковская

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства,
г. Пенза, Российская Федерация

[✉] dissler@bk.ru

Аннотация

Введение. Несмотря на значительные мероприятия и программы, осуществляемые руководством страны для повышения финансовой грамотности населения, студенты российских вузов остаются все еще недостаточно финансово грамотными. В связи с этим необходима разработка и реализация комплекса внутривузовских образовательных практико-ориентированных технологий, способных повысить финансовую грамотность и экономическую самостоятельность студентов в период вузовского обучения. Цель статьи – показать особенности и возможности региональных вузов страны в решении проблемы повышения финансовой грамотности студенческой молодежи.

Материалы и методы. Исследование проблемы формирования финансовой грамотности студенческой молодежи в период вузовского обучения проведено на основе анкетного опроса 565 студентов из 29 вузов Российской Федерации в мае – июне 2022 г. с помощью специально разработанной анкеты в Google Forms. Обработка результатов анкетного опроса выполнена с применением программы SPSS и использованием метода сравнительного анализа ответов студентов ведущих (федеральных, национальных исследовательских, столичных) и региональных российских вузов, что позволило выявить и проанализировать особенности формирования финансовой грамотности студентов в зависимости от статуса их вуза.

Результаты исследования. Самооценка студентами региональных вузов своей финансовой грамотности показала ее низкий уровень, свидетельствующий о недостаточности или отсутствии у них серьезных знаний в финансовой сфере. При этом студенты понимают важность финансовой грамотности и отмечают готовность участвовать в различных формах обучения по этой проблеме. Для осуществления образовательного процесса, направленного на интенсивное формирование финансовой грамотности студентов, предложена система непрерывного практико-ориентированного формирования финансовой грамотности.

Обсуждение и заключение. Материалы статьи могут быть полезными при организации учебного процесса в вузах для повышения финансовой грамотности обучающихся. В перспективе исследование будет дополнено анализом формирования финансовой грамотности студентов на разных этапах обучения на основе учета влияния возраста, курса обучения студентов и других факторов.

Ключевые слова: финансовая грамотность, экономическая самостоятельность, финансовые практики, студенчество, высшее учебное заведение, региональный вуз, ведущие (федеральные, национальные исследовательские, столичные) вузы

Финансирование: статья подготовлена в рамках реализации гранта РФ «Стратегия формирования финансовой грамотности российского студенчества как ключевое условие обеспечения их экономической самостоятельности» (№ 22-28-20445).

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Резник С. Д., Сазыкина О. А., Черниковская М. В. Повышение финансовой грамотности студентов: особенности и возможности региональных вузов // Интеграция образования. 2023. Т. 27, № 3. С. 522–538. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.522-538>

© Резник С. Д., Сазыкина О. А., Черниковская М. В., 2023



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

Original article

Improving Financial Literacy of Students: Specificity and Opportunities of Regional Higher Education Institutions

S. D. Reznik[✉], O. A. Sazykina, M. V. Chernikovskaya
Penza State University of Architecture and Construction,
Penza, Russian Federation
[✉] disser@bk.ru

Abstract

Introduction. Despite the significant measures and programs implemented by the country's leadership to improve the financial literacy of the Russian population, students of Russian universities are still not financially literate enough. In this regard, it is necessary to develop and implement a set of intra-university educational practice-oriented technologies that can improve financial literacy and economic independence of students during the period of university education. The purpose of the article is to show the features and opportunities of regional universities of the country in solving the problem of improving financial literacy of student youth.

Materials and Methods. The study of the problem of formation of financial literacy of student youth during university education was conducted on the basis of a questionnaire survey of 565 students from 29 universities of the Russian Federation in May–June 2022 using a specially designed questionnaire via Google Forms. The results of the questionnaire survey were processed using the SPSS program and the method of comparative analysis of responses of students of leading (federal, national research, metropolitan) and regional Russian universities, which made it possible to identify and analyze the peculiarities of students' financial literacy formation depending on the status of their higher education institution.

Results. Self-assessment of students of regional universities of their financial literacy showed its low level, indicating the insufficiency or lack of serious knowledge in the financial sphere. At the same time, students understand the importance of financial literacy and indicate their willingness to participate in various forms of training on this issue. To implement the educational process aimed at intensive formation of students' financial literacy, the system of continuous practice-oriented formation of financial literacy is proposed.

Discussion and Conclusion. The materials of the article can be useful in the organization of educational process in universities to improve financial literacy of students. In the future, the study will be supplemented by analyzing the formation of students' financial literacy at different stages of education on the basis of taking into account the influence of age, year of study and other factors.

Keywords: financial literacy, economic independence, financial practices, students, higher educational institutions, regional universities, leading (metropolitan, federal, national research) universities

Funding: The article was prepared within the framework of the implementation of the RSF grant "Strategy for the formation of financial literacy of Russian students as a key condition for ensuring their economic independence" (No. 22-28-20445).

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

For citation: Reznik S.D., Sazykina O.A., Chernikovskaya M.V. Improving Financial Literacy of Students: Specificity and Opportunities of Regional Higher Education Institutions. *Integration of Education*. 2023;27(3):522–538. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.522-538>

Введение

Реализация жизненных потребностей современного человека неразрывно связана с финансовыми институтами – банками, страховыми компаниями, инвестиционными фондами, пенсионным фондом и другими участниками финансовой системы страны. Для того чтобы стать равноправными

участниками этого взаимодействия, необходимо быть финансово грамотными, чему способствует реализация федерального проекта «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации»¹ и «Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской

¹ Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации : проект Министерства финансов Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://www.finpronews.ru/wp-content/uploads/2019/05/Информационная-справка-о-Проекте.pdf> (дата обращения: 25.11.2022).



Федерации на 2017–2023 годы»². Студенты вузов как приоритетная группа населения, нуждающаяся в повышении уровня финансовой грамотности, выбраны в качестве объекта исследования.

Несмотря на устойчивый интерес ученых к финансовой грамотности, актуальность продолжения научного поиска в данном направлении не снижается. В 2021 г. приказом Министерства образования и науки РФ внесены изменения в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО), а именно по всем направлениям подготовки бакалавриата и специалитета дополнительно включена новая универсальная компетенция – «экономическая культура, в том числе финансовая грамотность».

Прошедший 2022 г. внес существенные коррективы в жизнедеятельность российского народа, повысив уровень неопределенности будущего его финансового благополучия. В этом же году создан Комитет по реализации Стратегии повышения финансовой грамотности в субъектах Российской Федерации в целях формирования единых подходов к региональной политике в сфере финансовой грамотности при подготовке и реализации региональных программ повышения уровня финансовой грамотности³. Ежегодно Минфин России публикует каталоги «Лучшие региональные практики по финансовой грамотности». Так, в 2022 г. из 115 приведенных лучших финансовых практик только в 44 целевой аудиторией являются студенты высших учебных заведений.

Отмеченные обстоятельства предопределили актуальность нашего исследования «Стратегия формирования финансовой грамотности российского студенчества как ключевое условие обеспечения их экономической самостоятельности», поддержанного Российским научным фондом. Некоторые результаты этого исследования представлены в настоящей статье.

Обзор литературы

Многие зарубежные авторы раскрывают в своих публикациях особенности финансового поведения и дают оценку уровня финансовой грамотности населения в разных странах. Региональные особенности в финансовых практиках населения рассмотрены исследователями США [1], Италии [2], Португалии [3], Израиля [4] и других стран.

Учеными выявлено, что «уровень толерантности к инвестиционному риску зависит от уровня финансовой грамотности» [5], «финансовые знания способствуют расширению финансовых возможностей людей» [6], «уровень финансовой грамотности населения влияет на курение и потребление ими алкоголя» [7; 8]. Исследования уровня финансовой грамотности и финансовых возможностей женщин различных стран раскрывают «гендерные различия как фактор, препятствующий финансовой грамотности и финансовой доступности» [9], «гендерный разрыв в уровне финансовой грамотности среди подростков» [10], «зависимость между сложностью инвестиционных решений и уровнем финансовой грамотности у представителей разного пола» [11], «более высокий уровень финансовой грамотности у мужчин, но более высокую культуру сбережений у женщин» [12], на основании чего ученые приходят к выводу «о важности разработки программ, предназначенных специально для женщин» [13].

Применительно к студентам образовательных организаций как объекту исследования зарубежные ученые отмечают «средний уровень финансовых знаний студентов в университетах Пакистана» [14]; «низкий уровень финансовой грамотности студентов колледжей из Мексики и Колумбии, особенно в вопросах пенсионного планирования, инфляции, использования кредитных карт, сбережения, инвестиции

² Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 г.: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 25.09.2017 г. № 2039-р. URL: <http://static.government.ru/media/files/uQZdLRkPLAdEVdaBsQrk505szCcL4PA.pdf> (дата обращения: 15.10.2022 г.).

³ Комитет по реализации Стратегии повышения финансовой грамотности в субъектах Российской Федерации при Межведомственной координационной комиссии по реализации Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы: Минфин России [Электронный ресурс]. URL: <https://minfin.gov.ru/ru/fingram/committees/subjects> (дата обращения: 15.10.2022 г.).

и диверсификация рисков» [15]; «неоднородный уровень финансовой грамотности у студентов Португалии» [16] и «более высокий уровень финансовой грамотности у оптимистичных и коммуникабельных студентов Бразилии» [17].

Исследователи предлагают использовать выявленные особенности при разработке образовательных программ и специальных образовательных курсов, направленных на формирование финансовой грамотности обучающихся [18].

Россия не является исключением в проявлении интереса ученых к изучению финансовой грамотности населения. Их исследования направлены на «разработку модели обучения населения основам обращения с финансами, формирование практических навыков составления личного бюджета» [19], «выявление возможностей использования междисциплинарной интеграции для формирования финансовой грамотности студентов вузов посредством решения практико-ориентированных задач» [20], «определение особенностей формирования финансовой грамотности студентов технических и экономических направлений подготовки» [21]. Отечественные ученые обсуждают региональные особенности финансовой грамотности и финансового поведения населения отдельных регионов России, например Бурятии [22], Вологодской [23], Курской [24], Ростовской [25] областей и других регионов Российской Федерации.

Они выявили «влияние возраста на финансовое поведение населения страны» [26], «слабую информированность студентов региональных вузов о существовании федерального проекта, низкий уровень их вовлеченности в мероприятия, направленные на повышение финансовой грамотности населения» [27]. Региональные отличия финансового поведения населения показаны на примере городов: Волгоград, Омск и Тюмень [28], Волгоградской, Калининградской, Оренбургской, Ярославской областей [29], Республики Калмыкии [30],

Ханты-Мансийского автономного округа [31]. Установлено, что «регионы, в которых системно реализуются программы повышения финансовой грамотности населения, в целом демонстрируют лучшую динамику показателей по сравнению с общероссийской динамикой»⁴. Особый акцент ученые сделали на изучение региональных особенностей Дальнего Востока [32; 33].

Тем не менее вопросы повышения финансовой грамотности россиян остаются остро актуальными, а следовательно, требуют продолжения научных исследований, направленных на выявление факторов, формирующих необходимый уровень финансовой грамотности студенческой молодежи и разработку рекомендаций по повышению этого уровня в период обучения в вузе.

Материалы и методы

За последнее десятилетие в процессе оптимизации сети организаций высшего образования количество организаций, реализующих программы высшего образования, значительно сократилось. Процессы оптимизации подразумевали объединение высших учебных заведений, ликвидацию неэффективных вузов, изменение их статуса, в результате чего число государственных и муниципальных вузов снизилось почти в 1,5 раза, частных – в два раза; филиальная сеть вузов сократилась в три раза⁵.

Ключевой задачей развития российских вузов провозглашено их вхождение в мировую университетскую элиту. Для достижения этой цели в результате реструктуризации сети высших учебных заведений страны созданы 10 федеральных, 29 национальных исследовательских и два университета с особым статусом – Санкт-Петербургский государственный университет и Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. Кроме того, 33 российским вузам, действующим в регионах, присвоен статус опорных университетов. Все эти вузы составляют лишь 14,9 % от общего количества государственных российских университетов.

⁴ Финансовое поведение населения. Мониторинг. 2020 / под ред. А. В. Ярашевой. М. : ФНИСЦ РАН, 2021. 113 с. URL: https://www.isras.ru/index.php?page_id=1198&id=8680 (дата обращения: 11.12.2022).

⁵ Индикаторы образования: 2022 : статистический сборник / Н. В. Бондаренко [и др.] ; под общ. ред. Д. В. Афанасьева [и др.]. М. : НИУВШЭ, 2022. 532 с.



«Самых успешных выпускников страны на большую часть своих образовательных программ привлекли 20 российских вузов»⁶, среди которых вузы Москвы, Санкт-Петербурга, федеральные и национальные исследовательские университеты. Основные же объемы подготовки кадров с высшим образованием обеспечивают не ведущие, а региональные университеты без особого статуса. Перспективы их развития требуют особого внимания и изучения, поскольку российское высшее образование может и должно идти вперед прежде всего за счет развития региональных вузов.

Гипотеза исследования заключается в том, что в ведущие вузы поступают более подготовленные и лучше успевающие в обучении абитуриенты, региональным вузам без особого статуса необходимо прилагать больше усилий в образовательном процессе для того, чтобы их студенты имели возможность формировать, а затем и повышать уровень своей финансовой грамотности и экономической самостоятельности.

Для достижения поставленной цели в мае – июне 2022 г. нами проведено эмпирическое исследование с использованием метода анкетного опроса, специально разработанного в Google Forms. Вопросы направлены на изучение факторов, формирующих финансовую грамотность студенческой молодежи: практики постановки студентами жизненных целей и приоритетов, использование финансового планирования в личной жизни, составление и реализация ими собственного бюджета, культуры их финансового поведения. Ряд вопросов анкеты подразумевал самооценку студентами своих знаний, умений

и навыков в распоряжении личными финансами и уровня своей финансовой грамотности⁷.

Выборочную совокупность нашего исследования составили 565 студентов из 29 государственных вузов, которые представляют семь федеральных округов Российской Федерации⁸. Все респонденты были проинформированы об участии в исследовании. Для проверки гипотезы исследования они были сгруппированы по двум категориям: 1) ведущие – вузы Москвы и Санкт-Петербурга, а также федеральные и национальные исследовательские университеты⁹; 2) региональные вузы, не имеющие особого статуса¹⁰. Удельный вес опрошенных студентов ведущих вузов составил 29,7 %, региональных – 70,3 %.

Результаты исследования

Самооценка студентами уровня своей финансовой грамотности. Поступив в вуз, студент уже имеет определенные знания и навыки финансовой грамотности, сформированные под влиянием окружающих. В первую очередь, это родители и близкие люди (бабушки, дедушки) с различным социальным статусом, различным возрастом, различных профессий и др. Во-вторых, в настоящее время финансовую грамотность будущих студентов начали формировать в общеобразовательных учреждениях. Обучающиеся, освоившие любую программу бакалавриата или специалитета, должны сформировать у себя и определенный уровень финансовой грамотности.

Авторами статьи на основе рекомендаций Федерального УМО в системе высшего образования по УГСН 38.00.00 «Экономика

⁶ Булгакова Н. В. Картина баллом. Что показал мониторинг качества приема в вузы // Поиск. 2023. № 4. URL: <https://poisknews.ru/magazine/kartina-ballom> (дата обращения: 23.02.2023).

⁷ Уровни шкалы самооценки: 5 – высокий, 4 – средний, 3 – низкий, 2 – отсутствие каких-либо знаний, умений и навыков финансовой грамотности.

⁸ Центральный федеральный округ – 6 вузов, Северо-Западный федеральный округ – 2, Северо-Кавказский федеральный округ – 2, Уральский федеральный округ – 2, Южный федеральный округ – 3, Приволжский федеральный округ – 11, Сибирский федеральный округ – 3 вуза.

⁹ НИУМГСУ (Москва), РЭУ им. Г. В. Плеханова (Москва), ГУУ (Москва), СПбГУП (Санкт-Петербург), СПбГУПТД (Санкт-Петербург), СКФУ (Ставрополь), УрФУ им. Б. Н. Ельцина (Екатеринбург), ЮФУ (Ростов-на-Дону), МГУ им. Н. П. Огарёва (Саранск), НИ ТГУ (Томск), КНИТУ (Казань),

¹⁰ ВГТУ (Волгоград), ВГУ (Воронеж), ДГИ (Махачкала), КГУ (Кемерово), Кубанский ГАУ (Краснодар), НГАСУ (Сибстрин) (Новосибирск), ПГАУ (Пенза), ПГТУ (Пенза), ПГУАС (Пенза), ПГУ (Пенза), ПГТУ (Июшкар-Ола), СГМУ им. В. И. Разумовского (Саратов), СГТУ им. Ю. А. Гагарина (Саратов), СГУ (Смоленск), Среднерусский институт управления – филиал РАНХиГС (Орел), ТИУ (Тюмень), УдГУ (Ижевск), Пензенский филиал Финуниверситета (Пенза).

и управление»¹¹ сформирован перечень знаний, умений и навыков в области финансовой грамотности, которые было предложено оценить студентам.

Результаты самооценки показали низкий уровень финансовой грамотности студентов вузов. Однако при этом обучающиеся ведущих вузов значительно превосходят студентов из регионов в оценке наличия у себя отдельных видов знаний и умений в области распоряжения личными финансами. Например, удельный вес студентов, отметивших у себя наличие знаний основ микро- и макроэкономики, в ведущих вузах составил 56,5 %, в региональных – 10,8 %; бюджетирования и бизнес-планирования – в ведущих вузах – 19,6 %, в региональных – 7,8 %; законодательства по налогообложению и банковской деятельности – в ведущих вузах – 14,3 %, в региональных – 5,3 %.

Кроме того, опрос показал превосходство студентов ведущих вузов в умении вести личный бюджет с использованием программных продуктов (41,1 % – в ведущих, 33,3 % – в региональных), вкладывать свои сбережения в выгодные проекты (18,5 % – в ведущих, 6,8 % – в региональных), оценивать целесообразность получения кредитов (23,2 % – в ведущих, 3,3 % – в региональных) и др.

Беспокойство о своем финансовом будущем проявляют 87,1 % всех опрошенных студентов, но только 22,3 % из них предпринимает какие-то действия для своего благополучия – посещают курсы по финансовым вопросам, читают экономическую литературу.

Наличие достаточных знаний по финансовым вопросам для повседневной жизни отметили у себя 26,8 % студентов ведущих вузов, что почти в 2,5 раза больше, по сравнению со студентами из регионов (11,1 %). 73,3 % студентам региональных вузов не хватает знаний по финансовым вопросам, а 12,1 % опрошенных обучающихся региональных вузов считают, что им вообще не нужны такие знания.

Среди студентов ведущих вузов больше молодых людей (83,3 %), которые понимают

необходимость повышения своей финансовой грамотности (среди студентов региональных вузов таких 73 %). При этом обучающиеся, понимающих важность изучения основ финансовой грамотности в студенческие годы, в ведущих вузах в два раза больше (28,6 %), чем в региональных (14,6 %).

Безусловно, студенты – это не приоритетный объект для банков, желающих навязать кредиты, или для мошенников, стремящихся обмануть и украсть денежные средства. Однако уже через несколько лет они станут полноправными участниками рынка труда, будут иметь личные заработанные средства и должны уметь правильно ими распоряжаться.

Студенты ведущих вузов оценивают необходимость изучения основ финансовой грамотности уже в период вузовского обучения выше, чем студенты из регионов, и готовы участвовать в различных формах обучения финансовым вопросам. На вопрос «Хотели ли бы Вы, чтобы преподавали специальный предмет “Основы финансовой грамотности”?» положительный ответ дали 58,3 % обучающихся ведущих вузов и 30 % – региональных вузов. При этом студенты региональных вузов недооценивают значимость участия в специальных образовательных программах, проводимых участниками финансовых рынков.

54,8 % студентов ведущих вузов и 38,8 % студентов из регионов предпочитают получать информацию по вопросам финансовой грамотности на обучающих вебинарах и курсах в сети Интернет, что отвечает современным образовательным трендам, в соответствии с которыми вузы дополняют аудиторные занятия изучением различных учебных дисциплин на образовательных платформах.

В силу определенной консервативности региональных вузов их студенты в качестве предпочтительных источников получения информации по вопросам финансовой грамотности указали консультации у специалистов социальных учреждений (25,7 %), обучающие программы

¹¹ Федеральное учебно-методическое объединение в сфере высшего образования по УГСН 38.00.00 Экономика и управление : официальный сайт. URL: <https://www.econ.msu.ru/fumo> (дата обращения: 23.12.2022).



по телевидению (24,7 %), специальные печатные издания (21,4 %) и специальные курсы по месту жительства (10,8 %).

Понимая недостаточность своего уровня финансовой грамотности и необходимость его повышения, 54 % студентов ведущих вузов хотели бы научиться планировать личный бюджет, 32,7 – интересуются банковскими услугами, 33,3 – пенсионной системой, 38,7 % – фондовыми рынками (рис. 1).

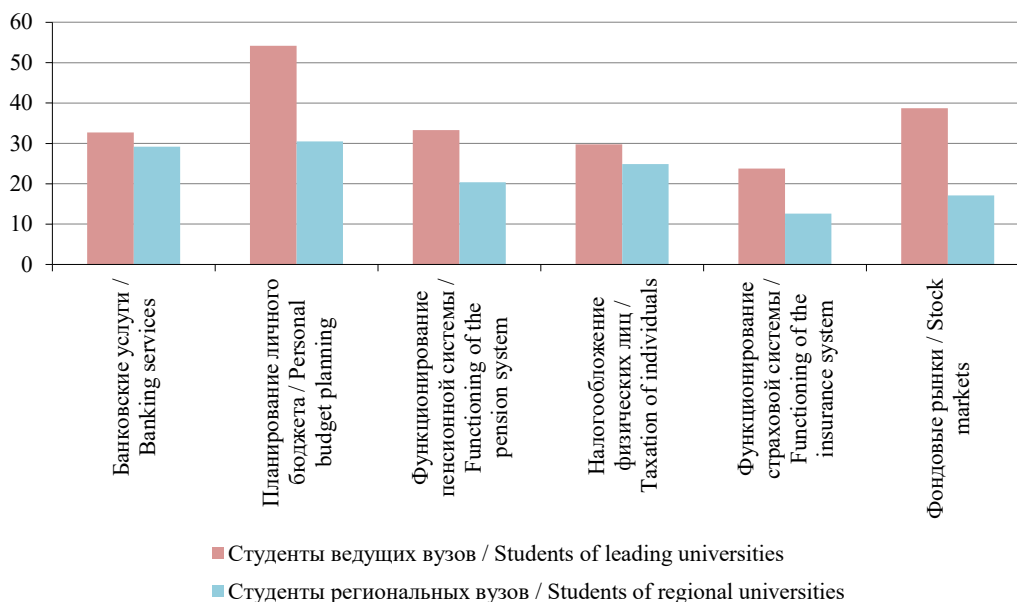
Диапазон финансовых интересов студентов региональных вузов охватывает технологии планирования личного бюджета (30,5 %), банковские услуги (29,2 %), налогообложение физических лиц (24,9 %), пенсионную систему (20,4 %). Финансовая грамотность предполагает наличие знаний и навыков по всем составляющим финансовой сферы (рис. 1).

В целом самооценка студентами региональных вузов уровня своей финансовой грамотности свидетельствует о недостаточности знаний основ финансовой системы страны, особенностей банковской сферы, налогообложения, а также умений правильно сберегать, потреблять, инвестировать

свои денежные средства и др. Однако обучающие продемонстрировали понимание необходимости формирования высокого уровня финансовой грамотности, выразили готовность участвовать в различных формах обучения по проблемам получения банковских услуг, планирования личного бюджета, налогообложения, страхования и др.

При этом особые условия функционирования столичных, федеральных, национальных исследовательских университетов позволяют дать их студентам более высокий уровень экономической самостоятельности и финансовой грамотности, но в целом для страны эту проблему не решают.

Финансовые практики студентов региональных вузов. Любой вид деятельности человека должен начинаться с постановки жизненных целей. Результаты исследования показали, что 63,1 % студентов ведущих вузов и 48,4 % студентов региональных вузов понимают важность формирования и постановки для себя жизненных целей в сфере финансов, но только треть студентов и ведущих, и региональных вузов ставят перед собой такие цели.



Р и с. 1. Сферы интереса студентов к повышению своей финансовой грамотности (в % к числу опрошенных, допускался выбор нескольких вариантов ответов)

F i g. 1. Areas of students' interest in improving their financial literacy (in % against the number of respondents, multiple choice of answers was allowed)

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

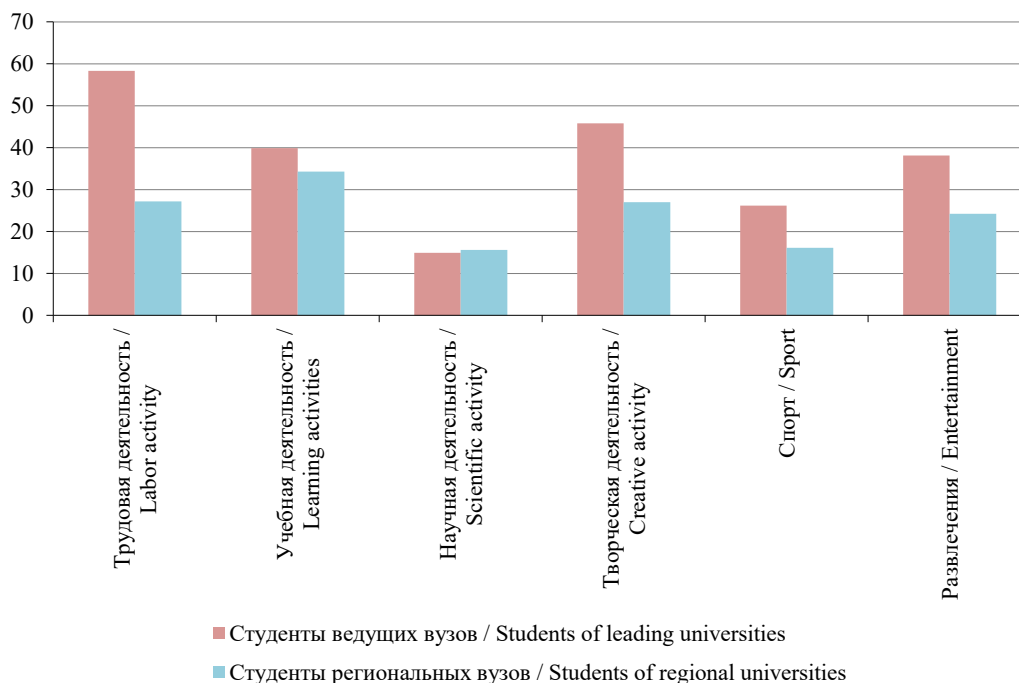


Анализ направлений деятельности, к которым студенты испытывают в студенческие годы особую тягу, показал, что для 27,2 % студентов региональных вузов в приоритете трудовая деятельность, т. е. они или уже работают, или находятся в ее поиске. Обучающиеся ведущих вузов в большей степени ориентированы на трудовую деятельность (58,3 %) (рис. 2). 34,3 % студентов региональных вузов помимо приоритетной учебной деятельности указали только одно направление своей жизнедеятельности, к которому они испытывают особую тягу. Студенты ведущих вузов отметили не менее трех приоритетных направлений жизнедеятельности, что свидетельствует о наличии у них больших возможностей раскрывать свой потенциал в различных сферах жизни.

Как показали результаты исследования, 62,2 % студентов ведущих вузов и 49,2 % студентов региональных вузов осознают важность ведения учета личных денежных средств и планирования

своего бюджета. При этом постоянно ведут учет и фиксируют все свои поступления и расходы чуть больше четверти студентов ведущих (27,4 %) и региональных (24,7 %) вузов. В первую очередь это связано с отсутствием у них достаточных знаний и навыков. Так, только 33,8 % студентов региональных вузов знают принципы учета доходов и расходов, меньше 30 % – владеют приемами распределения личного бюджета и знают классификацию личных доходов и расходов, только 20,9 % – владеют методами накопления сбережений.

Студенты ведущих вузов оценили свои знания и навыки по составлению и использованию личного бюджета выше, чем студенты из регионов. 52,4 % студентов ведущих вузов знают механизмы действия инфляции, 42,3 – владеют приемами распределения личного бюджета, 37,5 – знают принципы учета доходов и расходов, 35,1 % – владеют методами накопления сбережений.



Р и с. 2. Приоритетные направления жизнедеятельности студентов в период вузовского обучения (в % к числу опрошенных, допускался выбор нескольких вариантов ответов)

F i g. 2. Priority directions of students' activities during university education (in % against the number of respondents, multiple choice of answers was allowed)



Значимых отличий в том, как студенты ведущих и региональных вузов планируют и берегут свои финансы, не выявлено. Их ответы распределились следующим образом: 33,6 % постоянно планируют свои финансы, 24,2 % только в редких случаях занимаются финансовым планированием, а 9,6 % студентов никогда не планируют свои финансы. Сберегательная финансовая практика отсутствует у 67,8 % обучающихся ведущих и 76,3 % региональных вузов.

Полученные результаты исследования подтверждают актуальность проблемы финансовой грамотности, свидетельствуют о необходимости постоянного и разнофакторного исследования данного процесса, разработки адекватного инструментария повышения финансовой грамотности студентов в период вузовского обучения, в том числе с учетом региональных особенностей вузов страны.

Образовательные практико-ориентированные технологии, способствующие формированию финансовой грамотности студентов. Что же могут взять себе на вооружение из лучших региональных практик в области финансовой грамотности преподаватели вузов, читающие финансовые и экономические дисциплины для того, чтобы сформировать у студентов необходимый уровень финансовой грамотности независимо от направления или специальности?

На основе опыта нашего регионального университета предлагается выстроить образовательный процесс по программам бакалавриата и специалитета в рамках системы непрерывного поэтапного практико-ориентированного формирования финансовой грамотности в период вузовского обучения (таблица).

Т а б л и ц а. Система непрерывного поэтапного практико-ориентированного формирования финансовой грамотности студентов бакалавриата и специалитета

Table. The system of continuous step-by-step practice-oriented formation of financial literacy of undergraduate and specialist students

№	Образовательные технологии / Educational technologies	Курс обучения / Year of study				
		1	2	3	4	5 (специалитет) / speciality/ Specialist diploma
1	2	3	4	5	6	7
1	Основы финансовой грамотности (учебный курс) / Fundamentals of financial literacy (training course)	_____*				
2	Карьерный менеджмент (учебный курс) / Career management (training course)	_____				
3	Персональный менеджмент (учебный курс) / Personal management (training course)		_____*			
4	Менеджмент в домашнем хозяйстве (учебный курс) / Household management (training course)			_____*		
5	Основы предпринимательской деятельности (учебный курс) / Fundamentals of entrepreneurship (training course)				_____*	
6	Внеаудиторная работа со студентами как взаимодействие с представителями структур, задействованных в формировании финансовой грамотности населения (банки, налоговая служба, пенсионный фонд, инвестиционный фон, биржа, полиция и др.) / Extracurricular work with students as interaction with representatives of the structures involved in the formation of financial literacy of the population (banks, tax service, pension fund, investment background, stock exchange, police, etc.)					-----

Окончание табл. / End of table

1	2	3	4	5	6	7	
7	Участие студентов в конкурсах и олимпиадах по проблемам финансовой грамотности / Participation of students in competitions and olympiads on financial literacy	-----					
8	Реализация реальных финансовых проектов (для наиболее продвинутых студентов) / Implementation of real financial projects (for the most advanced students)		-----				

Примечания / Notes: — — — теоретическое обучение / theoretical training; — — — практическое развитие навыков финансовой грамотности / practical development of financial literacy skills; * — тестирование знаний и навыков финансовой грамотности студентов по окончании каждого курса / testing the knowledge and skills of financial literacy of students at the end of each course.

Источник: составлено авторами.
Source: Compiled by the authors.

Чтобы охватить образовательными практико-ориентированными технологиями всех студентов вуза, данная система должна быть поддержана руководством университета. Кафедрам, ответственным за реализацию системы непрерывного поэтапного практико-ориентированного формирования финансовой грамотности, необходимо установить дополнительную учебную нагрузку, так как данная система предполагает реализацию комплекса мероприятий для всех студентов вуза независимо от направления подготовки. Даже студенты, обучающиеся по экономическим направлениям подготовки, рассматривают финансовые вопросы с точки зрения их реализации применительно к деятельности организаций и предприятий, а не к личному финансовому планированию и формированию личной финансовой грамотности.

Система непрерывного поэтапного практико-ориентированного формирования финансовой грамотности предполагает реализацию различных форм обучения.

1) Учебные курсы, на которых раскрывается теоретический материал, в частности:
 – дисциплина «Основы финансовой грамотности» (1 курс). Цель – изучение видов индивидуальных доходов и расходов, принципов взаимодействия с финансовыми организациями, источников возникновения индивидуальных финансовых рисков, нормативных правил по защите прав потребителей и др. Результатом изучения данной вводной дисциплины должно стать увеличение интереса студенческой молодежи

к непрерывному самообразованию по формированию навыков в сфере финансовой грамотности;

– дисциплина «Карьерный менеджмент». Цель – развитие навыков формулирования личных профессиональных (карьерных) целей и планирования их реализации, составления профессионального резюме, общения с потенциальным работодателем с намерением трудоустройства. Результатом изучения этой дисциплины должно стать формирование навыков успешного трудоустройства, определения уровня финансовых потребностей, самопрезентации и позиционирования своих профессиональных качеств;

– дисциплина «Персональный менеджмент» (2 курс). Цель – освоение технологий самоорганизации, постановки жизненных целей и выбор приоритетов жизнедеятельности студентов, повышение работоспособности и др. Несмотря на отсутствие финансового содержания в дисциплине, результаты ее усвоения имеют важное значение для развития студента как будущего участника рынка труда и активного гражданина российского общества, поскольку она позволяет приобрести навыки эффективного организации времени и планирования личной работы, повышения работоспособности и организации эффективного самоконтроля собственной жизнедеятельности, освоение технологий постановки жизненных целей (жизненных и профессиональных) каждого обучающегося. Для укрепления навыков постановки, реализации и учета достижения



жизненных целей в течение вузовского обучения студенты могут использовать «Еженедельник студента», а на заключительной фазе обучения – «Еженедельник менеджера» или «Еженедельник предпринимателя»;

– дисциплина «Менеджмент в домашнем хозяйстве» (3 курс). Цель – изучение принципов ведения семейного и личного бюджета, возможностей использования финансовых инструментов для достижения финансового благополучия семьи, методов управления личным имуществом, финансовыми активами и др. Результатами освоения материалов дисциплины и применения полученных знаний и навыков в повседневной жизни студента будут наличие достоверной информации о своих доходах и расходах, понимание статей расходов и путей их сокращения, отсутствие неоправданных кредитов, что позволит сформировать студенту необходимый уровень финансовой дисциплины и грамотную культуру финансового поведения;

– дисциплина «Основы предпринимательской деятельности» (4 курс). Цель – изучение основ создания и ведения предпринимательской деятельности, генерирования бизнес-идей, разработки бизнес-проектов и др. Результаты обучения будут способствовать формированию позитивного отношения к предпринимательской деятельности как возможному вектору будущей профессиональной жизни студента.

Рекомендуемый объем каждой из указанных дисциплин должен быть не менее трех зачетных единиц (з.е.), т. е. не менее 12 з.е. должны быть взяты из профессиональных дисциплин и направлены на формирование универсальной компетенции «экономическая культура, в том числе финансовая грамотность». Без жестких рекомендаций со стороны Минобрнауки России мало кто из руководителей образовательных программ пойдет на такие «жертвы», стремясь в первую очередь подготовить студента как специалиста в определенной сфере деятельности, а потом уже позаботиться о его финансовой грамотности и финансовом поведении.

2) Практические занятия в рамках изучения указанных выше учебных дисциплин могут быть организованы с использованием

таких интерактивных технологий, как деловые игры, дискуссии, дебаты, мозговой штурм, кейсы с погружением в реальную практическую ситуацию и др. В процессе таких занятий решаются практические задачи, формирующие у студентов компетенции в следующих областях:

– потребление, основанное на удовлетворении личных текущих нужд и потребностей студентов, исключении непредвиденных расходов, отсутствии необходимости возникновения долговых и кредитных обязательств, возможности совершения крупных запланированных покупок и др.;

– сбережение, предполагающее возможность удовлетворения потребностей в долгосрочной перспективе, приобретение крупных покупок с учетом инфляционных рисков и навыков грамотного вложения денежных средств, зная основные нюансы при открытии банковского вклада (валюта, срок вклада, проценты и способы их начисления, пополняемость вклада и его пролонгация, досрочное расторжение договора по вкладу);

– инвестирование, основанное на знании методов управления собственным капиталом, осуществлении правильного выбора тех или иных инвестиционных инструментов вложения денежных средств в недвижимость, акции, облигации, золото, доллар, евро, биржевые и инвестиционные фонды и др.;

– налогообложение, предусматривающее знание нормативных норм и правил налогового законодательства, умение применять их на практике, нести за это ответственность;

– кредитование, опирающееся на грамотный выбор кредитной организации и знание механизмов процесса кредитования (сумма и срок кредита, процентная ставка, платежный график и сумма переплаты по кредиту), исключение финансовых взаимодействий с микрокредитными организациями;

– страхование, основанное на предотвращении вероятного ущерба от возможных исходов в результате неверно принятых финансовых решений или его компенсации из каких-либо источников, знании особенностей наступления страхового случая, размера страховой суммы, ущерба и страховой премии;

– предотвращение личных рисков, обусловленных действиями мошенников, взятием кредитов в микрокредитных организациях, участием в финансовой пирамиде, рисков, связанных с банковскими вкладами, потребительскими и ипотечными кредитами, страховыми услугами, электронными платежами и др.;

– защита прав потребителей, предполагающая знание прав и обязанностей потребителей финансовых услуг, инструментов защиты прав потребителей на кредитном, страховом рынке, рынке ценных бумаг;

– пенсионное обеспечение, предполагающее знание методов самостоятельного накопления денежных средств с целью увеличения размера государственной пенсии за счет личных сбережений (хранить «под матрасом», сделать вклад в банке, купить ценные бумаги, недвижимость, валюту, заключить договор с негосударственным пенсионным фондом и др.).

3) Внеаудиторная работа с представителями финансовых, экономических и бизнес-структур, задействованными в формировании финансовой грамотности студентов, в частности:

– мастер-классы представителей банков «Рубль: безналичный и цифровой», «Кибербезопасность», «Недобросовестные практики на рынке ценных бумаг», страховых фондов «Застрахуй свое имущество»;

– тренинги с представителями органов региональной власти «Открываем свой бизнес»;

– просветительские семинары «Как не оказаться во власти микрокредитной организации?», «Как противостоять стрессу, когда звонит мошенник?»;

– взаимодействие с сотрудниками многофункциональных центров с целью знакомства с порядком подачи различных заявлений на пособия, субсидии, государственную регистрацию и т. д.;

– посещение Налоговой службы РФ, Фонда пенсионного и социального страхования и других органов, знакомство с их деятельностью, участие в их работе и др. Тематику встреч студентов с представителями финансовых, экономических и бизнес-структур следует постоянно пересматривать и расширять с целью охвата

различных проблемных вопросов по финансовой грамотности, в том числе требующих новых знаний в сфере цифровых финансов, финансовой безопасности, использования современных финансовых инструментов, инвестирования, финансового планирования и др.

Для наиболее продвинутых и заинтересованных студентов может быть предусмотрена реализация реальных финансовых проектов, например «Открой накопительный вклад», «Подготовь документы для оформления кредита», «Формирование личного инвестиционного портфеля», «Финансовая подушка безопасности», «Как я умею пользоваться деньгами», «Бесплатный сыр только в мышеловке, или Как не стать жертвой финансовых мошенников» и др. Эти проекты также могут быть организованы в форме деловых игр, дискуссий, дебатов, разбора реальных практических ситуаций.

На сайте вузов могут быть созданы специальные образовательные платформы или порталы, раскрывающие вопросы финансовой грамотности, где студенты могли бы задавать интересующие их вопросы, сообщать о фактах финансового мошенничества, оценивать уровень своей финансовой грамотности и др.

В целом реализация системы непрерывного поэтапного практико-ориентированного формирования финансовой грамотности студентов в период вузовского обучения позволит активизировать их жизнедеятельность по таким аспектам, как постановка жизненных целей в сфере финансов; составление и реализация личного бюджета; использование технологий финансового планирования в личной жизнедеятельности; культура финансового поведения; предпринимательские компетенции и опыт предпринимательской деятельности; наличие среди приоритетов жизнедеятельности студенческой молодежи тех, что тесно связаны с финансами.

Качественными показателями оценки эффективности реализации системы непрерывного поэтапного практико-ориентированного формирования финансовой грамотности студентов могут быть:

– повышение уровня финансовой грамотности студенческой молодежи;



– развитие умений управления личным бюджетом, предотвращения импульсных покупок, возникновения дефицита денежных средств, необходимости долговых обязательств;

– повышение правовой культуры, умений оценивать свои права, в том числе на налоговые льготы, пользоваться источниками информации о правах и обязанностях потребителя финансовых услуг;

– приобретение опыта формирования финансового портфеля семьи;

– формирование ответственного отношения к личным финансам и рационального финансового поведения с использованием современных финансовых продуктов;

– снижение уровня закредитованности населения, так как студенты могут транслировать полученные знания окружающим (членам семьи, друзьям) и, как следствие, сформировать собственную привычку финансово грамотного поведения;

– возможность проявить активную гражданскую позицию;

– приобретение уверенности в себе и проявление ответственности за принимаемые экономические и финансовые решения.

Обсуждение и заключение

Самооценка студентами региональных вузов своей финансовой грамотности показала недостаточный уровень финансовой грамотности, свидетельствующий об отсутствии у них достаточных знаний основ финансовой системы страны, особенностей банковской сферы, налогообложения, а также умений правильно сберегать, потреблять, инвестировать свои денежные средства и др. Вместе с тем студенты отметили у себя понимание важности формирования необходимого уровня финансовой грамотности, а также готовность участвовать в различных формах обучения по финансовым вопросам.

Анализ осуществления финансовых практик студентами региональных высших учебных заведений, обусловленный отсутствием у них достаточных знаний и навыков, выявил:

– недостаточное понимание важности постановки для себя жизненных целей в сфере финансов (только треть студентов такие цели перед собой ставят);

– непонимание важности ведения учета личных денежных средств и планирования своего бюджета у половины студентов региональных вузов;

– недостаточный уровень использования финансового планирования (только треть студентов постоянно планируют свои финансы, в редких случаях занимаются финансовым планированием чуть меньше четверти студентов, а десятая часть студентов никогда не планируют свои финансы);

– отсутствие сберегательной финансовой практики у 76,3 % студентов. Только 21,9 % студентов вначале пытаются сберечь часть денежных средств, а лишь затем потратить оставшиеся деньги.

Образовательный процесс в региональных вузах, направленный на формирование финансовой грамотности, может быть выстроен в рамках системы непрерывного поэтапного практико-ориентированного обучения. Такая система подразумевает реализацию комплекса образовательных технологий: обучающие лекции, практические занятия, внеаудиторная работа со студентами как взаимодействие с представителями структур, задействованными в формировании финансовой грамотности, участие студентов в конкурсах и олимпиадах по проблемам финансовой грамотности, реализация реальных финансовых проектов и др.

В целом, полученные выводы могут быть полезны при разработке региональными вузами мероприятий по формированию необходимого уровня финансовой грамотности студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bumcrot C. D., Lin J., Lusardi A. The Geography of Financial Literacy // Numeracy. 2013. Vol. 6, issue 2. Article no. 2. <http://dx.doi.org/10.5038/1936-4660.6.2.2>
2. Fornero E., Monticone C. Financial Literacy and Pension Plan Participation in Italy // Journal of Pension Economics and Finance. 2011. Vol. 10, issue 4. P. 547–564. <https://doi.org/10.1017/S1474747211000473>

3. Financial Attitudes and Responsible Spending Behavior of Emerging Adults: Does Geographic Location Matter? / B. L. Jorgensen [et al.] // *Journal of Family and Economic Issues*. 2017. Vol. 38, issue 1. P. 70–83. <https://doi.org/10.1007/s10834-016-9512-5>
4. Hizgilov A., Silber J. On Multidimensional Approaches to Financial Literacy Measurement // *Social Indicators Research*. 2020. Vol. 148. P. 787–830. <https://doi.org/10.1007/s11205-019-02227-4>
5. Hendrawaty E., Irawati N., Sadalia I. Financial Literacy, Demographic Differences and Financial Risk Tolerance Level: A Case Study // *Journal of Security and Sustainability Issues*. 2020. Vol. 9, issue May. P. 187–201. URL: <https://clck.ru/35g5QB> (дата обращения: 23.02.2023).
6. Khan K. A., Çera G., Alves S. R. P. Financial Capability as a Function of Financial Literacy, Financial Advice, and Financial Satisfaction // *E&M Economics and Management*. 2022. Vol. 25, issue 1. P. 143–160. <https://doi.org/10.15240/tul/001/2022-1-009>
7. Financial Literacy, Financial Education, and Smoking Behavior: Evidence from Japan / S. Watanapongvanich [et al.] // *Frontiers in Public Health*. 2020. Vol. 8. Article no. 612976. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.612976>
8. Financial Literacy and Alcohol Drinking Behavior: Evidence from Japan / P. Putthinun [et al.] // *Sustainability*. 2021. Vol. 13, issue 16. Article no. 8858. <https://doi.org/10.3390/su13168858>
9. Factors Contributing to Financial Literacy and Financial Inclusion among Women in Indian SHGS / D. K. Mishra [et al.] // *Universal Journal of Accounting and Finance*. 2021. Vol. 9, issue 4. P. 810–819. <https://doi.org/10.13189/ujaf.2021.090427>
10. Driva A., Lührmann M., Winter J. Gender Differences and Stereotypes in Financial Literacy: Off to an Early Start // *Economics Letters*. 2016. Vol. 146. P. 143–146. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2016.07.029>
11. Bannier C. E., Neubert M. Gender Differences in Financial Risk Taking: The Role of Financial Literacy and Risk Tolerance // *Economics Letters*. 2016. Vol. 145. P. 130–135. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2016.05.033>
12. Financial Literacy, Savings Culture and Millennials Students Behavior Towards Retirement / A. De Los Santos-Gutiérrez [et al.] // *European Journal of Contemporary Education*. 2022. Vol. 11, issue 2. P. 491–503. <https://doi.org/10.13187/ejced.2022.2.491>
13. Gender Differences in Financial Literacy among Hong Kong Workers / K.-M. Yu [et al.] // *Educational Gerontology*. 2015. Vol. 41, issue 4. P. 315–326. <https://doi.org/10.1080/03601277.2014.966548>
14. Liaqat F., Mahmood K., Ali F. H. Demographic and Socio-Economic Differences in Financial Information Literacy among University Students // *Information Development*. 2021. Vol. 37, issue 3. P. 376–388. <https://doi.org/10.1177/0266666920939601>
15. Ramos-Hernández J. J., García-Santillán A., Molchanova V. Financial Literacy Level on College Students: A Comparative Descriptive Analysis between Mexico and Colombia // *European Journal of Contemporary Education*. 2020. Vol. 9, issue 1. URL: <https://ejournal1.net/index.php/ejce/article/view/200> (дата обращения: 23.02.2023).
16. Almeida F., Costa O. Perspectives on Financial Literacy in Undergraduate Students // *Journal of Education for Business*. 2023. Vol. 98, issue 1. P. 1–8. <https://doi.org/10.1080/08832323.2021.2005513>
17. Can Personality Traits Influence Brazilian University Students' Financial Literacy? / M. A. O. V. Goulart [et al.] // *Review of Behavioural Finance*. 2023. Vol. 15, no. 3. P. 410–426. <https://doi.org/10.1108/RBF-12-2021-0259>
18. Hadzic M., Poturak M. Students Perception about Financial Literacy: Case Study of International Burch University // *European Researcher*. 2014. Vol. 77, no. 6-2. P. 1155–1166. URL: http://www.erjournal.ru/journals_n/1403948994.pdf (дата обращения: 23.02.2023).
19. Данченко Е. А., Шлыкова И. А. Отторгаемая финансовая грамотность населения как особый вид финансового поведения // *Вестник Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)*. 2022. № 3 (79). С. 147–151. URL: [https://vestnik.rsue.ru/doc/vestnik/3\(79\)2022.pdf](https://vestnik.rsue.ru/doc/vestnik/3(79)2022.pdf) (дата обращения: 23.02.2023).
20. Междисциплинарная интеграция как средство формирования финансовой грамотности студентов вузов / Ю. С. Токарева [и др.] // *Самарский научный вестник*. 2022. Т. 11, № 3. С. 327–332. <https://doi.org/10.55355/snv2022113318>
21. Резник С. Д., Черниковская М. В. Сравнительные особенности формирования финансовой грамотности студентов технических и экономических направлений подготовки в строительном университете // *Региональная архитектура и строительство*. 2022. № 4 (53). С. 187–194. https://doi.org/10.54734/20722_958_2022_4_187
22. Актуальные вопросы повышения финансовой грамотности населения Республики Бурятия / М. А. Дугаржапова [и др.] // *Вестник Бурятского государственного университета. Экономика и менеджмент*. 2019. № 3. С. 40–48. <https://doi.org/10.18101/2304-4446-2019-3-40-48>



23. Белехова Г. В., Калачикова О. Н. Финансовая грамотность населения: демографические особенности и возможности повышения (на примере Вологодской области) // Вестник Пермского университета. Сер.: Экономика. 2019. Т. 14, № 2. С. 313–331. <https://doi.org/10.17072/1994-9960-2019-2-313-331>
24. Некрасова Л. В. Повышение уровня финансовой грамотности населения Курской области: приоритеты и перспективы // Педагогический поиск. 2019. № 10–11. С. 83–87. EDN: YTVIOG
25. Финансовая грамотность населения Ростовской области: исследование, оценка и способы повышения / Ж. В. Горностаева [и др.] // Экономика и предпринимательство. 2017. № 8, ч. 2. С. 271–275. EDN: ZHBPBZ
26. Финансовое поведение различных возрастных групп (по материалам социологического исследования) / Д. В. Моисеева [и др.] // Primo Aspectu. 2019. № 1 (37). С. 15–22. URL: [https://www.vstu.ru/uploadiblok/files/primo-aspectu/primo_aspectu_no_1%20\(37\)%20-%202019.pdf](https://www.vstu.ru/uploadiblok/files/primo-aspectu/primo_aspectu_no_1%20(37)%20-%202019.pdf) (дата обращения: 11.12.2022).
27. Проект по повышению финансовой грамотности населения: информированность и вовлеченность студентов (по материалам пилотажного социологического исследования) / Н. В. Дулина [и др.] // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2019. Т. 5 (71), № 4. С. 18–32. URL: <https://clck.ru/35g5gP> (дата обращения: 23.02.2023).
28. Дулина Н. В., Моисеева Д. В. Региональные различия в финансовых практиках и установках современного российского студенчества (по материалам прикладного социологического исследования) // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2018. № 44. С. 155–168. <https://doi.org/10.17223/1998863X/44/16>
29. Дулина Н. В., Моисеева Д. В. Финансовое поведение населения: выявление региональных отличий // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2018. Т. 4, № 1. С. 95–112. <https://doi.org/10.21684/2411-7897-2018-4-1-95-112>
30. Моисеева Д. В., Дулина Н. В. Финансовое поведение жителей Республики Калмыкия: экономико-статистический анализ // Регионология. 2019. Т. 27, № 3. С. 534–553. <https://doi.org/10.15507/2413-1407.107.027.201903.534-553>
31. Моисеева Д. В., Дулина Н. В., Поршунуова Л. С. Повышение финансовой грамотности населения: кейс Югры // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2020. Т. 6, № 4 (24). С. 71–94. <https://doi.org/10.21684/2411-7897-2020-6-4-71-94>
32. Ярашева А. В., Макара С. В. Региональные особенности экономического поведения населения (на примере Дальнего Востока России) // Народонаселение. 2021. Т. 24, № 3. С. 51–61. <https://doi.org/10.19181/population.2021.24.3.5>
33. Кузьмичев Е. В. Факторы финансового поведения населения Дальнего Востока Российской Федерации // Власть и управление на Востоке России. 2018. № 2 (83). С. 81–86. URL: <http://vlastdviu.ru/download/rio/j2018-2/11%20Кузьмичев%20Е.%20В..pdf> (дата обращения: 17.01.2023).

Поступила 16.03.2023; одобрена после рецензирования 29.05.2023; принята к публикации 05.06.2023.

Об авторах:

Резник Семен Давыдович, доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой менеджмента Пензенского государственного университета архитектуры и строительства (440028, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Г. Титова, д. 28), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6395-1450>, **Scopus ID:** [7005971908](https://orcid.org/0000-0001-6395-1450), **Researcher ID:** [H-4904-2017](https://orcid.org/0000-0001-6395-1450), disser@bk.ru

Сазыкина Ольга Анатольевна, кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента Пензенского государственного университета архитектуры и строительства (440028, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Г. Титова, д. 28), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2954-8910>, **Scopus ID:** [6507534345](https://orcid.org/0000-0003-2954-8910), soa02041978@bk.ru

Черниковская Марина Витальевна, кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента Пензенского государственного университета архитектуры и строительства (440028, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Г. Титова, д. 28), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0994-8108>, **Scopus ID:** [57148206900](https://orcid.org/0000-0003-0994-8108), **Researcher ID:** [B-4831-2019](https://orcid.org/0000-0003-0994-8108), m.chernikovskaya@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

- С. Д. Резник – научное руководство; критический анализ и доработка текста.
О. А. Сазыкина – обзор литературы; сбор доказательств; анализ данных; подготовка текста статьи.
М. В. Черниковская – сбор данных; формализованный анализ данных.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Bumcrot C.D., Lin J., Lusardi A. The Geography of Financial Literacy. *Numeracy*. 2013;6(2):2. <http://dx.doi.org/10.5038/1936-4660.6.2.2>
2. Fornero E., Monticone C. Financial Literacy and Pension Plan Participation in Italy. *Journal of Pension Economics and Finance*. 2011;10(4):547–564. <https://doi.org/10.1017/S1474747211000473>
3. Jorgensen B.L., Foster D., Jensen J.F., Vieira E. Financial Attitudes and Responsible Spending Behavior of Emerging Adults: Does Geographic Location Matter? *Journal of Family and Economic Issues*. 2017;38(1):70–83. <https://doi.org/10.1007/s10834-016-9512-5>
4. Hizgilov A., Silber J. On Multidimensional Approaches to Financial Literacy Measurement. *Social Indicators Research*. 2020;148:787–830. <https://doi.org/10.1007/s11205-019-02227-4>
5. Hendrawaty E., Irawati N., Sadalia I. Financial Literacy, Demographic Differences and Financial Risk Tolerance Level: A Case Study. *Journal of Security and Sustainability Issues*. 2020;9(M):187–201. URL: <https://clck.ru/35g5QB> (дата обращения: 23.02.2023).
6. Khan K.A., Çera G., Alves S.R.P. Financial Capability as a Function of Financial Literacy, Financial Advice, and Financial Satisfaction. *E&M Economics and Management*. 2022;25(1):143–160. <https://doi.org/10.15240/tul/001/2022-1-009>
7. Watanapongvanich S., Khan M.S.R., Putthinun P., Ono S., Kadoya Y. Financial Literacy, Financial Education, and Smoking Behavior: Evidence from Japan. *Frontiers in Public Health*. 2020;8:612976. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.612976>
8. Putthinun P., Watanapongvanich S., Khan M.S.R., Kadoya Y. Financial Literacy and Alcohol Drinking Behavior: Evidence from Japan. *Sustainability*. 2021;13(16):8858. <https://doi.org/10.3390/su13168858>
9. Mishra D.K., Malik S., Chitnis A., Paul D., Dash S.S. Factors Contributing to Financial Literacy and Financial Inclusion among Women in Indian SHGS. *Universal Journal of Accounting and Finance*. 2021;9(4):810–819. <https://doi.org/10.13189/ujaf.2021.090427>
10. Driva A., Lührmann M., Winter J. Gender Differences and Stereotypes in Financial Literacy: Off to an Early Start. *Economics Letters*. 2016;146:143–146. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2016.07.029>
11. Bannier C.E., Neubert M. Gender Differences in Financial Risk Taking: The Role of Financial Literacy and Risk Tolerance. *Economics Letters*. 2016;145:130–135. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2016.05.033>
12. De Los Santos-Gutiérrez A., Molchanova V.S., González-Fernandez R., García-Santillán A. Financial Literacy, Savings Culture and Millennials Students Behavior Towards Retirement. *European Journal of Contemporary Education*. 2022;11(2):491–503. <https://doi.org/10.13187/ejced.2022.2.491>
13. Yu K.-M., Wu A.M., Chan W.-S., Chou K.-L. Gender Differences in Financial Literacy among Hong Kong Workers. *Educational Gerontology*. 2015;41(4):315–326. <https://doi.org/10.1080/03601277.2014.966548>
14. Liaqat F., Mahmood K., Ali F. H. Demographic and Socio-Economic Differences in Financial Information Literacy among University Students. *Information Development*. 2021;37(3):376–388. <https://doi.org/10.1177/0266666920939601>
15. Ramos-Hernández J.J., García-Santillán A., Molchanova V. Financial Literacy Level on College Students: A Comparative Descriptive Analysis between Mexico and Colombia. *European Journal of Contemporary Education*. 2020;9(1). Available at: <https://ejournal1.net/index.php/ejce/article/view/200> (accessed 23.02.2023).
16. Almeida F., Costa O. Perspectives on Financial Literacy in Undergraduate Students. *Journal of Education for Business*. 2023;98(1):1–8. <https://doi.org/10.1080/08832323.2021.2005513>
17. Goulart M.A.d.O.V., da Costa Jr N.C.A., Paraboni A.L., Luna M.M.M. Can Personality Traits Influence Brazilian University Students' Financial Literacy? *Review of Behavioral Finance*. 2023;15(3):410–426. <https://doi.org/10.1108/RBF-12-2021-0259>
18. Hadzic M., Poturak M. Students Perception about Financial Literacy: Case Study of International Burch University. *European Researcher*. 2014;77(6-2):1155–1166. Available at: http://www.erjournal.ru/journals_n/1403948994.pdf (accessed 23.02.2023).
19. Danchenko E.A., Shlykova I.A. Rejected Financial Literacy of Population as Special Type of Financial Behavior. *Vestnik of Rostov State University of Economics (RINH)*. 2022;(3):147–151. Available at: [https://vestnik.rsue.ru/doc/vestnik/3\(79\)2022.pdf](https://vestnik.rsue.ru/doc/vestnik/3(79)2022.pdf) (accessed 23.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
20. Tokareva Yu.S., Kononenko N.V., Zarechnov N.Yu., Tonkikh G.D. Interdisciplinary Integration as a Means of University Students' Financial Literacy Improvement. *Samara Journal of Science*. 2022;11(3):327–332. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.55355/snv2022113318>
21. Reznik S.D., Chernikovskaya M.V. Comparative Features of the Formation of Students Financial Literacy of Technical and Economic Directions of Training at a Civil Engineering University. *Regional Architecture and Engineering*. 2022;(4):187–194. (In Russ., abstract in Eng.) https://doi.org/10.54734/20722958_2022_4_187



22. Dugarzhapova M.A., Odoeva O.I., Batueva D.D., Ivanova M.D. Topical Issues of Improving Financial Literacy of Population in the Republic of Buryatia. *BSU Bulletin. Economy and Management*. 2019;(3):40–48. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.18101/2304-4446-2019-3-40-48>
23. Belekhova G.V., Kalachikova O.N. Financial Literacy of the Population: Demographic Features and Opportunities for Improve (in the Case Study of Vologda Region). *Perm University Herald. ECONOMY*. 2019;14(2):313–331. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17072/1994-9960-2019-2-313-331>
24. Nekrasova L.V. Improving the Level of Financial Literacy of the Population of Kursk Region: Priorities and Prospects. *Pedagogicheskiy poisk*. 2019;(10–11):83–87. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: YTVIOG
25. Gornostaeva Zh.V., Sorokina Yu.V., Bolotova V.D., Povaliaev E.V. Financial Literacy of the Population of the Rostov Region: Research, Evaluation and Ways of Increasing. *Journal of Economy and Entrepreneurship*. 2017;(8-2):271–275. (In Russ., abstract in Eng.) EDN: ZHBPBZ
26. Moiseeva D.V., Dulina N.V., Somkhishvily K.O., Ovodova S.N. Financial Behavior of Population: Age Features (based on the Materials of Applied Sociological Research). *Primo Aspectu*. 2019;(1):15–22. Available at: [https://www.vstu.ru/uploadiblok/files/primo-aspectu/primo_aspectu_no_1%20\(37\)%20-%202019.pdf](https://www.vstu.ru/uploadiblok/files/primo-aspectu/primo_aspectu_no_1%20(37)%20-%202019.pdf) (accessed 11.12.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
27. Dulina N.V., Moiseeva D.V., Ovodova S.N., Popkova A.A. Project to Improve Financial Literacy of the Population: Awareness and Involvement of Students (Based on the Materials of a Pilot Sociological Study). *Scientific Notes of V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology*. 2019;5(4):18–32. Available at: <https://elck.ru/35g5gP> (accessed 23.02.2023). (In Russ., abstract in Eng.)
28. Dulina N.V., Moiseeva D.V. Regional Differences in Financial Practices and Attitudes of Modern Russian Students (on the Materials of an Applied Sociological Research). *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 2018;(44):155–168. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17223/1998863X/44/16>
29. Dulina N.V., Moiseeva D.V. The Financial Behavior of the Population: Identifying the Regional Differences. *Tyumen State University Herald. Social, Economic, and Law Research*. 2018;4(1):95–112. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.21684/2411-7897-2018-4-1-95-112>
30. Moiseeva D.V., Dulina N.V. Financial Behavior of the Population of the Republic of Kalmykia: An Economic and Statistical Analysis. *Russian Journal of Regional Studies*. 2019;27(3):534–553. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.15507/2413-1407.107.027.201903.534-553>
31. Moiseeva D.V., Dulina N.V., Porshunova L.S. Improving Financial Literacy of the Population: The Yugra Case. *Tyumen State University Herald. Social, Economic, and Law Research*. 2020;6(4):71–94. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.21684/2411-7897-2020-6-4-71-94>
32. Yarasheva A.V., Makar S.V. Regional Features of the Economic Behavior of Population (on the Example of the Russian Far East). *Population*. 2021;24(3):51–61. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.19181/population.2021.24.3.5>
33. Kuzmichev E.V. Factors of Financial Behavior of Population of the Far East of Russia. *Power and Administration in the East of Russia*. 2018;(2):81–86. Available at: <http://vlastdviu.ru/download/rio/j2018-2/11%20Кузьмичев%20Е.%20В..pdf> (accessed 17.01.2023). (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 16.03.2023; revised 29.05.2023; accepted 05.06.2023.

About the authors:

Semen D. Reznik, Dr.Sci. (Econ.), Professor, Head of the Management Chair, Penza State University of Architecture and Construction (28 Titov St., Penza 440028, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6395-1450>, **Scopus ID:** 7005971908, **Researcher ID:** H-4904-2017, disser@bk.ru

Olga A. Sazykina, Cand.Sci. (Econ.), Associate Professor of the Management Chair, Penza State University of Architecture and Construction (28 Titov St., Penza 440028, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2954-8910>, **Scopus ID:** 6507534345, soa02041978@bk.ru

Marina V. Chernikovskaya, Cand.Sci. (Econ.), Associate Professor of the Management Chair, Penza State University of Architecture and Construction (28 Titov St., Penza 440028, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0994-8108>, **Scopus ID:** 57148206900, **Researcher ID:** B-4831-2019, m.chernikovskaya@mail.ru

Authors contribution:

S. D. Reznik – scientific management; critical analysis and revision of the text.

O. A. Sazykina – literature review; collection of evidence; data analysis; preparation of the text of the article.

M. V. Chernikovskaya – data collection; formalized data analysis.

All authors have read and approved the final version of the manuscript.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

Научный журнал «Интеграция образования» публикует оригинальные научные исследования в области интеграции образования. Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. **В случае обнаружения одновременной подачи рукописи в несколько изданий опубликованная статья будет ретрагирована (отозвана из печати).** Мониторинг несанкционированного цитирования осуществляется с помощью систем «Антиплагиат» и «iThenticate».

Журнал приветствует статьи, имеющие потенциально высокий импакт-фактор и/или содержащие материал о значительных достижениях в указанных направлениях. Особое внимание следует уделить качеству перевода. Желательно, чтобы он был выполнен носителем английского языка.

При подготовке статьи к публикации в журнале «Интеграция образования» необходимо учесть следующие пункты:

1. Указать **УДК**.

2. **Заголовок статьи** должен кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. *Приводится на русском и английском языках.*

3. **Аннотация** (200–250 слов.) выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. В ней должны быть четко обозначены следующие составные части:

- 1) Введение (Introduction);
- 2) Материалы и методы (Materials and Methods);
- 3) Результаты исследования (Results);
- 4) Обсуждение и заключение (Discussion and Conclusion).

Приводится на русском и английском языках.

4. **Ключевые слова** (5–10) являются поисковым образом научной статьи. В связи с этим они должны отражать основные положения, достижения, результаты, терминологию научного исследования. *Приводятся на русском и английском языках.*

5. **Благодарности.** В этом разделе следует упомянуть людей, помогавших автору подготовить настоящую статью, организации, оказавшие финансовую поддержку. Хорошим тоном считается выражение благодарности анонимным рецензентам. *Приводятся на русском и английском языках.*

6. **Основной текст** статьи излагается на русском или английском языках.

1) Введение – постановка научной проблемы, ее актуальность, связь с важнейшими задачами, которые необходимо решить, значение для развития определенной отрасли науки или практической деятельности.

2) Обзор литературы. Необходимо описать основные (последние по времени) исследования и публикации, на которые опирается автор; современные взгляды на проблему; трудности при разработке данной темы; выделение нерешенных вопросов в пределах общей проблемы, которым посвящена статья. Важно провести сравнительный анализ с зарубежными исследованиями по заявленной проблематике.

3) Материалы и методы. В данном разделе описываются процесс организации эксперимента, примененные методики, использованная аппаратура; даются подробные сведения об объекте исследования; указывается последовательность выполнения исследования и обосновывается выбор используемых методов (наблюдение, опрос, тестирование, эксперимент, лабораторный опыт и т. д.).

4) Результаты исследования. Это основной раздел, цель которого – при помощи анализа, обобщения и разъяснения данных доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Результаты исследования должны быть изложены кратко, но при этом содержать достаточно информации для оценки сделанных выводов. Также должно быть обосновано, почему для анализа были выбраны именно эти данные. *Все названия, подписи и структурные элементы графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.* Рисунки могут быть представлены в растровом или векторном формате с разрешением не ниже 300 dpi. Они должны допускать редактирование текста и возможность изменения размеров. Все графические данные помещаются в текст статьи, а также высылаются дополнительно в виде отдельных файлов. Разнохарактерные иллюстрации необходимо приводить к единому стилю графического исполнения, соблюдая единообразие их оформления. Графики, схемы и диаграммы необходимо оформлять в Microsoft Excel.



5) Обсуждение и заключение. В заключении суммируются результаты осмысления темы, делаются выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, подчеркивается их практическая значимость, а также определяются основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

7. **Список 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. **Authors contribution.** 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 14.09.2023. Дата выхода в свет 29.09.2023.

Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 17,5.

Тираж 1 000 экз. I завод – 150 экз. Заказ № 693. 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 14.09.2023. Date of publishing 29.09.2023.
Sheet size 70 × 108 1/16. Conventional printed sheets 17.5.
Number of copies 1 000. Printing plant 1: 150 copies. Order No. 693. 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)